

Orientação

AGRADECIMENTOS

No decorrer do meu percurso formativo fui acompanhada por diferentes pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram e acompanharam e como tal, merecem uma palavra de agradecimento.

À minha mãe e à minha irmã por todos os esforços que fizeram para que eu continuasse a minha vida académica, dando-me apoio e confiança nos momentos mais difíceis. Por acreditarem e me ensinarem a acreditar nas minhas capacidades e nunca me terem deixado desistir.

Ao Micael, meu namorado, por todo o amor e apoio incondicional, por ser um amparo em todos os momentos. Por me ter encorajado e dado a mão quando o cansaço persistia e nunca me ter deixado caminhar sozinha.

À minha amiga Tânia, por ter sido o meu braço direito na licenciatura e embora no mestrado tivesse seguido um caminho diferente sempre me acompanhou, tendo sempre uma palavra a dizer nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas que me acompanharam no mestrado e que incentivaram todos os dias a ser melhor e nunca me deixaram desistir.

Ao meu par pedagógico, por me ter acompanhado neste percurso e por juntas termos ultrapassado as dificuldades encontradas, partilhando e construindo novas aprendizagens.

A todos os profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, em especial, às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Quadros-Flores pela disponibilidade, exigência e paciência neste percurso de formação. Da mesma forma, agradeço às orientadoras cooperantes por todo o apoio e por terem deixado as estagiárias irem muito além do que imaginariam ser capazes.

E por último, a todas as crianças que acompanhei durante este período formativo, pelas brincadeiras, pelas novas aprendizagens construídas e sobretudo pelos momentos de afetividades que irei sempre guardar comigo.

RESUMO

O presente relatório de estágio espelha a formação desenvolvida em contexto de ação no âmbito da Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à obtenção do grau de mestre que habilita para a docência nos dois níveis educativos.

Neste documento destacam-se os referenciais legais e teóricos característicos dos dois níveis educativos que se mobilizam e articulam com o conhecimento das características particulares das crianças e dos contextos para potenciarem uma prática educativa adequada, criativa e significativa para o desenvolvimento das crianças e da futura profissional. Assim, inscreveu-se a prática educativa no paradigma construtivista, no qual a criança se encontra no epicentro da ação, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento ao ter a oportunidade de ser escutada e valorizada.

O processo de formação profissional sustentou-se numa aproximação da metodologia de investigação-ação que devido às suas características de uma espiral cíclica e dinâmica de observação, planificação, ação e reflexão permitiu à futura docente uma atitude investigativa, crítica e reflexiva que conduziu a práticas inovadoras e transformadoras. Assim, preconizaram-se vivências e experiências em ambientes educativos e democráticos pautados por dinâmicas de colaboração e de cooperação entre todos os intervenientes educativos e formativos ao longo deste ciclo de estudos.

Palavras-chave: Construtivismo, Investigação-Ação, Trabalho Colaborativo, Reflexão.

ABSTRACT

The following internship report presents the developed training in context of action in regards to the Supervised Educational Practice, related to Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, with the aim to obtain the Master's Degree that enables teaching in both educational levels.

In this document, the legal and theoretical benchmarks of both educational levels are highlighted, which mobilize and articulate with the knowledge of the specific characteristics of the children with the contexts of strengthening of an adequate educational practise, creative and significant for the children's and future professional's development. Thus, the educational practise was inserted in the constructivist paradigm, in which the child is the action's epicentre, playing an active role in the construction of their own knowledge and with the opportunity to be heard and valued.

The professional training process was based in an approximation of the investigation-action methodology that, due to its characteristics of a cyclic spiral and an observation, planning, action and reflection dynamic, provided to the future teacher an investigative, critical and reflective attitude, which resulted in transformational and innovative practises. In conclusion, perceptions and experiences in educational and democratic environments were proposed, marked by collaboration and cooperation dynamics among all educational and training participants through this study cycle.

Keywords: Constructivism, Investigation-Action, Collaborative Work, Reflection.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	v
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Similitudes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1 Especificidades da Educação Pré-Escolar	9
1.2 Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
2. A importância das Ciências no desenvolvimento da criança na Educação Pré-Escolar	25
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição cooperante	29
1.1 Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	33
1.2 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de investigação	44
Capítulo III- Descrição, Análise e Reflexão das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
1. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	50
2. Ações desenvolvidas no contexto realizada do 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividade Enriquecimento Curricular
ATL – Atividade de Tempo Livre
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA – Metodologia de Investigação-Ação
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PAFC – Projeto Autonomia Flexibilidade Curricular
PAT – Plano de Atividade de Turma
PCG – Plano Curricular de Grupo AE – Aprendizagens Essenciais
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
SASE – Serviço de Apoio Social Escolar
TIC – Tecnologia Informação e Comunicação
ZDP- Zona Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular pertencente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio que visa demonstrar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda que resultaram de processos de observação, reflexão e colaboração nas ações desenvolvidas nos diferentes contextos educativos. A prática educativa supervisionada foi desenvolvida em dois contextos educativos, na Educação Pré-Escolar (EPE) numa sala com crianças de quatro e cinco anos de idade, entre fevereiro e junho, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa sala de 4.º ano de escolaridade, de outubro a janeiro.

O percurso de formação evidenciado neste documento é o culminar de um ciclo de estudos, que se iniciou com a licenciatura, e que habilita para um perfil duplo de docência que permite aos docentes, com este grau de formação, desenvolver a ação docente na EPE e no 1.º CEB, tal como definido no Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. A habilitação para o perfil duplo de docência requer que o docente detenha saberes profissionais dos dois níveis educativos que permitam uma visão amplificada sobre o desenvolvimento da criança, possibilitando uma continuidade no percurso educativo.

Neste sentido, os objetivos da PES preconizam a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos com uma atitude reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisão em contexto de prática do docente, atendendo às exigências da incerta e complexa prática profissional; o saber pensar e agir nos diferentes contextos, produzindo respostas face à diversidade de atores educativos, visando sempre a inclusão e equidade da educação; a construção de saberes resultantes de investigações práticas que conduzem à transformação; e a planificação e avaliação da ação educativa, realizada de forma adequada, permitindo fomentar aprendizagens em todos os atores envolvidos (Ribeiro, 2018).

Assim, o presente relatório realça todo o processo de formação realizado pela mestranda ao longo da PES, e dispõem de uma estrutura com um fio condutor,

nomeadamente introdução, três capítulos subdivididos em subcapítulos e uma metarreflexão.

O primeiro capítulo apresenta, através de uma análise crítica, os referenciais teóricos e legais sustentadores e orientadores da prática educativa desenvolvida nos dois contextos de estágio, elencando-se, inicialmente, as similitudes de ambos os níveis de educação e, posteriormente, os referenciais específicos de cada contexto. Ainda, nos referenciais teóricos contempla-se a importância das ciências no desenvolvimento da criança na EPE.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do centro de estágio, integrando as evidências e particularidades recolhidas ao longo da prática educativa sobre os ambientes educativos e os grupos de crianças de cada contexto. Este ponto integra ainda a metodologia de investigação-ação que sustentou o processo da prática educativa desenvolvida.

No terceiro capítulo, descreve-se e analisa-se, criticamente, as ações desenvolvidas nos dois níveis educativos, mobilizando as conceções e informações evidenciadas nos dois capítulos anteriores, de forma a fundamentar as decisões pedagógicas tomadas. Assim, este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, um destinado à descrição e análise das ações desenvolvidas na EPE e, outro destinado à descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º CEB.

Por último, e como referido anteriormente, apresenta-se uma metarreflexão, permitindo uma análise retrospectiva e reflexiva do processo de formação, compreendendo o olhar sobre as fragilidades e as conquistas da docente estagiária em relação a este percurso de aprendizagem profissional.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Freire, 1996, p.47)

O presente capítulo pretende incidir na apresentação de documentos teóricos e legais que suportaram o desenvolvimento profissional da mestranda e que constituíram uma base importante de reflexão e de mobilização da prática do docente na EPE e no 1.º CEB. Deste modo, o primeiro subcapítulo apresenta as similitudes da EPE e do 1.ºCEB, contrariamente ao segundo e terceiro subcapítulo que efetuam uma abordagem das especificidades que definem estes dois níveis. Assim sendo, no segundo e terceiro subcapítulo será refletido fundamentos específicos aos dois níveis educativos essenciais para o desenvolvimento do perfil e prática docente na EPE e no 1.ºCEB. Por fim, destacar-se-á um subcapítulo acerca da importância das ciências no desenvolvimento da criança na EPE, pois neste nível educativo foi desenvolvido um projeto em torno das ciências.

1. SIMILITUDES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com a revolução do 25 de abril de 1974, Portugal passou a ser um país democrático que transformou e modificou diversas medidas políticas, culturais, sociais, económicas e também educacionais.

A grande transformação educacional deu-se quando a Constituição da República decretou o ensino básico como gratuito e obrigatório criando a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, que, através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, considerou o sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime

pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º). Assim, todos os portugueses tiveram direito à educação com garantias de igualdade de oportunidades no sucesso escolar, promovendo o pleno desenvolvimento e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Porém, já em 1973 o sistema educativo considerava a EPE como parte integrante do sistema de ensino, criando em Viana do Castelo e Coimbra, duas escolas públicas de formação de educadores de infância, sendo que os primeiros jardins-de-infância oficiais abriram em 1978 sob a alçada do Ministério da Educação. Mais tarde, em 1986 o estado criou uma rede de escolas superiores de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico para substituir as escolas normais do Magistério (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Em 1997, a EPE, passou a ser considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º). Neste sentido, esta complementa a ação educativa da família, onde existe uma cooperação estreita, a qual favorece a formação e o desenvolvimento da criança, que tem como intuito a inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário (Idem). Assim, e com a elaboração e publicação destes documentos legais, foi visível que Portugal teve preocupação em dar continuidade educativa entre os dois ciclos educativos, existindo nos documentos orientadores da EPE e do 1.ºCEB uma importância da articulação entre os contextos educativos.

Tanto na EPE como no 1.ºCEB, a prática docente é caracterizada por um regime de monodocência já que em, em ambos os contextos, a faixa etária implica que a relação pedagógica esteja mais dependente da relação pessoal devido a uma maior proximidade efetiva entre os profissionais de educação e as crianças (Marchão, 2012). A “monodocência, por norma, facilita a integração curricular e as diferentes aprendizagens em contexto escolar, mas coloca aos [profissionais de educação] responsabilidades múltiplas” (Marchão, 2012, p. 46). O facto de o profissional de educação estar em permanente contacto com as crianças faz com que estas tenham a possibilidade de as conhecer melhor, permitindo adequar as aprendizagens em função das suas necessidades, interesses e dificuldades.

Para que a criança tenha um desenvolvimento pleno e eficaz, é importante que a educação se organize em torno de quatro pilares do conhecimento segundo Delors (1996) – aprender a conhecer (adquirir os instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes). Estes quatro pilares não funcionam isoladamente, relacionando-se entre si, sendo importante dar atenção aos quatro de modo a proporcionar uma educação global no plano emocional, cognitivo e prático.

Uma educação que se baseia nos pilares mencionados, procura romper com o ensino transmissivo no qual a criança é um recetor de informação, é um agente passivo onde a memorização a exercitação e a prática são necessárias para que haja interiorização dos conhecimentos (Almeida & Silva, 2015). Assim, implementou-se na PES o paradigma do construtivismo onde a criança passa a ter um papel predominante na construção do seu conhecimento, promovendo a aquisição de novos saberes, uma vez que o conhecimento nunca está terminado, havendo sempre espaço para continuar a aprender. O conhecimento é adquirido pela interação do indivíduo com o meio físico e social, tal como defende o teórico do construtivismo, Piaget (s.d, citado por Almeida & Silva, 2015), sendo que o “desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio” (p. 197).

Para Piaget, o conhecimento é construído através de dois processos: o de assimilação, que se refere ao aprender, apreender ou fixar ideias ou ensinamentos, que faz com que exista uma ligação entre os conhecimentos já existentes, denominados por conhecimento prévios, e os novos conhecimentos; e o processo de acomodação, que consiste em não acumular novos conhecimentos mas em integrá-los, modificando e estabelecendo relações entre os esquemas mentais de conhecimento que já possuímos, favorecendo a construção holística do conhecimento (Leão, 1999; Solé & Coll, 2001). No entanto, o primeiro processo defendido por Piaget, já não é suficiente, nos dias de hoje, para o processo de aprendizagem, uma vez que as suas conceções se revêm muito no modelo tradicional. Já o segundo processo, a acomodação, favorece a construção do conhecimento da criança podendo afirmar que assim aprendem significativamente, a construir um significado próprio e pessoal, uma vez que a aprendizagem será funcional e útil para continuar sempre a aprender.

Os contributos da teoria de Vygotsky defendem que a interação do homem com a sociedade e com o contexto cultural influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, sendo de extrema importância o trabalho em colaboração, tanto com os pares como com os adultos, fortalecendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se “define (...) como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, atuando individualmente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa” (Onrubia, 2001, pp. 124-125; Coelho & Pisono, 2012). É importante salientar que o ensino, através do trabalho colaborativo, é um processo conjunto e compartilhado entre os agentes educativos, no sentido em que o profissional de educação é um agente mediador que incentiva a criança a construir o seu próprio conhecimento, ajudando-a a ser autónoma na resolução das tarefas. A conceção construtivista inclui o contributo global e ativo da criança, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios numa situação interativa (Solé & Coll, 2001).

Tendo como base a teoria destes pedagogos, torna-se importante salientar a criação de ambientes enriquecedores de aprendizagem, considerando os contextos referidos anteriormente, as interações e os conhecimentos prévios, de modo a proporcionarmos às crianças aprendizagens significativas tendo em conta as suas necessidades e interesses. Os docentes, deste modo, conseguem analisar e fundamentar muitas das suas decisões na planificação e em todo o processo de ensino, pois torna-se útil para refletir como se trabalha em equipa. Perante o que foi referido, é possível compreender a existência de uma pedagogia participativa no sentido em que a criança está completamente envolvida na construção da sua aprendizagem através da experiência interativa e contínua, tendo direito à participação e ao apoio estimulante por parte do profissional de educação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Trabalhando deste modo, surge a pedagogia de trabalho de projeto que permite estimular os processos de aprendizagem e co-construção do conhecimento e que incorpora na sua missão “a promoção de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Idem, p. 16), no sentido em que a aprendizagem deve surgir da curiosidade e dos interesses de todas as crianças. O trabalho de projeto assume como o eixo central do trabalho um problema que surgiu no grupo de trabalho e que precisa de uma investigação. Kilpatrick (1971, citado por Gambôa, 2011) refere que deve existir uma orientação de pesquisa, começando

pelos interesses das crianças, depois estes em conjunto com o docente devem analisar o problema e definir objetivos e hipóteses para posteriormente elaborarem um plano de ação que dê resposta à situação-problema. Após terem o plano de ação, surge o desenvolvimento da pesquisa que os levará a uma resposta-solução e que, futuramente, devem analisá-la de modo a dialogar sobre o saber adquirido. Esta última etapa, designada por avaliação, não deve servir como encerramento do processo, mas sim de uma síntese, uma vez que a avaliação é um procedimento transversal a todas as fases do projeto. Quando se trabalha com metodologia de projeto, o profissional de educação cria o contexto educativo, assegurando a participação das crianças, uma vez que o aprendiz tem liberdade de cooperar, procurar e interpretar conhecimentos, contribuindo para uma aprendizagem significativa (Gambôa, 2011).

O trabalho de projeto é considerado um trabalho cooperativo que implica uma enorme participação dos intervenientes, no sentido em que ambos trabalham para a resolução de um problema, embora o envolvimento do profissional de educação seja como mediador. Esta metodologia é considerada como uma pedagogia de fronteira por afirmar que a criança é um sujeito investigador e por apostar na conjugação entre as áreas de saber, trabalhando as fronteiras de um currículo como um “sistema complexo e interativo” (Vasconcelos, 2012, p. 20). Assim, a MTP pode ser utilizada em qualquer nível educativo uma vez que esta é uma ajuda valiosa no desenvolvimento da criança, nomeadamente no desenvolvimento intelectual, sendo que não engloba apenas os conhecimentos e as capacidades, mas também a “sensibilidade emocional, moral e estéticas das crianças” (Vasconcelos, 2012, p. 11).

De acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, os profissionais de educação, quando planificam tendo em conta as individualidades das crianças, estão a ir ao encontro de uma educação inclusiva, promotora de melhores aprendizagens uma vez que estão implementar uma das três dimensões que a mesma incorpora, nomeadamente, a dimensão respeitante que se refere às práticas educativas adotadas pelo profissional de educação (DGE, s.d.). Rodrigues (2000, citado por Freire, 2008) assume a educação inclusiva como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução das crianças, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todas as crianças. Para tal é necessário reconhecer as diferenças, trabalhar com elas e dar-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

A educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis educativos, nomeadamente na mudança do processo de ensino-aprendizagem como no currículo.

A conceção de currículo é fundamental para o desenvolvimento competente do papel da educação na formação dos indivíduos. Assim sendo, é importante compreendermos a definição de currículo. Segundo Zabalza (1999) é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. É um processo que engloba diferentes fases, caracterizando-se como contínuo e dinâmico (Diogo, 2010). Com a massificação da escola criou-se currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados, mas nos dias de hoje com uma escola inclusiva é indispensável dar resposta à diversidade das crianças que a frequentam. Não se trata de promover um currículo para cada criança, mas partir do conhecimento comum, traçar caminhos e metas atingir criando diferenciação curricular na organização dos conteúdos de aprendizagem como nos processos e recursos (Roldão, 2000). De modo a formarmos cidadãos críticos e participativos é importante que o currículo fomente aprendizagens interrelacionais, abandonando a perspetiva desintegradora, promovendo aprendizagens transdisciplinares, “da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 3º), fomentando a gestão flexível do currículo. Nesta perspetiva, o profissional de educação tem uma certa autonomia para melhorar o processo de ensino e aprendizagem tendo uma função importantíssima na construção e gestão do currículo colocando a criança no centro do processo de aprendizagem para assumir papel ativo na construção do seu conhecimento. Assim sendo, a tarefa do professor e do educador não é transmitir conhecimento, mas proporcionar oportunidades onde a criança consiga construir o seu conhecimento em ambientes enriquecedores e apropriados ao seu desenvolvimento (Fosnot 1996).

1.1 Especificidades da Educação Pré-Escolar

A EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2º) que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. A sua frequência é de caráter “[facultativo]” sendo, que cabe à família desempenhar um papel essencial no processo de educação pré-escolar, porém o “Estado [deve] contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3º) e, como tal em 2015, foi consagrada a universalidade da EPE para todas as crianças com quatro anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), revelando, assim, uma articulação crescente deste nível educativo com o sistema nacional de educação (Formosinho, 2007).

A EPE, no sistema educativo, surge com uma ação complementar da ação educativa da família, “com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), de modo, assumir uma dimensão significativa para o desenvolvimento equilibrado da criança, uma vez que ambos os intervenientes são agentes responsáveis do processo educativo da criança.

Uma educação de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças para o processo de aprendizagem ao longo da vida (Vasconcelos, d’Orey, Homem, & Cabral 2003). Assim, esta etapa educativa, tendo em vista “a plena inserção da criança como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2º) apresenta como objetivo principal a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança de forma equilibrada e holística, proporcionando condições de bem-estar e segurança num ambiente que respeite as características individuais de cada criança de modo, a proporcionar a curiosidade e o pensamento crítico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997). A criança em idade pré-escolar “[aprende] a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33). Assim, esta é reconhecida como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), na medida em que é protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem através da oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao seu processo educativo (Lopes da Silva, et al., 2016). Desta forma, torna-se capaz de refletir sobre as suas ações, relacionando-as com as conceções prévias prevendo as suas consequências,

assim como também resolve questões e problemas do seu cotidiano (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Nesta linha de pensamento, e de modo ao educador de infância puder apoiar a ação e reflexão das suas intenções educativas foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com a voz dos próprios profissionais, como referências que orientam a prática educativa, que deverá ser adequada ao contexto social e às características das crianças e das famílias como também às aprendizagens e experiências vivenciadas pelo grupo de crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Este documento orientador assume um conjunto de aprendizagens diversificadas e diferenciadas que auxilia o educador a adotar um abordagem sócio construtivista da aprendizagem na construção e gestão do currículo (Folque, 2014; Lopes da Silva, et al., 2016) e por isso, deve ser utilizado como uma referência e não um “currículo fechado, hermético, que deva ser ensinado a todos de igual forma e ao mesmo tempo” (Sousa, 2017, p. 11). Porém, importa mencionar que as OCEPE só por si só não são a única referência de qualidade para a prática do docente, devendo este também, valorizar e sustentar a sua prática educativa nos modelos curriculares existentes, em função do seu contexto educativo e da sua intencionalidade educativa.

Neste sentido, torna-se relevante mencionar alguns modelos curriculares com teorias específicas e bases de conhecimentos e saberes específicos cujas características foram assumidas no desenvolvimento das práticas educativas, no contexto onde decorreu a PES em EPE. Assim, todas as opções metodológicas adotadas ao longo das práticas, tiveram como referência o quadro conceptual e teórico de alguns modelos curriculares para a educação de infância, nomeadamente High-Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia. Estes modelos situam-se numa perspetiva construtivista, entendendo a criança como protagonista na construção do seu conhecimento, refletindo-se numa Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Na sua essência, a Pedagogia-em-Participação “centra-se nos atores que coconstruem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 98), através da escuta, do diálogo e da negociação (Oliveira-Formosinho, 2007a). Desta forma e apoiada no pensamento de Jean Piaget e John Dewey e segundo o currículo High-Scope, destaca-se a aprendizagem pela ação como meio de construção do conhecimento.

A criança constrói o seu conhecimento numa ação direta sobre os objetos e as experiências permitindo-lhe o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão, atribuindo significado às suas experiências através da reflexão sobre as suas ações desenvolvendo o seu pensamento (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, o adulto deve valorizar os saberes e as competências de cada criança, apoiando-a em ação e encorajando-a a desempenhar uma aprendizagem ativa, permitindo que a mesma construa a sua aprendizagem (Idem). Este modelo para além das atividades individuais, estimula a colaboração entre os pares, na medida em que permite o confronto de ideias e a partilha de diferentes pontos de vista, que se traduz num processo rico, que desenvolve a autonomia intelectual (Hohmann & Weikart, 2009; Zabalza, 1996). Nesta linha de pensamento insere-se os contributos do modelo Reggio Emilia que defende que é através de a “pedagogia das relações”, ou seja, das interações e relações de colaboração entre os intervenientes do processo educativo que a criança constrói o seu conhecimento pessoal e social. O trabalho em pares e em grupo é necessário e fundamental ser desenvolvido pelo educador para que as crianças sejam “encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses [e] resolver problemas no âmbito do grupo (Lino, 2007, p. 103), para promover a solidariedade no contexto de escuta e de diálogo através da partilha e negociação, alargando assim, as oportunidades educativas (Lino, 2007; Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, é fundamental que o educador desenvolva um contexto educacional de confronto e confiança, que incentive a participação e que se legitime a escutar as crianças, uma vez que estas têm o direito de ser escutadas por todos os que com ela interagem (Lino, 2007). A escuta, sendo um dos processos presentes na pedagogia de participação, deve ser realizada continuamente no quotidiano educativo, no sentido de procurar conhecer mais sobre as crianças e ter em conta as suas propostas para negociar com elas os conteúdos curriculares a desenvolver, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Assim, a criança é considerada ativa e competente na construção do seu conhecimento.

O Movimento da Escola Moderna, em consonância do que foi referido anteriormente, também é um modelo que preconiza um ambiente educativo que promove espaços de cooperação e de solidariedade assentes na convivência democrática, no qual o conhecimento se apropria e integra. (Niza, 2007; Folque, 2014). As crianças desempenham uma participação ativa no seu processo de

aprendizagem, no momento em que têm o poder de tomar decisões no planeamento, organização e avaliação, sendo que as práticas assentam na cooperação e negociação, prevendo-se o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo da criança (Niza, 2007). Na verdade, considera-se que a criação de espaços de iniciativa nos quais a criança tem voz no processo de ensino e aprendizagem promovem a “agência do aprendiz [que], em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 22). Como tal, a idealização do contexto educativo deve ser a primeira tarefa do educador, uma vez que as interações no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização e a distribuição do tempo “são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 24), sendo a organização do ambiente educativo considerada uma área de intervenção curricular do educador (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Neste sentido, e de acordo com o modelo High-Scope, as atividades desenvolvem-se numa atmosfera intencionalmente organizadas em áreas de interesse, nas quais existem materiais variados que permitem a ação, independente e estimulante da criança que proporcionam a tomada de decisão (Hohmann & Weikart, 2009; Zabalza, 1996). Esta organização permite que a criança tenha iniciativa e que desenvolva a sua autonomia como também, facilita a construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Reggio Emilia valoriza e preocupa-se com a organização estética do próprio espaço do ambiente educativo considerando-o como “terceiro educador” pelo facto de organizar os equipamentos e os materiais de forma a proporcionar a visibilidade do espaço global da sala, favorecendo as interações, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças e entre estas com os adultos (Lino, 2007).

No MEM existe uma “área polivalente” (Niza, 2007, p. 132) onde se realiza todas as atividades em grande grupo, que serve como suporte para o desenvolvimento das outras atividades, pois é nesta área que as crianças e o educador tomam todas as decisões. Já os materiais encontram-se organizados em diversas áreas que permitem às crianças experienciar diversas atividades. Neste modelo, tal como nos mencionados anteriormente, os materiais são organizados de modo, a estarem acessíveis a todas as crianças permitindo que

estas os usem sem o auxílio do adulto (Folque, 2014). Assim, o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma “condição de desenvolvimento e da autonomia da criança e do grupo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Para além disso, os três modelos curriculares aqui explanados dão relevância a existência de um espaço para expor, tanto para as crianças como para os adultos, as produções realizadas pelas crianças, constituindo-se segundo as OCEPE como uma forma de comunicação (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, o espaço educativo deve ser organizado segundo os interesses e necessidades das crianças para promover o bem-estar, a segurança e a autonomia, assim como para proporcionar múltiplas possibilidades de ação de modo, ampliar vivências e experiências das crianças (Zabalza, 1996). Ademais, devem ser estimulantes para incentivar a criança a brincar (Zabalza, 2001b), uma vez que esta é uma atividade espontânea e natural da criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Como tal, deve existir tempos e espaços para que a criança brinque, pois através desta atividade a criança aprende “a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, et al., 2017, p. 7), tal como desenvolve a socialização.

O tempo educativo, sendo também uma das dimensões que o educador deve ter em consideração aquando da organização do ambiente educativo, importa que o seu planeamento envolva também as crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Este deve contemplar diversos ritmos e tipos de aprendizagem, em diferentes situações de forma, a permitir oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Assim, nos três modelos curriculares aqui explanados é essencial que educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, situações e acontecimentos para proporcionar múltiplas oportunidades de escolha. Para além disso, os horários estão organizados de modo a permitir os diferentes tipos de interação, pois como o modelo Reggio Emilia refere, o trabalho de pares e de grupos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, no MEM, sendo este um modelo de convivência democrática, disponibiliza às crianças um tempo onde existem reuniões de grupo que potenciam a comunicação das crianças sob a forma de partilha e confronto de ideias, no sentido de despertar o interesse e desencadear o desenvolvimento de projetos. Porém nos três modelos curriculares o tempo é flexível para conseguir dar resposta as necessidades do grupo e de cada criança

de acordo com os fatores contextuais da vida diária (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

O educador, para além de recorrer aos modelos curriculares para elaborar a sua prática com intencionalidade educativa onde as “crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem disposições para aprender” (Formosinho, 2013, p. 19), deve também avaliar a sua intervenção, o ambiente educativo e as aprendizagens de cada criança e do grupo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). A avaliação na EPE é considerada como “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.2), que implica estratégias e procedimentos adequados às características de cada criança que potenciem o seu desenvolvimento holístico. Esta avaliação deve ser um processo sistemático e contínuo de recolha e análise de informação através de diferentes meios e sobre vários aspetos do ambiente educativo (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2017), de modo avaliar o desenvolvimento das crianças e a aperfeiçoar as práticas educativas às necessidades, interesses e aprendizagens da criança, ajudando-a a desenvolver competências enquadradas nas múltiplas intencionalidades pedagógicas (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011; Portugal, 2012). Assim, a avaliação tem um caráter formativo que se centra nos processos e não nos resultados, que permite conhecer o que “a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações. Permite reconhecê-la como ser único com competências e individualidades e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 93).

Nesta linha de pensamento, hoje considera-se a profissão de educador de infância como um processo de “construção social” (Marta, 2015, p. 120) que atribui à criança o papel de sujeito ativo na construção do seu conhecimento e ao profissional de educação o papel de orientador da ação educativa. Assim, o educador deve ter o papel de garantir o bem-estar das crianças, a qualidade nas interações e o de despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permita aceder ao conhecimento para o construir através de um leque alargado de atividades e recursos (Idem; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Então ser-se educador de infância é uma profissão essencialmente ética por se “participar na construção de um ser humano novo” (Estrela, 2010, p. 56) na qual a afetividade é um dos pilares principais no sucesso educativo. De facto, os educadores têm um papel importante na “ética do cuidado e [na] ética do educar” (Marta, 2015, p. 113), sendo que estes se diferenciam. O cuidar está

intimamente ligado com os cuidados básicos, referindo-se à qualidade das interações entre o adulto e a criança, caracterizadas por elevados níveis de “respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 106). O cuidado profissional está ligado “à paixão pelo ensino, à dedicação [e] ao trabalho com as [crianças]” (Day, 2004, citado por Marta, 2015, p. 128), daí que na ética do cuidar exista a preocupação do profissional para prestar atenção às necessidades básicas da criança no que diz respeito à segurança, a proteção e ao bem-estar, tal como assume a responsabilidade perante a sua competência no papel que desempenha e nas opções pedagógicas que toma (Marta, 2015; Lopes da Silva, et al., 2016). A ética do educar esta mais relacionada com aquisição de conhecimentos através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos, no qual existe a participação e colaboração da criança, do educador, dos pais e da comunidade. Portanto, pode-se afirmar que na educação de infância o educar e cuidar andam de mãos dadas, por isso se o educador conseguir o equilíbrio entre ambas significa que privilegiou a pessoa educador e a pessoa criança e como tal, a sua ação educativa possibilitou aprendizagens nas crianças que permitiram o seu desenvolvimento assim como, no seu desenvolvimento profissional (Marta, 2015).

Em suma, a EPE é “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade” (Marta, 2015, p. 113). Deste modo, a EPE deverá constituir oportunidades para as crianças “desenvolverem atitudes positivas para com o “ato de aprender”, atitudes que permanecem durante toda a vida” (Marchão, 2012, p. 38) devendo ser estimada e compreendida e não como uma preparação para a escolaridade formal.

1.2 Especificidades do 1. Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB, pertence ao Ensino Básico do Sistema Educativo cujos objetivos se centram principalmente na necessidade de se criar oportunidades e condições de promoção do sucesso educativo das crianças, garantindo equidade na formação dos alunos e promovendo uma escola inclusiva (Lei n.º46/86, de

14 de outubro). Assim, no 1.º CEB o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Tem a duração de quatro anos, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos de idade (Idem).

Apresenta-se dentro de um sistema “universal, obrigatório e gratuito” e estabelece objetivos que sustentam a formação integral do aluno, promovendo o desenvolvimento pessoal, social, artístico e físico-motor, assegurando uma formação equilibrada, relacionando o saber e o saber fazer, a teoria e prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, formando cidadãos civilizados, autónomos, responsáveis e democráticos (Idem).

Este nível de ensino teve o propósito de “[desenvolver a] linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social das expressões plástica, dramática, musical e moral” (artigo 8º). No entanto, os objetivos previstos na LBSE, “não estão, ainda plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Para além disso, e devido ao contexto social que se vive, o Ministério de Educação (ME) sentiu-se na obrigação de desenvolver um outro documento orientador que estabelece outras competências não presentes nos objetivos específicos do 1.º CEB pela LBSE, nomeadamente competências que permitem aos alunos “questionar saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Idem).

Assim sendo, e de modo a organizar e atingir os objetivos gerais e específicos deste nível de ensino existe planos curriculares organizados numa matriz curricular que apresenta o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares a lecionar por cada ano de escolaridade deste ciclo de ensino e a carga horária prevista para a cada uma das componentes de currículo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Este documento “serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos” (Idem, artigo 3º).

O currículo foi sofrendo alterações ao longo dos anos e, segundo Roldão (2003), é constituído por um conjunto de aprendizagens pretendidas que deve conter um programa, uma sequência e uma dada estrutura, sendo o programa um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada

linha e sequência. A mesma autora refere que o sistema português de ensino vê o programa nesta perspetiva e como tal, elabora programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformando-os em normativos a cumprir em vez os utilizar como um instrumento a usar de modo a desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens pretendidas. “Um programa é um auxiliar da acção, não é um decreto” (Roldão, 2003, p. 29) e, por isso, deve ser utilizado como um meio e não como um fim. Por outras palavras, o currículo é aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber, e a serem capazes de fazer e agir, depois de terem frequentado a escola (Roldão, 2003). Na perspetiva de Cardoso (1987, citado por Rodrigues, 1999) “o currículo compreende os objetivos a atingir, [reporta] as necessidades educativas e engloba as atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos” (p. 23), englobando todas as aprendizagens do aluno. No entanto, estas perspetivas de currículo referidas diferem da nova conceção de currículo presente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho no sentido em que a nova conceção permite que as escolas definam as suas opções curriculares de forma a “garantir que todos os alunos independentemente da oferta formativa (...) que frequentam [alcancem] as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” através de uma abordagem multinível que valoriza a gestão interdisciplinar e articulada do currículo (artigo 4º).

Neste nível de ensino fazem parte da matriz do currículo áreas curriculares como Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e ainda, o Apoio ao Estudo e a Educação Artística. Para além destas componentes, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser integradas no currículo de uma forma transversal (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). A concretização do currículo até então ocorria através do Programa e das Metas Curriculares, documento orientador que referencia as aprendizagens expectáveis de concretização para cada ano, mas neste ano letivo, 2018/2019, o ME optou por complementar este documento com o documento das Aprendizagens Essenciais (AE). No entanto, esta alteração só entrou em vigor nas turmas dos anos iniciais de cada ciclo de ensino (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível secundário (10.º de escolaridade) e no 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, nas escolas abrangidas

pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC). Importa salientar que os programas ainda se encontram, neste ano letivo, em vigor.

As AE são um documento recente que foi construído tendo em conta os outros documentos curriculares que ainda se encontram em vigor. Este documento surgiu de modo a preparar os alunos a dar resposta a uma nova sociedade que apresenta novos desafios decorrentes de uma globalização e de um desenvolvimento tecnológico. Nas AE está inscrito para cada ano e cada uma das disciplinas um conjunto de conhecimentos a adquirir, bem como as atitudes e capacidades que, obrigatoriamente, devem ser desenvolvidas em cada momento do processo educativo. Este documento tem como objetivos consolidar aprendizagens de forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula (DGE, s/d). Este apresenta diretrizes para uma prática pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada criança, sendo a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos (DGE, s/d; Oliveira-Martins, et al., 2017).

As AE vieram permitir às escolas uma maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este último documento constitui-se como um documento de referência a nível curricular no planeamento, realização e avaliação do ensino e aprendizagem e encontra-se estruturado em princípios e visão da ação da prática educativa e por valores e áreas de competência a desenvolver. A prática educativa é fundamentada segundo a junção de diversos princípios e valores deste documento, levando a um perfil de base humanista e formando cidadãos autónomos, investigativos e críticos com saberes e valores para a construção de uma sociedade justa, promotora da equidade e da democracia, tendo todos os alunos direito à participação através de uma ação coerente e flexível, explorando temas diferenciados, fazendo face à evolução de qualquer área do saber (Despacho normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho). As áreas de competências incluem “competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira-Martins, et al., 2017, p. 9).

Assim, os princípios, os valores e as competências são integrados no currículo, para implicar alterações ao nível das práticas pedagógicas, de forma a adequar a globalização da ação educativa às finalidades do perfil. E nesse sentido, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho refere que as escolas passam a ter uma maior flexibilidade na gestão do currículo com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, uma vez que existe uma mudança de paradigma na qual não se torna possível “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Cosme & Trindade, 2012, p. 65). As escolas passam a ter autonomia curricular que as possibilita promover opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto e enquadradas no projeto educativo. Torna-se, assim, importante que estas adequem os métodos de ensino às características e condições de aprendizagem dos alunos (Vilar, 1994). Só a capacidade de adequar o currículo e as condições em que ele se desenvolve permitem produzir soluções diferenciadas e ajustadas, favorecendo o sucesso educativo de todos os alunos. Assim, cada escola deve, aliada ao professor, considerar os planos de estudos homologados, mobilizando os conhecimentos acerca dos mesmos e adaptando às linhas gerais de um outro documento complementar e específico da instituição, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Deste modo, adequa-se ao contexto educativo, assim como às especificidades das turmas, através de um Plano de Atividades de Turma (PAT), que procura uma visão crítica e reflexiva da ação educativa (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Note-se que, para além da flexibilidade curricular, o professor ainda é responsável por articular conhecimento, para favorecer as aprendizagens significativas. É importante recorrer-se “a processos de construção de conhecimento que envolvam distintos pontos de vistas e distintas áreas de saber” (Leite, 2012, p. 90). Não se justifica que um currículo não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos, tornando-se necessário o estabelecimento de relações com as situações reais. Apple e Beane (2000, citado por Leite, 2012) acrescentam ainda que o currículo não devia estar organizado por disciplinas, mas, sim, por situações reais inerentes a um problema, salientando que os conteúdos do currículo devem estar subordinados a um problema ou a uma situação que se pretende compreender. Neste sentido, “a formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência em sala

de aula e trabalhassem a partir de observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias” (Perrenoud, 2002, p. 22).

Perante o que foi referido anteriormente pode-se afirmar que o professor tem um papel importante na construção do currículo no sentido de adequá-lo de forma a orientar a sua prática, uma vez que este dispõe de um maior conhecimento dos alunos (Idem; Diogo & Vilar, 2000). Mas, para que o docente consiga adequar o currículo de uma forma eficaz, de modo a permitir que os alunos tenham sucesso, este deve compreender que o “aprendiz não é uma tábua rasa” (Perrenoud, 2000, p. 28), e por isso deve ter em conta os saberes docentes, nomeadamente, o saber de formação profissional (conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas), saberes disciplinares (domínio do conhecimento específico a ser ensinado), saberes curriculares (apropriação de uma forma escolar de tratar os conhecimentos que serão objetos de ensino) e ainda saberes experienciais (própria vivência diária da tarefa de ensinar) (Cardoso, Pino & Dorneles, 2012). Por isso, o professor deve ter em atenção a teoria defendida por Gardner, as inteligências múltiplas, considerando as necessidades formativas de cada aluno inserido no seu contexto, pois existem diversas inteligências como a linguística, a lógico-matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, intrapessoal e interpessoal e naturalista, e como tal deve usar diversas estratégias e recursos nas suas aulas para que cada aluno tenha o direito de aprender da acordo com a inteligência que se encontra mais desenvolvida (Souza, 2015). Esta gestão do currículo, tal como Roldão (2003) defende deve surgir de modo flexível, que implica que o professor “[crie] estratégias de organização de trabalho que façam cada um dos alunos aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende” (p. 49), de modo a construir um currículo articulado e significativo para o desenvolvimento do aluno de uma forma integrada. Diogo e Vilar (2000) acrescentam ainda que o professor, para além de ser flexível nas estratégias e nos materiais, deve-o ser também no tempo destinado às atividades, assim como nos conteúdos e objetivos, de modo a que todos os alunos atinjam os objetivos.

“Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos” (Esteve, 1995, p. 96), porque nos dias de hoje, o professor, para além de ser detentor de conhecimento científico, assume mais responsabilidades, dispondo de um conhecimento

didático e pedagógico para conseguir desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos, obtendo, assim, eficácia na ação pedagógica (Esteves, 1995; Thurler, 2002). Neste sentido, cabe ao professor do 1.º CEB adaptar-se às mudanças e adequar-se à evolução de uma sociedade tecnológica e científica, modificando o papel tradicional que assumiu durante vários anos, comprometendo-se na educação das crianças, deixando de ser apenas um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretrizes, mas também um profissional inovador (Sacristán, 1995). Atualmente, revela-se uma educação com sentido, pelo que o professor assume uma visão construtivista da educação (Idem), no qual o processo de aprendizagem considera as diversidades e as individualidades pessoais no contexto da sociedade para o desenvolvimento integral da criança. Importa novamente salientar a centralidade dos alunos no processo formativo, quer no âmbito curricular, quer no desenvolvimento de competências atualmente referidas no documento do perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins, et al., 2017). A introdução de novos objetivos de aprendizagem e das novas metodologias de ensino não permitem, mais ao professor, organizar o seu ensino em torno de lições e fichas de trabalho, mas obrigá-lo-á a inventar novos recursos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade das necessidades dos alunos (Thurler, 2002). Deste modo, o professor deve fomentar a participação ativa de todos os alunos, valorizando a diversidade de saberes e culturas, promovendo o respeito pelas diferenças culturais e pessoais do grupo. Assim, proporciona o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural num contexto colaborativo, onde se preconiza a capacidade relacional e de comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Como tal, o professor do 1.º CEB precisa de ser criativo para diversificar estratégias e recursos, de modo a que a aprendizagem ocorra mais facilmente em ambientes motivadores e enriquecedores e, por isso, segundo a teoria Maslow o professor deve motivar os alunos de acordo com as necessidades do ser humano, ou seja, deve ter em consideração as necessidades fisiológicas, nomeadamente o bem-estar dos alunos, a segurança, o amor e a pertença que se refere a afetividade e a estima para que os alunos se sintam auto-realizados nas diferentes tarefas (Ferreira, Demutti, Gimenez, 2010). Para isso é necessário que este o professor esteja aberto e recetivo à mudança e deve possuir nele próprio e nos alunos atitudes

favoráveis à mesma (Cardoso, 2003). No entanto, o docente deve compreender que as mudanças são um processo que comporta um crescimento e uma aprendizagem com vista ao desenvolvimento e, por isso, exige tempo, uma vez que constitui uma modificação de hábitos e de rotinas do professor (Idem). No que diz respeito à inovação educativa, esta está associada a uma renovação pedagógica, à mudança e melhoria e centra-se mais no processo no que o produto, como referem Quadros-Flores, Peres e Escola (2009).

Num tempo em que se reconhece a mudança, é fundamental dar ênfase à utilização das TIC nas práticas pedagógicas, referindo que estas alteram formas de aprender, de pensar e que aumentam competências para aprender, assim como exigem novas competências para ensinar (Idem). Porém, o sucesso do uso das tecnologias depende, segundo Area (2007, citado por Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009), “de princípios educativos de referência, critérios a ter em conta no momento de planificação, do desenvolvimento e da avaliação” (p. 5774). Os docentes devem ter consciência que a “tecnologia não é mágica” (Idem, p. 5775) e que os computadores por si só não melhoram os processos de aprendizagem, mas que, com o planeamento adequado, permitem que todos encontrem lugar para aprender, estimulando o conhecimento, o saber-fazer, o debate e a comunicação entre os intervenientes do processo educativo, fortalecendo as relações. Neste sentido, atualmente começa-se a recuperar metodologias de grandes pedagogos que mostram que a aprendizagem deve surgir dos interesses e das experiências vivenciadas no quotidiano dos alunos. A aprendizagem deve ser baseada em problemas que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas de modo a que o aluno utilize diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, compara, analisar, interpretar, avaliar) para resolver as situações problemas. Assim, a metodologia de projeto proporciona o desenvolvimento da capacidade de cooperação e do respeito por si e pelo outro. Para além disso, o professor consegue planificar uma aprendizagem diferenciada que permite que o ensino seja centrado na criança promovendo assim uma criança mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Pereira, Martins, Alves & Delgado, 2009; Marques, 2016).

Assim sendo, o uso de TIC tem efeitos positivos nos alunos como nos professores, sendo que nos alunos “melhora a motivação, a concentração, a compreensão, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas tornam-se mais atrativas e dinâmicas” (Quadros-

Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5772). Por outro lado, também serve para a realização de estudo e pesquisas, como para meio de comunicação com outros elementos da comunidade (Ponte, 2002). Já no professor “apoia nas aulas, na elaboração de materiais, na organização do próprio trabalho, (...) [e como tal] permite ao professor otimizar o seu desempenho, melhorando e rentabilizando o seu trabalho” (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5772). Segundo os autores, os professores que utilizam corretamente os recursos digitais deixam de ser transmissores de conhecimentos e passam a ser orientadores, mediadores e criadores de ambientes de aprendizagem. Passam a ter uma nova postura, que envolve criatividade e empenho na construção e disponibilização dos documentos a serem utilizados pelos alunos, permitindo que estes construam por si próprios o conhecimento, tal como defende o construtivismo (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009; Ponte, 2002). Portanto, é fundamental que os professores saibam usar corretamente os recursos digitais e que os articulem com as diferentes áreas curriculares para que possam atingir objetivos num ambiente de motivação, satisfazendo as crianças. Para isso, precisam de saber usar, bem como serem capazes de avaliar as respetivas potencialidades e limitações e, ainda, conhecer os recursos e equipamentos disponíveis na instituição. O uso das tecnologias contribui para aproximação entre a escola e a vida real, promovendo a participação dos pais através de várias ferramentas tecnológicas (Ponte, 2002). Por essa razão o professor deve planificar práticas inovadoras tornando-as mais dinâmicas, complexas e evoluídas, de modo a adequar metodologias e diversificar recursos para criar oportunidade de sucesso a todos os alunos (Moran, 2000). Quadros-Flores, Peres e Escola (2009) sublinham que “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que gerem novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (p. 5765).

Posto isto, torna-se pertinente que os professores reflitam acerca de um dos recursos mais utilizados em sala de aula – os manuais escolares, uma vez que a sua adoção deve seguir determinados critérios de apreciação e avaliação que se centram no rigor científico, na adequação aos programas e metas e na qualidade pedagógica e material (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). Apesar dos manuais escolares serem, um instrumento de acesso ao conhecimento, o professor não deve centrar o seu processo de ensino apenas neste instrumento, deve mobilizá-lo com outros recursos, de forma a dinamizar e complementar a aprendizagem

(Santos, 2009; Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). Os manuais escolares assumem um papel predominante na ação educativa, como um recurso pedagógico e didático relevante, mas contribuem para a falta de criatividade dos alunos, na medida em que desfavorece a sua autonomia no desenvolvimento de competência que permitem aprender, pesquisar e inovar (Santos, 2006). Como tal, importa salientar que ao longo das práticas houve a necessidade de utilizar o manual escolar, mas articulado com a mobilização de outros recursos inovadores, impulsionadores de práticas autónomas, criativas e integradoras de saberes, pelo que exigiu alguma criatividade e saberes pedagógicos por parte da mestranda. A utilização de outros recursos, como por exemplo os digitais, complementando os manuais escolares, levaram os alunos a procurarem estratégias e soluções de problemas de forma ativa e envolvida, com entusiasmo, interesse e curiosidade, tal como é esperado na educação atual. Os estudantes, quando motivados, “aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso mais longo” (Veríssimo, 2013, p. 74), prazeroso e satisfatório.

Posto isto, e no que concerne à avaliação, esta enquanto processo regulador de ensino e de aprendizagem, orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas. Deste modo, devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às diversidades e especificidades do trabalho curricular a desenvolver com os alunos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). A avaliação no 1.º CEB compreende a avaliação diagnóstica e formativa, para além da sumativa (Roldão, 2003). A avaliação diagnóstica “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24º), com vista a compreender os conhecimentos prévios dos alunos, bem como identificar possíveis dificuldades, de modo a adequar estratégias aos seus conhecimentos, interesses e ritmos de aprendizagem (Diogo, 2010). A avaliação formativa é contínua e sistemática, permitindo a recolha de dados que favorece a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas no processo de ensino e aprendizagem (Roldão, 2003; DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Por último, a avaliação sumativa é a única avaliação de caráter qualitativo e tem como objetivo um juízo final e global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes do aluno, nos diversos momentos do processo educativo, realizada no fim do período e/ou ano letivo ou final de uma

unidade temática de qualquer área curricular (Diogo, 2010; DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Em suma, pretende-se que a avaliação seja contínua ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, para que a qualquer momento seja possível detetar dificuldades e criar estratégias e recursos que estimulem os alunos a ultrapassá-las (Roldão, 2003). Para isso, é importante que o professor do 1.º CEB seja reflexivo e que consiga examinar, questionar e avaliar criticamente as suas práticas, fomentando, com sucesso, aprendizagens significativas para as crianças (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

2. A importância das Ciências no desenvolvimento da criança na Educação Pré-Escolar

Nos dias de hoje, a ciência e a tecnologia têm evoluído significativamente na nossa sociedade e por consequência tem influenciados os indivíduos, cada vez mais, quer ao nível das formas de comunicação como no modo como estes compreendem a realidade quotidiana e mundial (Martins, et al., 2009; Veiga, 2003). A rápida evolução de uma sociedade científica e tecnológica coloca enormes desafios à educação, defendendo uma Educação em Ciências desde os primeiros anos de vida, com o objetivo de formar cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual e assim se constituir uma sociedade cientificamente letrada (Martins, et., 2009).

A Educação em Ciências desenvolve-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, que valoriza os processos de construção do conhecimento e o pensamento reflexivo das crianças em contexto de comunicação e cooperação. Nas Ciências, a aprendizagem é dinâmica em que gradualmente a criança reconstrói a compreensão do mundo, pelas experiências vivenciadas (Sá & Varela, 2004; Santos, 2002).

Neste seguimento de ideias, e porque tudo o que nos rodeia é fruto de conhecimento científico-tecnológico deve ser proporcionado, desde cedo, o contacto com a educação para a literacia científica às crianças mais novas, uma vez que é nestas idades em que a curiosidade natural da criança se vai

desabrochando e que esta demonstra interesse em saber mais acerca do mundo que a rodeia (Martins, 2003).

Nos primeiros anos de vida, as aprendizagens que as crianças realizam em Ciências, a forma como descobrem e compreendem o mundo que as rodeia, ocorre através da brincadeira, da ação, manipulação e experimentação que fazem dos objetos, dos espaços e materiais que têm a sua disposição (Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, tornar-se importante que o educador proporcione atividades em que a criança de forma autônoma possa “fazer por si [mesma], ver e tocar por si [mesma]”, (Pereira, 2002, p.84) desenvolvendo uma interação com o mundo físico.

Assim, com a ajuda e com o estímulo adequado do adulto, a criança começa a elevar o seu grau de dificuldade nas suas aprendizagens, evoluindo para patamares mais elevados, ficando com curiosidade e desejo de conhecer mais sobre o mundo que a rodeia (Sá & Varela, 2004; Martins et., 2009). Desta forma, estão criadas as condições para que as crianças comecem a realizar pequenas investigações, pois a partir das observações que esta realiza nas ações que desenvolve, começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeia, existindo assim um ponto de partida para novas aprendizagens (Martins, et al., 2009). Neste sentido, é importante que a criança tenha a oportunidade de discutir as suas ideias e modos de pensar sobre as coisas com os seus pares e com o adulto para que através do processo de partilha e negociação consiga alargar as suas conceções, uma vez que no ensino das Ciências, é tão importante a produção de evidências experimentais como a discussão sobre as mesmas (Sá & Varela, 2007). Assim, o trabalho cooperativo tem bastante relevância na aprendizagem das Ciências, uma vez que permite que exista discussão e troca de opiniões entre as crianças e entre as crianças e os adultos assumindo assim uma “forma própria de aprender” (Pereira, 2002, p. 79). As interações existentes apresentam grande relevância no ensino das Ciências, no sentido em que as crianças entendem melhor a natureza das dificuldades dos seus pares que o educador, e por isso conseguem realizar explicações mais compreensíveis (Sá & Varela, 2004). A criança quando explica as suas conceções, consegue reorganizar e clarificar o seu pensamento que lhe permite alcançar níveis intelectuais superiores (Pereira, 2002).

As crianças para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, recorrem a diversos meios de expressão e comunicação, nomeadamente, à

linguagem oral e escrita, à matemática e às linguagens artísticas (Lopes da Silva, et al, 2016). A linguagem assume-se como principal mediador das funções mentais desempenhando um papel fundamental na aprendizagem das ciências. Porém a linguagem oral é a linguagem a que as crianças recorrem com maior frequência para estabelecer os pontos de conhecimento do quotidiano com o conhecimento científico. Esta desempenha um papel importante no processo de interação das crianças no confronto de ideias e no processo de negociação no qual se constrói significados enriquecedores do problema em estudo (Sá & Varela, 2004). A linguagem escrita, embora seja um processo que impõe mais exigência à criança, possibilita igualmente a estruturação do pensamento, através do registo (Sá, 2003).

A Educação em Ciências é um contexto privilegiado para desenvolver nas crianças diversas competências e atitudes de investigação e experimentação que lhe serão fundamentais em futuras aprendizagens na sua formação e por isso, torna-se essencial que as crianças experienciem situações estimulantes. Porém é importante explicitar que a Educação em Ciências na infância não tem como objetivo que as crianças adquiram conceitos científicos formais, mas que consigam gradualmente estabelecer relações que posteriormente se tornam aprendizagens (Martins, et al., 2009). A função da Educação em ciências é estimular o gosto pelas ciências é fazer com que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do seu conhecimento em vez de serem simples recetores de informação, mas para que assim seja, é necessário que os educadores partam das noções intuitivas das crianças, dos contextos que lhe são próximos para que as crianças se sintam à vontade de expressar e testar as suas ideias (Martins, 2003; Martins, et al., 2009). Assim o educador deve promover um ambiente satisfatório onde as crianças aprendem Ciências e constroem experiências positivas em relação a ela, dinamizando atividades de manipulação e experimentação de objetos, materiais e seres vivos, a fim de desenvolver cidadãos mais competentes na sua dimensão pessoal, interpessoal, social e profissional (Martins, et al., 2009).

No entanto, a sensibilização às Ciências passa por uma abordagem articulada, mobilizando conhecimentos de todas as áreas. Nas OCEPE, é na Área do Conhecimento do Mundo que se desenvolve a abordagem às Ciências. A área do conhecimento do mundo, sendo uma área integradora, permite que as crianças desenvolvam competências e capacidades das outras áreas de

conteúdo, no sentido em que nas Ciências as crianças trabalham muitas vezes em grupo o que lhes permite a partilha, discussão e confronto de ideias através da construção de mapas conceituais, de registos gráficos, aprendendo umas com as outras, respeitando sempre as características individuais de cada uma das crianças. Para além disso, o trabalho em grupo permite que as crianças observem, registem e tirem as suas próprias conclusões sobre a tarefa a desenvolver corrigindo-se mutuamente, desenvolvendo novo vocabulário (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, a abordagem ao Conhecimento do Mundo implica o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio e no respeito pelo ambiente e pela cultura. Deste modo, uma abordagem contextualizada e desafiadora proporcionará o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade que promovem valores, atitudes e comportamento face ao meio físico e natural. É essencial que seja desenvolvida uma ação educativa que parta das curiosidades das crianças e que fomente nas mesmas o pensamento científico através da pesquisa, observação, experimentação e análise, tendo sempre preocupação no rigor dos aspetos abordados (Lopes da Silva, et al., 2016).

Em suma, a Educação em Ciências tem como finalidade a formação de cidadãos cientificamente mais cultos com capacidade de tomar decisões sobre assuntos que podem afetar a sua vida ou a dos outros, ou seja, formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável (Martins, et al., 2009).

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

“o ato pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real.” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11)

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo da Prática Educativa Supervisionada (PES), relevando particularidades e similitudes da EPE e do 1.ºCEB. Este, encontra-se dividido em dois grandes subcapítulos, sendo que se inicia pela apresentação e localização do contexto, e posteriormente caracteriza de forma mais particular a EPE e o 1.º CEB, análise fundamentada através da observação participante, de conversas informais e da análise de documentos legais. Deste capítulo ainda se elabora um subcapítulo relativo à explicitação e fundamentação da metodologia de investigação-ação, estratégia que sustenta a formação em contexto da prática do docente.

A caracterização do contexto educativo revelou-se fundamental para o desenrolar da PES, pois a partir das informações recolhidas foi possível compreender as opções pedagógicas-didáticas das docentes cooperantes e as principais dificuldades e interesses do/da grupo/turma, informações sempre presentes nas planificações, nas decisões pedagógicas, na seleção de estratégias e de recursos ao longo do estágio.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante, onde decorreu a prática educativa supervisionada na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e de Educação Pré-Escolar (EPE), era uma instituição de ensino público localizada no distrito do Porto. A escola em questão estava inserida num Agrupamento de Escolas na zona limítrofe do Porto, ao qual também pertencem outras instituições. Neste agrupamento, existiam oito estabelecimentos de educação e ensino, dos quais,

quatro eram EB1/JI, dois eram Centros Escolares, um Jardim de Infância (JI) e ainda uma Escola Secundária, que era o estabelecimento principal do agrupamento, uma vez que a sua sede se localiza nesta escola. A área geográfica onde se encontrava localizada a escola é uma área que nas últimas décadas tem sofrido uma contínua expansão urbanística e populacional, devido ao facto de ter uma boa rede de transportes públicos, tornando-se, deste modo, uma das mais populosas freguesias do concelho (PEA, 2016-2019). Relativamente ao meio social e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) existia uma diversidade sociológica nos habitantes com implicações na população escolar, uma vez que existia uma grande heterogeneidade socioeconómica pois, as famílias demonstravam baixo nível de escolaridade que por sua vez trazia situações financeiras débeis resultantes de baixos rendimentos e de desemprego, condicionando de certa forma o rendimento escolar, por falta de acompanhamento dos familiares, bem como o comportamento dos alunos. No que diz respeito à multiculturalidade, as escolas do agrupamento não apresentavam grande diversidade cultural, mas mesmo assim, trabalhavam com os alunos o respeito pelo outro, a fim de promover uma educação para todos, de modo a garantir a equidade. O agrupamento de escolas tinha como principal missão “[tornar-se] num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (PEA, 2016-2019, p. 12).

Relativamente ao contexto onde decorreu a PES, este era um dos centros escolares pertencentes ao agrupamento. Esta instituição era constituída por dois edifícios distintos, o edifício velho e o edifício novo. O edifício velho, foi o primeiro a ser construído, no ano de 1976, e encontrava-se dividido em dois pisos, sendo que continha quatro salas de aula, onde trabalhavam quatro turmas do 1.ºCEB, um polivalente, uma reprografia, uma sala destinada ao Serviço de Apoio à Família e duas casas de banho para crianças. O edifício novo foi construído em 2010 e tal como o mais antigo encontrava-se dividido por dois pisos. No piso de baixo existia três salas destinadas à EPE, uma sala para educadores de infância/professores de 1.ºCEB, uma casa de banho para crianças e outra para os adultos e ainda uma sala de material didático. Já no segundo piso encontrávamos quatro salas destinadas ao 1.ºCEB, duas casas de banho

para os alunos de 1.ºCEB e outra sala de material didático. Fora dos dois edifícios ainda podíamos encontrar um refeitório com uma cozinha não muito grande que funciona por turnos. Podíamos ainda, encontrar um grande logradouro onde foi instalado um campo de jogos que tem horários específicos para a utilização de cada turma (PEA, 2016-2019). O espaço exterior era um espaço amplo, no entanto, não oferece às crianças grandes recursos e infraestruturas para um brincar com qualidade. No entanto, no decorrer da PES foi possível observar que existe uma técnica educativa que durante o tempo destinado ao recreio, proporciona diversas atividades/brincadeiras que estimulam o brincar das crianças. Esta situação também foi possível ser observada no polivalente.

Relativamente ao material didático presente na instituição foi possível observar que esta se encontrava bem equipada, pois dispunha aos seus alunos material tecnológico e pedagógico para que a aprendizagem fosse de qualidade. O polivalente também era um local que se encontrava bem equipado, pois dispunha de uma televisão e de um DVD para as crianças utilizarem nos seus tempos livres, assim como, no tempo destinado de apoio às famílias. Para além do equipamento tecnológico dispunha, ainda, de um conjunto de materiais que proporcionam diversas atividades pedagógicas, favorecendo a interação e partilha entre os diferentes níveis de Educação. Como já referido anteriormente, ainda existia duas salas com material didático possível de ser utilizado pelas crianças de forma a melhorar a sua aprendizagem, tornando-a mais significativa. Foi importante para o desenvolvimento da PES, que a escola dispusesse desta variedade de material tecnológico, pois permitiu à diáde desenvolver competências associadas à tecnologia de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem promovendo intervenções realmente interessantes e motivadoras para as crianças.

No que concerne ao Plano Anual de Atividade (PAA) que demonstra os projetos da instituição, incluindo as atividades de enriquecimento educativo, analisou-se que a escola privilegiava o contacto com a leitura pois, mesmo não tendo no seu espaço físico uma biblioteca, esta dispunha de uma biblioteca itinerante, que visitava a escola uma vez por mês. A biblioteca itinerante oferecia a oportunidade de as crianças requisitarem um livro, podendo na próxima visita renovar o mesmo livro ou substituí-lo por outro. Este projeto era um dos que promovia a interação com as famílias, uma vez que os livros requisitados

podiam ser levados para casa, assim como também potenciava, aos alunos mais desfavorecidos, o contacto com os livros. Para além da biblioteca itinerante a escola ainda esta inserida noutros projetos que fomentam o gosto pela leitura e pela escrita, nomeadamente, “Contos contigo, contos”, que consistia na escuta de contos e “Palavras à solta”, onde se desenvolvia diversas atividades ligadas à escrita, leitura e declamação de poesia. Os dois primeiros projetos mencionados eram desenvolvidos em parceria com a biblioteca da Maia, já o último contava com a interação do grupo de poesia dos Fontineiros da Maia. A escola desenvolvia ainda, outros projetos pedagógicos direcionados para a saúde e para as tecnologias. Relativamente aos projetos relacionados com a saúde, estes davam importância à vida saudável, à alimentação saudável, à higiene pessoal, à escovagem dos dentes e à prevenção de acidentes identificando situações de perigo e, eram projetos desenvolvidos em parceria com a Câmara da Maia, centros de saúde e ainda com a Escola Superior de Enfermagem do Porto. Já a nível das tecnologias a instituição iniciou neste ano letivo, 2018/2019, uma parceria com a Câmara da Maia, desenvolvendo o projeto Supertabi, que consistia em os alunos do 3º e 4º ano do 1.ºCEB utilizarem tablets nas suas aulas, de modo a fomentar a utilização de ferramentas informáticas levando assim, à construção de uma escola do futuro onde são os alunos a pesquisarem e construir o seu conhecimento.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, esta encontrava-se ao dispor das famílias entre as 07h30 e as 19h, sendo que a componente letiva do 1ºCEB funcionava das 9h às 17h30, tendo as crianças 1h30 a 2h para almoço. Já na EPE o horário começava 9h da manhã, mas apenas se prolongava até as 15h30 da tarde. O horário que a escola oferece fora do horário letivo, funciona como um Serviço de Apoio às Famílias, no qual os animadores e os professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC) realizavam diversas atividades com as crianças. Neste tempo também era desenvolvido o projeto “Ludi+” que consistia em realizar atividades como o ioga, pensar emoções, fazer e contar, música, dramatização, inglês para as crianças mais novas e ainda atividades relacionadas com a comunidade.

Conhecer o espaço pedagógico é importante para que se possa criar ambientes ricos e estimulantes onde as crianças se sintam bem e que ao mesmo tempo, permitam e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

1.1 Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo é um meio facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças e, como tal, é da responsabilidade do educador conhecer, observar, refletir e avaliar o ambiente educativo a fim de dinamizar ações significativas (Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, torna-se pertinente refletir detalhadamente acerca da sala de atividades onde a díade desenvolveu a prática educativa, salientando as dimensões da EPE: o espaço, o tempo, os materiais e as interações.

Assim sendo, o grupo de crianças encontrava-se na sala dois de um Jardim de Infância (JI) de um Agrupamento do Porto e era constituído por 20 crianças, sendo 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino. O grupo era considerado heterogéneo por ser constituído por criança de quatro e cinco anos de idade. Para além da heterogeneidade de idades o grupo incluía duas crianças de nacionalidade brasileira, ambas com dificuldades na linguagem, mais concretamente na dicção.

As crianças do grupo residiam, na sua maioria, nas redondezas da instituição educativa e viviam com os dois progenitores à exceção de quatro crianças que tinham os pais separados. Destas quatro crianças, três delas viviam com a mãe, sendo que ao fim de semana estavam com o pai, e a outra residia com a mãe, com os irmãos e com o companheiro da mãe pelo facto de se ter mudado de Lisboa para o Porto. No geral, o grupo era muito assíduo e pontual, no entanto existia uma criança que não era muito assídua, frequentando o JI de forma descontinuada. Esta criança era uma das que tinha os progenitores separados, e como tal, devido a ausência do pai existia na criança alguma fragilidade que se refletia na dificuldade emocional.

Ainda relativamente às crianças do grupo, a díade, através da observação participante e da análise do Plano Curricular de Grupo (PCG), verificou que existiam duas crianças com Necessidade Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente a criança que apresenta um atraso global de desenvolvimento muito significativo, com necessidade de estimulação global com intervenção dirigidas às áreas com défice e a criança que apresenta perturbações de desenvolvimento com défice na comunicação, linguagem e interação, com

ligeiras características sugestivas de espectro de autismo (PCG, 2018-2019). Estas duas crianças tinham acompanhamento especializado fora da instituição educativa. O grupo era heterogêneo ao nível de idade e de desenvolvimento com ritmos e características próprias a cada criança.

O processo de observação participante e a análise do PCG, por parte do par pedagógico, permitiu ainda conhecer os interesses e as necessidades deste grupo. Desta forma, constatou-se que os interesses destas crianças passavam essencialmente por ouvir histórias nomeadamente as que eram realizadas por fantoches, por participar em atividades que contemplassem momentos musicais, por atividades de artes visuais, na realização de jogos e de construções e ainda, em todas as atividades que fossem novidade para o grupo. Já no que diz respeito às necessidades do grupo, foi possível deduzir que as maiores dificuldades eram ao nível da Área da Expressão e Comunicação e da Área de Formação Pessoal e Social. Na primeira área, referida as dificuldades eram mais visíveis na comunicação verbal, na articulação de fonemas e palavras, mais concretamente em atividade de grande grupo e, no domínio da matemática, nomeadamente no raciocínio lógico-matemático. Na segunda área verificou-se que existiam crianças que, por se encontrarem na fase egocêntrica caracterizada no estágio de desenvolvimento pré-operatório de Piaget, apresentavam dificuldades na interação com os outros demonstrando necessidades de atenção e de afeto, assim como se observou a dificuldade em viver em democracia, uma vez que existiam crianças que embora já frequentassem a EPE, tinham dificuldades em respeitar as regras de convivências e em esperar pela tomada de vez tanto na realização de jogos como em diálogos, dificultando as intervenções dos seus pares. Para além das dificuldades já mencionadas, o grupo apresentava ainda dificuldades ao nível do desenho, existindo muitas crianças na fase da garatuja desordenada e ordenada.

Relativamente ao espaço e reconhecendo-o como um potenciador de “oportunidades de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163) a sala era ampla, atrativa e com janelas de vidro em toda a parede virada para o espaço exterior, o que possibilitava a entrada da luz natural durante todo o dia. No entanto, derivado a não se conseguir abrir as janelas, a sala tornava-se em dias de calor demasiado quente e abafada, tendo que se recorrer à utilização do ar condicionado que foi colocado durante o início do ano letivo. Ainda sobre o espaço da sala de atividades e de acordo com o PCG esta encontrava-se

organizada por áreas de interesse, de modo a permitir e encorajar diferentes tipos de brincadeira, atividades e interações (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que para cada área existia um número limite de crianças. Estas poderiam sofrer alterações ao longo do ano de modo a ir ao encontro das evoluções e motivações das crianças. Assim, podia encontrar-se a área do faz-de-conta/jogo dramático, na qual as crianças tinham oportunidade de brincar, tal como o próprio nome indica, ao faz-de-conta, representando e imitando diferentes papéis sociais. Esta área era constituída pela cozinha e pelo quarto e era rica em materiais (bonecos, utensílios de cozinha, alimentos) que permitiam que a criança desenvolvesse uma imagem do seu mundo quotidiano. Esta área desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social da criança, na comunicação verbal, na expressividade e na imaginação (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Muito próximo desta área encontrava-se a área da informática que dispunha de um computador. Para além desta área ainda se encontrava a área da música que continha alguns instrumentos musicais convencionais como reco-reco, pandeireta e xilofone e outros construídos pelo grupo de crianças, que não despertavam muito interesse no grupo pelo facto de não serem muito apelativos e também por se encontrarem num lugar com pouco espaço para a sua utilização.

A área da biblioteca usufruía de uma enorme quantidade de luz natural por se encontrar situada na lateral das janelas da sala e era composta por uma pequena estante com livros de literatura infantil, dois bancos confortáveis, um quadro branco com canetas e ainda fantoches. O Projeto “Leitura Vai e Vêm” reforçou o gosto por esta área e, também, pelo envolvimento da família, quer em termos de leitura, como de requisição de livros na Biblioteca Itinerante. É de salientar que sempre que as crianças procuravam esta área era na utilização dos fantoches, visto ser um dos interesses do grupo, e também na utilizavam de forma autónoma e espontânea, o quadro branco para desenharem e contarem as suas próprias histórias aos seus pares. Como Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem a área da biblioteca promove a imaginação das crianças e permite que estas associem o texto oral e o texto escrito adquirindo algumas competências de escrita como por exemplo, a linearidade.

A área dos jogos e das construções partilhavam o mesmo espaço, sendo que os jogos de tabuleiro estavam guardados nas prateleiras de um armário e os jogos de construção estavam no mesmo armário, mas guardados em caixas. No

entanto, os jogos de tabuleiro eram utilizados nas mesas, enquanto que os jogos de construção eram utilizados na área do acolhimento que se destinava ao acolhimento, mas também a diferentes momentos de atividades em grande grupo. Na área dos jogos encontravam-se vários jogos que promoviam a memória, raciocínio lógico, a orientação espacial. Na área das construções o grupo tinha à disposição diferentes objetos e materiais de construção. Estas duas áreas eram as mais procuradas pelo grupo, juntamente com a área da casinha e das artes visuais, uma vez que permitiam às crianças descobrirem novidades e viajarem pelo mundo da fantasia.

A área da escrita/artes visuais permitia a elaboração de diferentes tipos de expressão artística como o desenho, a pintura e a modelagem (plasticina). Nesta área continha um cavalete, tintas, pincéis, formas de letras e desenhos, folhas de vários tamanhos, lápis de pintar, plasticina entre outros materiais. Para a utilização desta área o grupo tinha à disposição mesas que serviam, também, de apoio aos lanches, e uma banca com acesso a água. A sua localização permitia que as crianças utilizassem a água sempre que entendessem sem interferir com as outras áreas. Esta área proporciona nas crianças o desenvolvimento da sua imaginação, o sentido crítico e a sua sensibilidade estética e expressiva (Lopes da Silva, et al., 2016).

Ainda fazia parte da sala de atividade a área das ciências que era composta por materiais científicos que permitiam às crianças realizarem experiências. Esta área permite que a criança através da sua curiosidade descubra o mundo que a rodeia, desenvolvendo o espírito crítico através do levantamento de hipóteses, do teste, da comparação e da verificação dos resultados (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). As áreas de interesse referidas encontravam-se localizadas à volta da sala, permitindo às crianças e aos adultos movimentarem-se facilmente, terem acesso às diferentes áreas e atividades e para além disso, permitia uma ampla visualização do espaço e das crianças (PCG, 2018-2019). Para além das áreas de interesse, a sala de atividade continha armários de arrumação de documentos e outros materiais, uma secretária com computador e colunas. As paredes da sala serviam como painel de exposição das produções das crianças de modo a que o grupo e mesmo as pessoas que se dirigem-se à sala de atividades pudessem observar as atividades e os projetos em desenvolvimento, com o objetivo de se valorizar o trabalho e as potencialidades das crianças. De um modo geral, a organização dos materiais permitia a

autonomia das crianças, na medida em que cada criança escolhia com o que brincar, brincava e no final arrumava, obedecendo assim ao ciclo escolho-uso-arrumo (Hohmann & Weikart, 2011).

É ainda de salientar a presença de instrumentos de pilotagem nas paredes da sala de atividades, como por exemplo o quadro das presenças, o quadro dos aniversários, o quadro do chefe do dia e o quadro da amizade. Para além destes instrumentos havia ainda a limitação no acesso às áreas de interesse que foi negociado pela educadora e as crianças. Os instrumentos de pilotagem permitem que o educador e as crianças orientem e regulem o que acontece na sala de atividades, constituindo-se como “informadores da regulação formativa” (Folque, 2014, p. 55).

Na sala de atividades existiam diversos materiais que “apoiam uma grande variedade de atividades lúdicas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174). Estes eram seguros, permitindo às crianças a sua exploração, transformação e combinação, possibilitando diversos jogos lúdicos. Estes materiais atendiam a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26).

No que concerne à organização do tempo, este estava organizado segundo uma rotina que “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224) e que proporciona nas crianças um ambiente seguro, uma vez que estas possuem algum controlo sobre aquilo que se vai passar a seguir (Idem). Assim esta inicia-se de manhã (09h00) com o acolhimento, momento que consiste na marcação das presenças, na canção dos bons dias, na eleição do chefe, criança responsável pela organização do grupo nos diferentes momentos da rotina, e ainda na partilha de experiências. De seguida, ocorria uma atividade orientada, em grande e/ou pequeno grupo, abrangendo diversas áreas e domínios; a higiene pessoal, o lanche e atividades espontâneas nas áreas de interesse e/ou no espaço exterior. Posteriormente as crianças deslocavam-se para a cantina para realizarem o tempo da refeição, regressando depois para a sala de atividades ou para o espaço exterior acompanhadas por assistentes operacionais. Às 13h30 proporcionava-se o relaxamento de diversas formas para de seguida proceder a uma atividade orientada ou ao jogo espontâneo. Perto das 15h00 as crianças realizavam o lanche da tarde. A rotina era realizada sempre da mesma forma, embora fosse flexível a alterações do contexto, como era o caso das segundas e quintas-feiras

que o grupo tinha atividade de Educação Física e de Educação Musical no primeiro momento da manhã, com profissionais específicos.

Outra dimensão que assume extrema importância na EPE são as interações, por constituírem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016), e como tal, importa analisar as interações existentes entre todos os intervenientes do processo educativo do grupo. Assim sendo, ao nível das interações criança-criança, constatou-se que era um grupo com boa capacidade de interação e de relacionamento que demonstrava atitudes de cooperação, amizade e afeto, que gostava de brincar juntos. No entanto, existiam duas crianças (G) e (DM), as que acima mencionados com problemas de saúde, que não interagiam de forma continua com os pares. A criança (G), derivado a não saber partilhar os materiais, tende a ser um pouco mais agressivo com os colegas, gerando pequenos conflitos, embora tenha evoluído neste sentido desde o início do ano letivo. Já a criança (DM) era uma criança centrada no “eu”, que não procura os pares nos momentos de brincadeira e das atividades lúdicas, preferindo sempre estar sozinho, no seu próprio mundo.

A interação entre crianças-adulto (elementos da equipa educativa) era baseada num clima de segurança, respeito, confiança e cooperação. O adulto demonstrava preocupação pelo bem-estar do grupo assim como, procurava resolver conflitos e problemas com as mesmas escutando-as, negociando soluções, fomentando assim, o saber viver em cidadania. A educadora mobilizava “formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expectativas” (Folque, 2018, p. 89).

A interação entre a escola-família ocorria, geralmente, nos momentos de entrada e saída das crianças da instituição, porém também existia participação por parte da família em atividades, em projetos e em colaboração com o envio de objetos/materiais para a sala de atividade sempre que eram convidadas pela equipa educativa. Por parte da educadora existia a disponibilidade para atendimento com as famílias uma vez por mês, assim como as reuniões trimestrais. A interação entre estes dois sistemas deve ser promovida no sentido em que a família e a escola são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Por fim, no que diz respeito a interação entre os profissionais, é visível uma boa relação, baseada no respeito, cooperação e entajuda tanto da educadora

de infância com a assistente operacional como entre a educadora e o par pedagógico.

Conhecer e compreender o ambiente educativo, nas dimensões centrais da Educação Pré-Escolar: espaços, materiais, tempo e interações foi crucial para que a ação desenvolvida tivesse as crianças como foco principal correspondendo às necessidades, interesses e ao meio no qual as crianças se inserem, num clima de apoio, confiança e partilha. Assim o conhecimento adquirido, através da observação, sobre todas as dimensões da EPE permite ao profissional de educação uma reflexão significativa sobre a sua própria ação de forma a no futuro desenvolver propostas adequadas ao contexto.

1.2 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a caracterização do contexto educativo da EPE, torna-se importante especificar neste capítulo o contexto do 1.º CEB, na qual foi desenvolvida a PES. De acordo com as informações recolhidas através da observação direta e participativa, do Diário de Bordo, de conversas informais com a professora cooperante e, ainda, através do documento orientador o Plano de Trabalho de Turma (PTT) foi possível traçar algumas características do grupo – turma e ainda dos espaços e dos materiais do contexto educativo.

Assim, a prática educativa supervisionada desenvolvida no contexto de 1.ºCEB foi realizada numa turma do 4º ano de escolaridade, 4ºA. A turma em questão, era constituída por 20 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos.

No que se refere ao agregado familiar, foi possível registar, que mais de metade dos alunos da turma vivia com os pais, à exceção de seis alunos que tinham os pais divorciados, dos quais dois em guarda partilhada e os restantes viviam com a mãe. Derivado a estas situações e a outros casos de situações familiares complicadas, concluiu-se que a instabilidade familiar dos alunos deve ser um fator a ter em atenção no processo formativo das crianças. Ainda em relação aos pais das crianças, conclui-se que 12 possuíam graus académicos

superiores, sendo que dois tinham mestrado e a restantes licenciatura. De relevar que apenas um pai estava desempregado, mas existiam outras crianças que também beneficiavam do Serviço de Apoio Social Escolar (SASE), quatro do escalão A e dois do escalão B. Os pais destes alunos eram pais interessados na vida escolar dos seus educandos, pois encontravam-se sempre disponíveis para se deslocarem à escola para conversar com a professora cooperante acerca da aprendizagem e do comportamento dos seus filhos, assim como para participarem e ajudarem os seus filhos nas atividades desenvolvidas. A assiduidade no horário de atendimentos aos pais comprovava o que anteriormente foi mencionado.

No que diz respeito aos alunos da turma, a díade analisou o PTT e verificou que na turma existiam duas crianças com NAS, nomeadamente um aluno (J) com pouca audição no ouvido esquerdo e uma aluna (MA) com paralisia cerebral que lhe afeta a marcha e os membros inferiores usando como auxílio na sua deslocação um andarilho, tendo ainda, dificuldades na motricidade fina como foi possível observar em certas tarefas que assim o exigiam. Esta aluna, neste ano letivo, não pertencia à Educação Especial, devido a ter existido uma reformulação nos Decreto-lei, ficando em vigor o Decreto-lei n.º 54/2018 que privilegia a educação inclusiva. A aluna (MA) contempla medidas universais presentes no artigo 8.º que tinham em vista a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Este decreto tem como “eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (DL n.º 54/18, de 6 de julho). Para além dos alunos já mencionados, na turma existia mais três crianças que estavam sinalizadas para ter apoio educativo. Duas dessas crianças eram de nacionalidade Ucraniana (V e M), e apresentavam algumas dificuldades a nível do discurso e da compreensão da língua, assim como nos aspetos gramaticais da mesma. Esta dificuldade surgia devido ao facto de estas crianças em casa comunicarem com os seus pais na Língua Ucraniana. Já a terceira criança (A) apresentava dificuldades de concentração e de aprendizagem. Em conversa com a docente, foi possível ainda, identificar outro aluno (P) com algumas dificuldades ao nível da organização e orientação perceptiva e espacial e da

capacidade sequencial, demonstrando dificuldades de concentração e insegurança na realização das tarefas. Este aluno em questão, não estava sinalizado para ter apoio educativo, pois a docente referiu que os pais não queriam e que o tinham colocado em atividade de tempo livre (ATL). Neste contexto, é de relevar a necessidade de diferenciação pedagógica no sentido de criar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, fornecendo-lhes mais instrumentos de aprendizagem, promovendo, deste modo, percursos educativos de sucesso para todos os alunos (Santos, 2009; Morgado, 1997). Em geral, o grupo – turma era muito participativo e interessado em aprender, demonstrando ter ambições e expectativas quanto ao futuro. No entanto, era uma turma heterogénea ao nível dos ritmos de aprendizagem, pois existia alunos que aprendiam e resolviam as tarefas com maior facilidade do que outros. Uma das dificuldades da turma era trabalhar em equipa, pelo que urgiu a necessidade de trabalhar o respeito pelo outro, de modo a que os alunos se respeitassem nos diferentes ritmos de trabalho. A turma apresentava como maior interesse a área de Estudo do Meio, pois foi possível observar durante a PES a motivação dos alunos sempre que trabalhavam esta área e que aprendiam conteúdos novos. Esta preferência também foi visível aquando da observação das fichas diagnósticas dos alunos, pois toda a turma teve notas positivas. Para além desta área, os alunos demonstram interesse na Área das Expressões, mais concretamente, a Expressão Plástica, pois durante os tempos mortos, os alunos desenhavam ou pintavam desenhos. Assim como demonstravam interesse em atividades dinâmicas e interativas, apresentando grande motivação e participação neste tipo de tarefas. A área da Matemática podia ser considerada a área com mais dificuldades, pois era nesta área que os alunos mais necessitavam de ajuda para desenvolver as tarefas.

Relativamente às AEC'S, os alunos têm à sua disposição AGIR que substituiu L.M.E (ligação escola-meio) e que tinha como lema “Mudamos o mundo”; Atividade física e desportiva (AFD); e ainda CRIA+ que aborda a temática de filosofia para crianças desenvolvendo o pensamento crítico. Os alunos da turma não participavam todos nas mesmas atividades de enriquecimento curricular, havendo mesmo oito crianças que não estavam inscritas em nenhuma AEC. Os restantes, 11 alunos estavam inscritos em AFD e AGIR e seis em CRIA+.

No que diz respeito às interações, pode-se observar durante a PES que na relação professor-aluno existia um ambiente tranquilizante e agradável, que

proporcionava a existência de uma enorme confiança dos alunos na professora, levando-os a participar e questionar a mesma sem qualquer receio de errar. A docente estimulava-os a participarem e divulgarem as suas estratégias de resolução das tarefas mesmo que estas fossem diferentes da sua, havendo um incentivo e um reforço positivo que ajuda as crianças a progredirem nas suas aprendizagens. Na relação aluno-aluno observou-se uma enorme entreajuda e um grande companheirismo tanto dentro da sala como fora desta. Os alunos preocupavam-se uns com os outros sempre que acontecia algo de mal, com foi observado várias vezes durante a PES. Existiam alunos que ajudavam os colegas nas tarefas propostas pela professora, incentivando-os e, de acordo com Colaço (2004, citado por Damiani, 2008) as crianças quando trabalham em grupo “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes ao do professor” (p. 222). Esta ajuda reforçava estas interações e funcionava como um método de trabalho, pois o trabalho de grupo ou em pares favorece a aprendizagem, devido à proximidade dos mesmo, bem como a forma de comunicar.

Devido ao facto de existir esta cumplicidade na interação aluno-aluno e da professora cooperante, ter implementado este ano letivo, o trabalho colaborativo, abriu-se a possibilidade de novas metodologias de trabalho mais ativas. A sala encontra-se organizada por grupos de trabalho, existindo cinco grupos de trabalho, sendo que cada grupo é constituído por quatro elementos. A professora organizou os alunos pelos grupos, de modo a existir entreajuda entre os pares, sendo que em cada um dos grupos encontra-se duas crianças com mais dificuldades, uma das sinalizadas, e outras duas crianças mais desenvolvidas. Esta disposição da sala revelava que a professora não valorizava a metodologia tradicional, mas uma aprendizagem colaborativa que desenvolve nos alunos a autonomia na resolução de problemas como a capacidade comunicativa devido ao facto de argumentarem e partilharem as suas ideias (Damiani, 2008). Esta metodologia acabava por estar relacionada com o MEM no sentido em que a base deste modelo é a cooperação educativa, onde os alunos negociam e desenvolvem atividades em conjunto, o que implica diálogo de todos os intervenientes, quer seja para argumentar, avaliar ou partilhas as suas ideias, proporcionando o crescimento de todos tornando-se mais autónomos (Serralha, 2009). Efetivamente verificou-se que a interação e interajuda dos

alunos teve repercussões, positivas na aprendizagem dos mesmos, mesmo daqueles que apresentavam mais dificuldades. No entanto, neste processo surgiram algumas dificuldades no trabalho colaborativo, pois existiam alguns alunos, que devido à sua personalidade, e por terem um ritmo de trabalho mais rápido acabavam as tarefas mais cedo e não ajudavam os restantes colegas, tendo de ser sempre incentivados pela docente para ajudar os restantes colegas. Para além disto, ainda ocorria, algumas vezes, o que há de menos positivo no trabalho colaborativo, ou seja, em vez de todos os elementos cooperarem nas tarefas havia elementos que se limitavam apenas a copiar os exercícios.

No que concerne aos recursos existentes na sala de aula, esta apresentava uma grande diversidade de materiais em suporte físico e digital. Na opinião da mestrande, os recursos didáticos de matemática, presentes na sala, o MAB, o ábaco, o tangram, sólidos geométricos, o geoplano e as miras eram suficientes para a turma realizar diferentes trabalhos e para colmatar algumas dificuldades através da manipulação dos diversos materiais didáticos, pois como já referido anteriormente, esta era a área com maior dificuldade. Após esta pequena observação, e continuando a referir os materiais da sala, esta dispunha de quatro armários para arrumação de diversos materiais, sendo que num deles estava arrumado os materiais da professora. Os restantes três serviam para arrumar materiais de escrita, de pesquisa e de arquivo dos alunos, assim como materiais para a realização de trabalhos práticos, como cartolina, papel de lustro, pincéis, esferovite, tintas, plasticina, missangas, botões entre outros. Para além dos armários podíamos ainda encontrar duas estantes, sendo que uma delas servia para arrumar os manuais e os cadernos dos alunos quando estes não necessitam de os levar para casa e a outra servia a área da biblioteca, tendo diversos livros. No entanto, durante a PES não foi possível observar o desenvolvimento de nenhuma atividade, nem a iniciativa de utilização deste espaço. Nas paredes da sala estavam dispostos alguns recursos que facilitavam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Já na porta estava exposto o horário da turma, as tarefas a desempenhar pelos alunos, sendo que os responsáveis mudam mensalmente, o papel do número dos almoços, o papel da participação das AEC'S e ainda uma folha com penalizações. Este último papel foi criado pelos alunos, e era a penalização que estes tinham de cumprir caso falhassem o acordo estabelecido entre eles e a professora no início do ano letivo. A exposição de trabalhos também era privilegiada pelo que existia um espaço

próprio, em placards, onde os alunos o podiam fazer. Na sala de aula as crianças tinham à sua disposição três ecopontos, devidamente identificados, para realizarem corretamente a separação de diferentes resíduos, plástico, papel e lixo comum. O espaço era bastante iluminado e arejado, uma vez que a sala dispunha de janelas de grandes dimensões em duas das quatro paredes existentes.

Relativamente à organização do tempo, os alunos tinham uma rotina estipulada. Quando entravam na sala começavam por escrever a data no quadro branco, de seguida distribuía os cadernos diários e posteriormente passavam o sumário que era escrito pela professora no quadro interativo. No restante dia os alunos trabalhavam as áreas estabelecidas para aquele dia, sendo que a orientadora cooperante se sentia na liberdade de as alterar, planeando semanalmente, indo de encontro aos interesses e necessidades da turma. As primeiras rotinas do dia, eram calendarizadas mensalmente, alterando sempre os seus responsáveis.

A etapa de observação permitiu concluir que a caracterização do ambiente educativo desempenha um papel importante na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, dando a possibilidade de compreender os interesses e necessidades, dimensões que tive em consideração na planificação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A sociedade em que vivemos atualmente encontra-se numa constante evolução que inevitavelmente acaba por influenciar a educação e como tal, cabe ao profissional da educação assumir uma postura reflexiva e investigativa para conseguir dar respostas as mudanças existentes, transformando as práticas educativas melhorando a qualidade da educação (Latorre, 2003). Assim, a metodologia utilizada no âmbito da educação é a metodologia de investigação-ação (MIA) por permitir que o investigador esteja inserido “no próprio terreno da pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 116). Segundo Lopes da Silva (2013), a investigação-ação é um processo de reflexão, uma

procura de informação e resolução de problemas, que está presente não só na produção de investigação científica, como também no quotidiano do professor-investigador, pois permite que os docentes fundamentem as suas decisões de forma adequada (Latorre, 2003). Perante o referido, é possível compreender que este tipo de investigação permite uma relação entre a teoria e a prática no sentido em que existe uma reflexão e um questionamento fundamental para melhorar a prática profissional, no qual os docentes assumem o papel de investigadores sendo os principais condutores do processo investigativo pelo facto dos problemas surgirem numa situação e num contexto concreto da prática (Latorre, 2003, Máximo-Esteves, 2008).

A MIA é um processo dinâmico de investigação de natureza cíclica e em espiral através das suas etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), que orientaram a intervenção da PES, quer na EPE, quer no 1.º CEB facilitando a compreensão das situações educativas.

A observação, segundo Estrela (1994), é a primeira etapa de formação científica, tal como é também a primeira etapa de intervenção pedagógica. Para se desenvolver uma ação educativa coerente, o par pedagógico incidiu a sua prática a partir da observação da realidade educativa através da observação participante, sistémica e intencional, ao longo da PES. Mas para que este processo fosse eficaz foram utilizados instrumentos de apoio e de orientação de recolha de dados, como a observação, conversação e análise de documentos. A observação foi um dos instrumentos mais utilizados, porém houve a necessidade de complementar com um diário de formação que possibilitou a recolha e interpretação de informação e a identificação de problemas, as conversas informais e formais com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, os registos fotográficos e audiovisuais e ainda, a análise de diversos documentos orientadores, como os planos de atividades e os processos individuais das crianças. Especificamente, no 1.º CEB construiu-se grelhas de observação do contexto que permitiram detetar as características, necessidades e interesses do grupo, assim como uma grelha de avaliação formativa dos alunos consoante os objetivos de cada sequência didática. A informação recolhida e conseqüentemente analisada, revelou-se fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica, uma vez que “o [docente] para poder intervir no modo fundamentado, terá de saber observar” (Estrela, 1994, p. 26).

Neste sentido, no momento de planificar foi necessário ter em conta a informação compreendida sobre os contextos e as crianças, de modo a responder aos interesses e necessidades, articulando com os documentos orientadores, as OCEPE e os modelos atrás referidos e as AE. A planificação teve um carácter flexível, no sentido em que os planos construídos podiam ser reformulados no decorrer da ação devido a imprevisto que podiam surgir devido às ideias, necessidades e interesses das crianças, e por isso o profissional de educação deve ter a capacidade de alterar o que estava previsto e reorientar a sua ação. Relativamente ao modelo de planificação dos diferentes contextos, o da EPE era construído em tríade, partindo das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas do grupo de crianças, que iriam apoiar a definição dos objetivos de aprendizagem a ser desenvolvidos nas propostas de atividades. As decisões pedagógicas enquadram a descrição da organização do grupo, dos materiais e do espaço, a transversalidade de saberes das áreas de conteúdo e ainda, o responsável pela dinamização da atividade, pois estas poderiam ser dinamizadas em tríade, díade ou individualmente.

Em relação à estrutura da planificação do 1.º CEB, esta continha primeiramente uma contextualização que referia as informações importantes que contextualizava a ação e os objetivos a desenvolver. Posteriormente, advinha o mapa de articulação das diferentes áreas curriculares, o percurso didático com a descrição das atividades, do tempo e dos materiais necessários. Por fim, apresentava os critérios de avaliação formativa. Esta planificação tanto era realizada em díade como de forma individual, dependendo da calendarização.

O desenvolvimento da ação nos dois níveis educativos ocorreu de forma diferente, uma vez que na EPE a ação desenrolou-se ao longo de todas as semanas da PES, na medida em que a educadora de infância permitiu desde o momento de observação das mestrandas que estas interviessem e colaborassem com a própria. É de salientar que a ação ocorreu em colaboração com a profissional de educação, mesmo nos momentos em que seriam as mestrandas a intervir. Existiu sempre um espírito colaborativo onde cada uma teve voz e ação. Já no 1.º CEB a intervenção foi sendo gradual, pois existiu momentos em que era a docente da turma a desenvolver a aula e outros momentos em que era a díade a dinamizar as suas atividades. Estes momentos começaram por ser uma atividade em díade, depois uma manhã, um dia, dois dias, e três dias para cada

uma das mestrandas intervir individualmente e no final da PES a díade voltou a intervir em colaboração, mas desta vez três dias. O facto de as intervenções do par pedagógico terem sido de uma forma gradual fomentou uma determinada segurança na orientação do grupo e na dinamização das atividades.

Durante toda a prática educativa, procurou-se manter uma postura de observação e reflexão constante, com o objetivo de refletir e avaliar as estratégias, objetivos e recursos, de modo a melhorar a ação. Assim sendo, a reflexão acompanhou todo o processo de permanência no contexto de estágio sendo realizada a reflexão para ação, na ação e sobre ação (Schon, 1992). Ao nível da reflexão para a ação, foi uma constante em cada planificação e destacou-se também a realização de guiões de pré-observação, aquando das observações em contexto das supervisoras institucionais, no qual existiu uma reflexão retrospectiva sobre a contextualização do plano de ação, as estratégias, as dificuldades e o desenvolvimento da atividade planificada de modo atribuir sentido a ação. A reflexão na ação, foi realizada no desenvolvimento da atividade letiva, baseando-se na observação do comportamento e das reações das crianças relativamente à atividade exigindo, caso necessário, uma reformulação no decorrer das atividades ou projetos, conforme as sugestões, ideias e contributos das crianças (Zabalza, 1999) de forma a melhorar a ação educativa (Coutinho, et al, 2009) indo ao encontro da conceção construtivista do processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre ação ocorreu após todas as intervenções, de modo a se verificar a eficácia das estratégias (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Esta reflexão consiste numa reconstrução mental da ação desenvolvida de modo a levar o docente a perceber o que aconteceu (Idem). Este momento reflexivo, tal como os anteriores, foram realizados em colaboração não só com o par pedagógico, mas também com as orientadoras cooperantes e com as professoras supervisoras, o que se tornou essencial para partilhar opiniões, ideias e diferentes observações, assim como para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Após esta reflexão, ainda existiu a reflexão sobre a reflexão na ação através da realização de duas narrativas individuais para o contexto do 1.º CEB e três para a EPE, que proporcionaram uma análise retrospectiva das ações desenvolvidas tendo por base os pressupostos teóricos e legais de referência. As narrativas constituíram-se referentes importantes para posteriores intervenções, na medida em que contribuíram para “a avaliação e reconstrução [permanente] dessas actuações” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Assim sendo, é possível concluir que a MIA proporcionou mudanças nas práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES nos dois níveis educativos, na medida em que fomentou a reformulação e adaptação das práticas da mestrandia consoante o que esta observou nos diferentes contextos.

Em suma, a MIA assume um papel importante na formação de profissionais de educação, uma vez que estes ao recorrerem a esta metodologia para refletirem sobre a sua prática educativa desenvolvem atitudes autorreflexivas e autocríticas. Assim o docente, para além de melhorar as práticas educativas, amplia o seu conhecimento profissional através da investigação que efetuou (Máximo-Esteves, 2008). A reformulação e a adaptação da ação educativa de acordo com os interesses e necessidades das crianças, atribuiu à criança um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Ao nível da futura profissão proporcionou uma abertura ao saber ser e ao saber estar na profissão a partir da análise, da interpretação e da reflexão.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“O investigar, o reflectir e o agir se interligam continuamente (...) visando melhorar a qualidade da própria prática pela compreensão da mesma e das situações em que ela se desenvolv[e]”

(Monge, 2001, p. 45).

O presente capítulo tem como propósito a reflexão crítica e fundamentada de ações desenvolvidas na PES nos dos níveis educativos que confere este mestrado, sustentadas num quadro conceptual teórico e legal (Cf. Capítulo I), e no conhecimento aprofundado acerca dos dois contextos (Cf. Capítulo II), sustentadores de toda a prática educativa vivenciada. A PES é, sem dúvida, um momento crucial na formação de futuros docentes, uma vez que fomenta formalmente o contacto com o mundo real permitindo ao estudante a “mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção” (Alarcão et al., 1997, p. 5). Assim, releva momentos de “observação de contextos (...) e [das crianças] (...) práticas pontuais nas [turmas/grupos dos profissionais de educação] cooperantes” (Formosinho, 2009, p.104) e ainda, “experiências de planificação, ensino e avaliação” promovendo “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, artigo 11º) através de práticas adequadas ao contexto educativo em questão. A PES é uma fase orientada e refletida “assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44) e “serve para proporcionar ao futuro profissional de educação uma prática de desempenho de docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105). É assim um momento da formação que se constrói dentro da profissão e onde a experiência ocupa lugar de relevo (Nóvoa, 2009).

As práticas educativas experienciadas que se apresentaram neste capítulo, reforçaram as concepções acerca do que é ser docente atualmente, na medida em que permitiram verificar, sentir e crescer, com base em teorias e crenças, que se pode promover práticas inovadoras tendo como base o paradigma construtivista, uma vez que as suas concepções veem a criança como o centro do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de práticas respeitadoras da diversidade, das necessidades e dos interesses das crianças (Coll, et al, 2001).

Este capítulo do relatório de estágio divide-se em dois subcapítulos, um referente à prática na EPE e outro que diz respeito ao contexto do 1.º CEB. Em ambos são descritas, analisadas e refletidas criticamente algumas práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES, destacando-se todo o processo que originou a sua concretização, bem como o impacto que as mesmas provocaram nos intervenientes e ambiente educativo. Em simultâneo, são fundamentadas as opções metodológicas tomadas durante todo o percurso da PES, através do quadro teórico e legal e tendo em consideração as características dos grupos dos diferentes níveis em questão.

As ações educativas desenvolvidas durante todo o percurso tornaram-se essenciais para a construção do perfil do profissional de educação, uma vez que as experiências sentidas ao longo da prática educativa permitiram uma postura reflexiva e interventiva em todo o processo desenvolvido de modo a aperfeiçoar e adequar a ação ao contexto educativo.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada realizada no contexto da EPE foi um momento privilegiado da formação inicial da docente estagiária que proporcionou um desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais. Neste sentido, a construção de saberes profissionais adquiridos, durante o período em que decorreu o estágio, ocorreu através das experiências

vivenciadas, da observação e da reflexão individual e em colaboração com os restantes intervenientes do processo (Alarcão & Tavares, 2003).

A observação, sendo uma das etapas da MIA fundamentais em toda a prática pedagógica, foi a primeira a ser desenvolvida no decorrer de PES. Nas primeiras semanas de estágio, o par pedagógico tinha como objetivo observar o contexto, no qual estava inserido, tendo como propósito conhecer o grupo através da “participa[ção] na vida do grupo” (Estrela, 1994, p. 31). A observação participante, sistemática e intencional realizada nestas semanas permitiu à mestranda conhecer as rotinas e interações das crianças, bem como as características, os interesses e necessidades do grupo de crianças para que no momento de planificação das ações desenvolvidas os interesses e as necessidades do grupo fossem a principal referência da prática educativa, uma vez que se considera que “são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251). Deste modo, a MIA preconizou um grande contributo para a PES, devido às suas características explanadas no capítulo II, que permitiram construir uma postura de futura profissional indagadora, crítica e reflexiva.

Neste seguimento de ideias, importa realçar que na segunda semana de observação, iniciou-se o projeto a ser desenvolvido com e pelo grupo, identificando o tema/situação a desenvolver (fase I) (Vasconcelos, 2012). Assim, a definição surgiu a partir de uma atividade, dinamizada pela educadora de infância, que consistia na construção de uma cara de um palhaço para a efeméride do carnaval. Após a sua elaboração a educadora questionou o grupo se aquela cara parecia um palhaço, no qual obteve respostas como “Não é um palhaço porque não tem o resto do corpo” (H); “Não porque só tem a cabeça” (TS); “Não está completo” (F), surgindo assim, um diálogo sobre as diferentes partes do corpo. Durante o diálogo observou-se que algumas das crianças não identificavam algumas partes do corpo como os ombros, cotovelos, joelhos, tornozelos e calcanhares, nem os órgãos e sua função, demonstrando vontade em conhecer mais, e como tal a tríade em colaboração com as crianças decidiram trabalhar o corpo humano, respondendo assim ao interesse do grupo. Neste sentido, na reunião de grupo dessa semana, iniciou-se a II fase da MTP, no qual se construiu o mapa conceptual e a divisão de tarefas. Para a sua construção as crianças partilharam os seus conhecimentos e os seus interesses

sobre o corpo humano, através de algumas questões orientadoras: O que sabemos sobre o corpo humano?; O que vamos querer saber?; Que atividade podemos realizar para descobrir mais sobre a temática e que materiais podemos usar?; Onde vamos pesquisar?. Ao longo da construção do mapa foi interessante e curioso compreender através das suas respostas, “Temos muitos ossos mas os dos adultos são maiores” (TS), “Os dentes não são iguais, a Joana não tem os dentes iguais aos nossos” (J) “Temos dois olhos, um nariz, duas orelhas, uma boca, duas sobrelhas e pestanas” (R); “Há pés grande e pés pequenos” (S); “Temos muitas partes do corpo” (H), a conceção que as crianças tinham sobre o seu corpo, sendo proposto pelas crianças a exploração dos diferentes órgãos do corpo, dos cinco sentidos, os cuidados a ter com o corpo e a higiene oral. Partindo da diversidade de sugestões foram propostas algumas atividades que possibilitassem às crianças descobrir mais acerca de si mesmo e dos cuidados a ter consigo, porque segundo Lopes da Silva, et al., (2016) é nesta idade que a criança demonstra a sua curiosidade natural e o seu desejo de saber e compreender porquê. No projeto, a criança teve a oportunidade de se expressar e de ser escutada (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), participando ativamente de modo a construir o seu próprio conhecimento. É importante salientar que sempre que as crianças fossem descobrindo novos saberes e novas interrogações sobre o corpo humano era elaborado um novo mapa conceptual que consistia em “O que pensamos”, onde ficava escrito os conhecimentos que as crianças tinham sobre os novos saberes a serem descobertos e “o que verificamos”, de modo as crianças pudessem tirar conclusões, comparar e compreenderem as aprendizagens efetuadas, tendo como partida os seus conhecimentos prévios, ou seja, partir da informação que a criança já conhece (Ausubel, 2003).

Relativamente à fase III da MTP, esta iniciou-se após as primeiras semanas de observação da prática educativa e uma vez que o projeto começou a ser desenvolvido em fevereiro e se estendeu até ao período do término da prática educativa, junho, abordaram-se temáticas como “Os órgãos – coração, pulmões, intestino, estômago e cérebro”, “Os cinco sentidos – tato, visão, audição, olfato, paladar”, “Higiene oral”, “Cuidados a ter com o nosso corpo” e como tal, um cem número de atividades foram desenvolvidas e por isso, serão apresentadas, em linhas gerais as atividades que constituíram o projeto, mas só serão descritas,

analisadas e refletidas algumas das muitas atividades que a díade considera que tiveram impacto no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A fase III deste projeto iniciou-se com a exploração e o conhecimento do corpo humano de uma forma mais ampla, com atividades como um desenho ao espelho, a história “O meu corpo é uma casa” e a construção de um corpo humano com recortes de revistas. Posteriormente, restringiu-se aos órgãos do corpo, desenvolvendo-se atividades experimentais com um coração e um pulmão de um porco que tinham como intencionalidade educativa a observação de vários aspetos do coração (tamanho, textura, cor, dureza, cheiro, forma), atividade de inspiração e expiração com balões. A construção do corpo humano deu vida a um novo amigo para o grupo através de uma silhueta de uma das crianças, onde o seu tamanho foi escolhido pelo grupo tendo em atenção as suas diferentes alturas, a cor do cabelo e dos olhos, era a mais comum entre as crianças, sendo que esta foi verificada através de pictogramas, e os órgãos foram construídos com materiais recicláveis. De seguida, iniciou-se a descoberta dos cinco sentidos, sendo que cada um dos sentidos era descoberto semana após semana. O primeiro sentido a ser descoberto foi o tato e realizaram-se atividade onde as crianças pudessem manipular, como por exemplo: a audição da história “Usando as mãos” que posterior deu origem a um livro construído pelo grupo sobre “Para que serve as mãos” através da realização de digitinta natural; a exploração de uma caixa surpresa com materiais de diferentes texturas; confeção de bolachas; e ainda, experiências sensoriais com os pés. Posteriormente seguiu-se o sentido da audição onde a maioria das atividades dinamizados estavam relacionadas com a audição ativa, como por exemplo “Descobre quem sou eu!” e “O que ouves” e com a aprendizagem de músicas. Quanto ao sentido da visão desenvolveram-se atividades como audição da história “Uns óculos para a Rita”; jogos interativos sobre o cuidado a ter com a visão; construção de uns óculos com papel celofane; registos da observação do exterior; observações com lupas e mistura de cores. Já no sentido do olfato e do paladar como estão intimamente ligados foram explorados ao mesmo tempo, pelas crianças, promovendo-se atividades como: exploração dos diferentes cheiros do exterior para compreender os cheiros agradáveis e desagradáveis, aprendizagem de músicas, identificação de cheiros do seu quotidiano, reconhecimento de sabores do quotidiano e confeção de bolos. Após a realização de todas estas atividades, a tríade necessitou de fazer uma reflexão processual

com o grupo sobre o percurso desenvolvido e as temáticas descobertas até ao momento e como tal, desenvolveu atividades para esse efeito, como por exemplo uma consulta médica e um jogo da glória onde através da participação e do envolvimento do grupo foi possível averiguar os seus conhecimentos. Durante a descobertas dos sentidos por parte das crianças, estas foram compreendo que existia alguns cuidados a ter com os órgãos responsáveis pelos sentidos e como tal, demonstraram interesse em ficar a conhecer mais sobre a higiene oral e os cuidados a ter com o corpo. Neste sentido, foram desenvolvidas algumas atividades a esse respeito como audição da história “Kiko o dentinho de leite”, construção de uma língua dividida em diferentes sensações (quente, frio, doce, salgado, azedo), construção de uma maquete tridimensional (boca), visita de uma dentista na sala de atividades, construção de uma escova de dentes, pinturas com escova de dentes, audição da história “O João porcalhão”, pictogramas com os cuidados a ter com o corpo, visualização de vídeos educativos sobre a segurança rodoviária e ainda, jogos de educação física. Nas últimas semanas da prática educativa, surgiu ainda, como interesse do grupo ter os restantes órgãos dos sentidos tridimensionais e como tal, construiu-se esses mesmos órgãos em pasta de papel.

Para além desta panóplia de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, em paralelo às descobertas das diferentes temáticas, foi construída uma nova área na sala de atividades, o Hospital de S. João, que surgiu dos interesses das crianças durante uma das reuniões semanais de grupo, pelo facto de o projeto estar relacionado com o corpo humano e existir partilha de experiências entre as crianças e a tríade sobre as visitas ao consultório médico, uma vez que estas se encontram em idade de tomar vacinas. É de salientar que a área foi construída pelas crianças passando por diversas fases até ficar concluída: fase de planificação que consistiu em decidir, em grupo, o local onde iam construir a área, o que queriam colocar na área e que materiais precisariam para a sua construção, o seu nome e ainda, as regras de utilização; e a fase da construção que começou pela junção dos materiais recicláveis (cestos de fruta, placa de esferovite, tecidos, esponja e garrações de água) necessários para se construir a maca e a mesa do médico.

Devido à estrutura deste relatório, a descrição e análise realizadas pelo pedagógico não contemplarão toda a ação educativa, atribuindo-se particular enfoque apenas a determinadas atividades, inclusive diferenciadas entre a

díade, dando a conhecer a qualidade da ação desenvolvida durante toda a realização do projeto.

Destaca-se a atividade experimental com o coração de um porco realizada aquando da descoberta dos diferentes órgãos do corpo humano pelo grupo. A atividade surgiu partindo dos interesses e curiosidades do grupo em conhecer o coração, no qual as crianças o identificavam pelo o som do seu batimento. Assim, e após a demonstração deste interesse por parte das crianças, desenvolveu-se um diálogo em grupo onde a díade questionou as crianças se queriam conhecer ao vivo um coração obtendo respostas como “Vão ter de matar uma pessoa” (H) “Vão matar um animal” (F) “Só conseguimos ver um coração quando alguém morre” (B). Neste momento do diálogo foi notório a preocupação das crianças com as pessoas e os animais pois tinham uma conceção correta sobre a funcionalidade do coração e como tal, foi preciso esclarecê-las que seria um coração de porco e que não iríamos matar nenhum animal porque o coração do porco é possível ser consumido pelos humanos e pode-se comprar nos talhos e logo, de seguida, observou-se a mudança de opinião das crianças ficando bastante curiosas e empolgadas por poderem ter contacto com um coração.

Neste sentido a díade trouxe para a sala de atividade um coração tendo como intencionalidade educativa a observação por parte das crianças de diversos aspetos como o tamanho, textura, cor, dureza, cheiro e forma através da exploração e manipulação do órgão. Mas primeiramente, antes das crianças manipularem e explorarem o coração estas tiveram de realizar um registo gráfico sobre a sua conceção de um coração “Como eu acho que é um coração”, numa folha preparada para a atividade experimental. Este registo é fundamental ser executado nas atividades experimentais porque como Sá (2000, citado por Veiga, 2003) refere em qualquer experimentação é importante “o antes” o “durante e o “depois”, ou seja, é importante prever (expectativa) depois executar, observar e registar (ação) para no final interpretar e avaliar (perceção). Assim, as crianças tiveram a oportunidade de ativar os seus conhecimentos prévios e partilhar as suas conceções, ideias e explicações (Sá & Varela, 2004; Lopes da Silva, et al., 2016). Durante os registos das crianças, foi possível compreender que o grupo tinha uma ideia estereotipada da forma do coração, pois na sua maioria, desenharam a forma conceptual que estamos habituados a ver um coração.

Posteriormente ao registo, então iniciou-se a atividade propriamente dita. Para a ação foram disponibilizados materiais do quotidiano (três corações, tesouras e luvas), que contribuíram para a desmitificação da hipotética complexidade inerente ao desenvolvimento de atividades experimentais (Martins, et al., 2006).

O grupo foi dividido em três pequenos grupos de forma a que todas as crianças conseguissem e tivessem o tempo que desejavam para manipular e explorar o coração porque elas necessitam desse tempo para trabalhar com os materiais ao seu próprio ritmo de forma a fazerem as suas descobertas e por isso, o adulto deve-lhes proporcionar esses momentos (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disso, a estratégia de dividir o grupo surgiu para que um adulto ficasse perto de cada um deles de modo a orientá-lo no que necessitasse, discutindo e pensando em conjunto as ideias, para que houvesse uma aprendizagem sustentada e profunda (Folque, 2018). Assim, durante a ação foi notável o envolvimento das crianças, embora no início estivessem um pouco reticentes a tocar por causa do sangue presente no órgão. Mas, depois de explorarem o órgão, sentiram-se curiosas em descobrir as diferentes partes e disfrutaram da exploração do coração, existindo a necessidade de apalpar, cheirar, provar e cortar, envolvendo assim, todos os sentidos. No momento em que as crianças não demonstraram mais vontade em explorar o órgão, seguiu-se então a higiene das mãos para posteriormente voltarem a fazer o registo gráfico acerca de “O que observei”, no sentido em que “os registos são uma ferramenta (...) que possui uma capacidade comunicativa orientada para a educação e divulgação” (Salgado, Bruno, Paiva & Pita, 2015, p. 381).

De facto, a experiência deve ser formulada para ser comunicada (Dewey, 1989) e como tal, seguiu-se um diálogo em grupo onde as crianças foram incentivadas e estimuladas a refletir sobre as suas descobertas, partilhando a sua experiência, aprendendo umas com as outras.

O facto de criança ter o contacto direto com o órgão do coração, envolveu-a verdadeiramente na aprendizagem pela ação, desempenhando assim um papel ativo durante toda a ação, construindo novas conceções sobre o órgão como é visível nas seguintes afirmações “Não é um círculo” (B); “O coração tinha buraquinhos” (L); “O coração afinal não é mole, é duro” (DS); “O coração é vermelho mas tinha uma parte mais escura e outra mais clara” (A); “Quando cortamos o coração tinha sangue” (F); “Era escorregadio” (S). A criança quando

esta verdadeiramente envolvida na ação desenvolve uma “experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86). Neste sentido, acredita-se que as crianças se transformam e desenvolvem a partir do contacto direto e das ações que estabelecem sobre o mundo (Almeida, Azevedo, Carvalho & Nogueira, 2009). Esta experiência foi particularmente rica, porque as crianças quando se encontram envolvidas em atividades experimentais em grupo, criam espaço de debate, tomada de decisão e construção de novos significados, através da colaboração e da partilha da responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2012). Em suma “a aprendizagem em ciência não se caracteriza nem pela aprendizagem de conteúdos nem pela aprendizagem de processo, mas por uma interação dinâmica em que as [as crianças] continuamente e de forma progressiva constroem e reconstroem a sua compreensão do mundo” (Sá, 1996, citado por Santos, 2002, p. 93).

Seguidamente à descoberta dos órgãos do corpo humano, nomeadamente à exploração do coração, o grupo continuou a demonstrar curiosidade e interesse em conhecer mais sobre o seu corpo, mas mais direcionado para os cinco sentidos. Assim sendo, e atendendo a essa motivação, o par pedagógico planeou uma variedade de atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo. Deste modo, em cada uma das semanas, as crianças descobriram saberes novos sobre cada um dos sentidos, começando, como atrás foi referido, pelo tato, visão, audição, olfato e paladar.

Neste sentido, será descrita e refletida uma prática educativa desenvolvida com o grupo aquando a exploração do sentido do tato. Nessa semana, de modo a iniciar a descoberta do tato, a díade começou por ler uma história “Usando as mãos”, de Michael Dahl recorrendo à dramatização das mãos tridimensionais, para posteriormente as crianças construírem um livro de grupo sobre “Para que serve as mãos”. De seguida, iniciou-se a atividade que merece relevo neste relatório: a construção e decoração de uma caixa surpresa para esconder diversos materiais de diferentes texturas que se dividiu em dois momentos: a construção e decoração da caixa e a exploração dos objetos.

No primeiro momento, o par pedagógico entregou ao grupo uma caixa de papelão desmontada com a intencionalidade educativa de este observar a planificação da caixa questionando-o, posteriormente, se seria possível montar uma caixa a partir daquele bocado de papelão obtendo respostas como “Temos

de colar pelas dobrinhas” (TF); “Temos de a montar” (TS). Neste seguimento de ideias, uma criança foi prontamente buscar a cola e o grupo começou a montar através da experimentação. Esta ação tinha como objetivo fomentar no grupo a visualização espacial, através da construção de objetos a três dimensões que permite a construção de representações visuais que são essenciais para a vida (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim e após a caixa se encontrar construída e pelo facto de esta representar formas geométricas, a díade teve a oportunidade de desenvolver um diálogo em grupo sobre as formas geométricas presentes na caixa, no sentido em que se considera que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores (Idem). As crianças, na sua maioria, conseguiram com facilidade e rapidez encontrar o quadrado e o retângulo na caixa, mas, logo de seguida não ficaram apenas presos às formas da caixa começando a mencionar outros objetos presentes na sala com as diferentes formas. Neste momento, as crianças sentiram a necessidade de demonstrar à tríade que tinham conhecimentos adquiridos sobre as formas geométricas e como tal, não se interrompeu o momento das crianças e incentivou-se através da brincadeira e exploração do seu mundo quotidiano a continuarem a descobrir as formas geométricas justificando o seu pensamento, sendo que a linguagem também “é essencial para a construção do pensamento matemático” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 75). Este tipo de práticas educativas ajudam a criança a perceber que a matemática está presente no nosso dia a dia.

Posteriormente, continuou-se o diálogo, mas desta vez direcionado para a decoração da caixa surpresa, onde iria ser o grupo a sugerir ideias e a tomar decisões para a sua decoração. Neste sentido, partindo do conjunto de ideias apresentadas pelo grupo, foi realizada uma votação, no sentido de apelar à responsabilidade e respeito pela opinião do outro, à capacidade de tomada de decisões e negociação, de modo a chegarem a um consenso. Assim, foi decidido, democraticamente, que primeiramente iriam pintar a caixa com diversas cores e depois cada uma das crianças iria fazer um desenho para colar na caixa. Note-se que o facto de as crianças quererem dar enfoque a um desenho individual, traduz a visão de cada criança como um ser único, com formas de aprender singulares e por isso, é determinante que o educador, enquanto potenciador da aprendizagem respeite as características específicas e individuais de cada criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Os momentos de colaboração descritos

desenvolveram-se em participação e é exatamente “em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011, p. 72).

A participação do grupo no planeamento das práticas educativas permite a criação de um espaço de debate, tomada de decisão desenvolvendo capacidades de compreensão e produção linguística nas interações com as outras crianças e os adultos através da cooperação e da partilha da responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2012). De facto, alargar as experiências do grupo no que diz respeito à aprendizagem colaborativa refletiu-se na transformação de comportamentos e atitudes das crianças. A construção e decoração da caixa pelo grupo foi intencionalmente planeada com o objetivo de ser um momento em que as crianças desempenhassem um papel ativo na construção do seu conhecimento, participando de forma autónoma, desenvolvendo a sua criatividade, o poder de decisão e de argumentação.

O segundo momento da prática educativa foi a exploração dos diversos materiais com diferentes texturas. Nesse momento, mostrou-se ao grupo um conjunto de materiais do seu quotidiano com diferentes texturas de modo a que as crianças adquirissem novo vocabulário relacionado com o tato como: rugoso, liso, áspero, macio, fino e grosso para que de seguida as crianças tivessem a oportunidade de manipular e explorar esses mesmo materiais, colocando a sua mão à vez dentro da caixa para tentar adivinhar qual o objeto, e mencionar as suas características. Durante a ação, foi possível observar que embora os materiais tivessem sido mostrados anteriormente e se tivesse mencionada as suas características, as primeiras crianças sentiram algumas dificuldades em mencionar as características dos objetos, mas, à medida que a ação se ia desenvolvendo tornou-se mais fácil mencionarem as características porque iam começando a apropriar-se progressivamente dos diferentes vocábulos. A escolha dos materiais presentes na caixa “refletiam o tipo de vida e experiências familiares das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164) de modo a facilitar a sua identificação. É importante salientar que depois de terminar a ação e em dias posteriores, foi possível observar as crianças a utilizarem os materiais presentes na caixa durante o jogo lúdico, atribuindo-lhes múltiplos significados (Lopes da Silva, et al., 2016).

Relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito de sentido da visão, importa descrever e refletir sobre a que teve maior impacto na aprendizagem

das crianças, a observação do exterior de diversas formas. Esta atividade surgiu porque previamente tinha sido contada a história “Uns óculos para a Rita” ao grupo e este demonstrou interesse em conhecer o mundo de diversas formas como a personagem principal da história. Neste sentido, as crianças, em pequenos grupos, e devidamente acompanhadas, deslocaram-se para o exterior para observar o que lhes rodeava para depois registarem num desenho, na sala de atividades. Posteriormente ao registo e de modo a conseguirem ver o mundo que as rodeia de outras formas, cada uma das crianças construiu uns óculos com lentes de papel celofane para de seguida, voltarem-se a deslocar para o exterior e observar, com o recurso aos óculos, o que lhes rodeava como no primeiro momento da ação. Para a construção dos óculos o grupo teve acesso a cartão, tintas e papel celofane de diversas cores para que os construíssem a seu gosto. Tal como no primeiro momento da ação, as crianças registaram o que observaram, no segundo momento também registaram para depois puderem tirar conclusões sobre os dois registos, “descobrimo a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 49). Depois de todos os grupos terminaram a sua experiência de observação do exterior, desenvolveu-se um diálogo onde cada criança teve a oportunidade de descrever, analisar e refletir o que viu confrontando com as dos seus pares (Sá & Varela, 2004; Lopes da Silva, et al., 2016), numa “atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação propícia à criatividade” (Sá, 2000, p. 9). A exploração e o diálogo sobre o que a criança vê e o modo como vê permite-lhe que enriqueça o seu imaginário, aprendendo novos saberes, desenvolvendo a sensibilidade estética e expressividade e o sentido crítico (Lopes da Silva, et al., 2016). O facto de a atividade se ter desenvolvido no exterior e por ser um espaço diferente para o grupo, permitiu despertar o interesse e a curiosidade das crianças, aumentando a sua pré-disposição para a aprendizagem. A opção de as crianças irem para o exterior apoiou-se no facto de estas poderem ter contacto com a natureza e puderem visualizar outras coisas que não seria possível de se observar na sala de atividades, tornando-se uma mais-valia para o desenvolvimento da atividade. Em concordância, sabe-se que os espaços exteriores à sala de atividade devem ser igualmente valorizados “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27).

Foi possível compreender durante os dois momentos de ação que existiu um maior motivação e interesse na observação do exterior com os óculos construídos, pois as crianças como tinham algo novo em si observaram o que lhes rodeava com maior atenção comentando o que viam. A construção dos óculos foi sem dúvida o momento mais significativo porque as crianças depois de o construíram utilizaram-no no jogo espontâneo e demonstraram interesse em os levar para casa, para mostrar à família.

A par destas atividades mencionadas, foram promovidas ao longo da PES significativas oportunidades de experimentação e vivências sensoriais nos diferentes órgãos dos sentidos, na medida em que como Hohmann e Weikart (2011) referem a criança aprende através da ação direta e da descoberta através do uso do corpo e de todos os seus sentidos. Para além destes autores, também Maria Montessori (1965) acreditava que o desenvolvimento dos sentidos precede o das “atividades superiores intelectuais” (p. 139), sendo imprescindível para o desenvolvimento da criança, para a organização mental das aprendizagens e, também, para a sua preparação para o ambiente a utilização do mesmo, a criação de cidadãos práticos e ativos, que sabem como lidar e viver com o mundo.

Neste seguimento de ideias, e porque o grupo aquando da exploração dos sentidos foi compreendo e adquirindo alguns cuidados a ter com os diferentes órgãos, este demonstrou, durante várias reuniões de grupo, igualmente interesse e curiosidade em ficar a conhecer novos saberes sobre a higiene oral e como tal, a tríade após ter efetuado a reflexão na ação considerou que seria uma interessante temática a ser desenvolvida com o grupo uma vez que se deve respeitar as vontades e motivações das crianças.

Neste sentido, destaca-se assim a atividade denominada por “Maquete tridimensional da boca”, desenvolvida aquando da descoberta, por parte das crianças, da temática da higiene oral. Desta forma, começou-se por fazer um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca da higiene oral, tendo-se construído um mapa conceptual “o que pensamos” e “o que verificamos”, respondendo numa primeira fase somente à primeira questão. Assim, através deste mapa foi possível compreender que o grupo já tinha algumas conceções sobre a saúde oral como por exemplo “Os dentes caem por causa dos doces” (H); “Se não lavarmos os dentes ficamos com caries” (B); “Quando como chocolate sempre que chego a casa lavo os dentes” (R); Assim de

forma a se iniciar a exploração da temática com o grupo, a díade decidiu recorrer à história “Kiko dentinho de leite” de Manuela Mota Ribeiro de modo a consciencializar as crianças para a importância da lavagem dos dentes através da personagem principal da história. A audição da história serviu como mote para a realização da atividade seguinte, pois durante o diálogo que se realizou surgiram, por parte das crianças, algumas dúvidas sobre a higiene oral. Perante essas dúvidas, o par pedagógico considerou que as crianças têm o direito de ser escutadas e de entender o porquê do mundo que as rodeia (Oliveira-Formosinho, 2007; Lopes da Silva, et al., 2016) e assim, planeou a visita de uma médica dentista à sala de atividades para retirar as dúvidas das crianças. Durante a visita da dentista à sala de atividades o envolvimento do grupo foi constante durante toda a atividade. No entanto, o momento de maior interesse foi quando a médica, depois de ensinar ao grupo como se escova os dentes através de uma boca tridimensional, permitiu que cada criança experienciassem a lavagem dos dentes, pois a aprendizagem que a criança constrói no âmbito das Ciências decorre da ação sobre os objetos (Martins, et al., 2009). A escolha criteriosa dos materiais levados pela dentista, procurou atender a critérios de qualidade e de variedade o que proporcionou diversas aprendizagens e incentivou simultaneamente o cuidado com a saúde oral. O seu envolvimento ativo durante a atividade permitiu à criança apropriar-se e construir o seu próprio saber, desenvolvendo aprendizagens significativas (Roldão, 1994).

Tendo em conta que uma ação pedagógica pode conduzir a outras e que a planificação deve “acolher as sugestões das crianças (...) que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016), o grupo após a visita da dentista demonstrou interesse em construir uma boca e uma escova de dentes em grande dimensões tal como a que tiveram contacto anteriormente.

Neste sentido, descrevendo e refletindo sobre a atividade “Maquete tridimensional da boca”, importante mencionar que esta teve dois momentos distintos: o momento da planificação e depois a sua concretização. Por pressupor a manipulação e o contacto direto com materiais das artes visuais, um dos grandes interesses do grupo evidenciados no capítulo II, esta atividade preconizou um elevado nível de envolvimento.

Passando à atividade propriamente dita, o grupo começou por decidir quais os materiais que seriam mais viáveis para a construção da boca e da escova de dentes, surgindo várias propostas de ideias, mas nenhuma exequível para

suportar o tamanho tridimensional. Até que uma das crianças teve a ideia de fazer com garrafas de plástico, porque já tinha visto uma, propondo aos colegas que fizessem a sua maquete igual havendo logo de imediato aceitação da ideia. Porém a díade teve de intervir no diálogo que se desenvolvia entre o grupo, de modo alertá-los que apenas as garrafas de plástico não eram suficientes para a construção da boca, incentivando as crianças a pensar noutros materiais surgindo assim o cartão, e a esponja. Estes momentos de diálogo e discussão proporcionam uma oportunidade significativa para o desenvolvimento da linguagem oral, sendo a comunicação “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9).

Assim, após se ter tomada todas as decisões iniciou-se a construção da boca, sendo que cada criança cortou a garrafa de plástico com o auxílio dos adultos e pintou-a de forma a representar o seu dente. Enquanto os dentes secavam metade do grupo construiu o resto da boca, pintando cartão com a mistura da cor rosa e branco enquanto a outra metade pintava cartão de diversas cores para fazer a escova de dentes. Depois no final, todas as crianças cortaram esponja para a cerda da escova de dentes colando-a uma a uma como aconteceu na colagem dos dentes. No final de tudo estar construído, a díade desafiou o grupo a responder a um problema relativo à boca, com o objetivo que este o analisasse, procurasse estratégias e tomasse decisões (Vale & Pimenta, 2004), questionando-o “Só temos 17 dentes na nossa boca, mas todas as bocas têm de ter 20 dentes, como podemos resolver o problema?”. Neste momento, o grupo, uma vez que não era capaz de resolver o problema oralmente, usou a contagem pelos dedos para resolver o problema, concluindo que faltam mais três dentes sugerindo assim, que fossem as três (a díade e a educadora cooperante) a construir o seu dente. Assim o grupo conseguiu resolver o problema criando representações de situações que tinham significado para eles (dedos), desenvolvendo o seu raciocínio matemático (Lopes da Silva, et al., 2016). A boca tridimensional depois de concluída foi colocada na área do Hospital de S. João para que as crianças pudessem ter contacto e usufruir dela no seu jogo espontâneo.

Esta atividade espelhou uma integração holística, uma vez que as crianças, no âmbito da expressão e comunicação, para além de desenvolver competências artísticas, tiveram também oportunidade de explorar outros domínios e linguagens. Deste modo, a construção do saber desenvolveu-se, numa

perspetiva socio construtivista, na qual a criança pelo seu envolvimento ativo construiu o seu saber na relação com os objetos e com os outros.

As atividades anteriormente referidas enquadram-se no projeto “Como é o meu corpo?” que decorreu ao longo da PES. Cada uma delas surgiu a partir dos interesse e motivações relevados pelo grupo procurando-se criar um contexto educacional no qual se legitimou a escuta, a participação e a curiosidade das crianças (Oliveira-Formosinho, et al., 2013).

O culminar do projeto decorreu em torno da divulgação/avaliação das várias atividades desenvolvidas no projeto, fase IV da MTP, sendo construído com as crianças um jornal. Mas para a construção do jornal o grupo teve previamente de realizar a atividade “À procura dos materiais”, pois todos os materiais de desenho da sala de atividade tinham desaparecido.

A atividade iniciou-se com o grupo a reparar que a sala estava diferente e que faltava alguns materiais de desenho e como tal, sentiram necessidade em descobrir o que se tinha passado sendo surpreendidos com uma mensagem deixada por um pirata, no computador através de um voki, onde os informava que tinha retirado todos os materiais da sala e os desafiava a encontrarem um baú na sala de atividades que continha pistas para conseguirem recuperar os materiais. A utilização do avatar surgiu no sentido de estimular a participação e o envolvimento das crianças num ambiente lúdico para a aprendizagem uma vez que as crianças se identificavam com a figura digital e como tal tornou-se “uma mais-valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais da criança” (Marta, 2017, citado por Quadro-Flores, Marta & Sá, 2018, pp. 68-69).

O caráter investigativo com vista à resolução de problemas atribuído à atividade, provocou no grupo uma atitude de curiosidade e interesse em envolver-se na descoberta, indo à procura do baú que tinha instruções que deveriam cumprir para iniciarem a procura dos materiais (regras do jogo, divisão das equipas e o mapa do tesouro). Assim, cada equipa observou o seu mapa que era constituído com imagens que representavam os espaços do seu quotidiano para puderem ir à procura dos materiais através da realização de diferentes desafios. Os desafios tinham de ser cumpridos em equipa para a estimular a interação, o esforço colaborativo e a ajuda nas crianças de modo a que cada uma atribui-se significado ao seu papel dentro do grupo, entendendo, também o papel dos restantes pares (Ribeiro, 2016). No final de cada

desafio cada equipa tinha acesso a um envelope que continha fotografias das crianças a realizarem as diversas atividades do projeto e uma questão relacionada com as temáticas desenvolvidas ao longo do projeto, no qual as crianças tinham de responder para depois terem acesso à imagem do material que tinham de procurar e encontrar no espaço onde se realizava o desafio. Quando encontrassem o material, teriam de o ir colocar no cesto da sua equipa para que no final pudessem levar todos os materiais novamente para a sala de atividade para construir o jornal.

Dada a diversidade de desafios existentes e devido à estrutura do relatório, apenas se irá descrever e refletir sobre dois desafios, um de Educação Física e outro de Abordagem à Escrita.

O desafio de Educação Física foi realizado no exterior e consistia na realização de um circuito motor que permitia à criança a exploração do seu corpo com os objetos em movimento no espaço, promovendo a capacidade de equilíbrio, coordenação, agilidade, estruturação do espaço-temporal e a sua autonomia e independência. Neste desafio, observou-se um grande envolvimento das equipas no sentido em que tinham a responsabilidade de conseguir cumprir o objetivo. Deste modo, a promoção da atividade física na EPE tem um grande e positivo impacto no desenvolvimento das capacidades motoras, na maturação cognitiva e emocional, das competências sociais e do bem-estar físico e psicológico, como também, na sensibilização para hábitos saudáveis que prolongar-se-ão ao longo da vida (Pereira, 2007; Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011).

O desafio de Abordagem à Escrita também foi realizado fora da sala de atividades, mas no polivalente. O facto de ser organizado num espaço onde não existe a dinamização de atividade educativas despertou, de imediato, a curiosidade e o interesse das crianças. Este desafio consistia em as crianças encontrarem num conjunto de letras espalhadas em cima da mesa, as letras que constituíam o seu nome. A diáde pensou na realização deste desafio porque embora as crianças já conseguissem escrever o seu nome, muitas das vezes recorrendo a placa existente na sala com o seu nome, queria compreender se estas eram capazes de identificar as letras do seu nome de forma autónoma, porque como Mata (2008) refere a criança quando esta na fase inicial de apreensão à escrita pode conseguir escrever as letras num papel mas, pode não conseguir identifica-las noutra formato. Para além disso, durante o desenrolar

da ação, foi possível observar que existiram crianças que embora se apercebam que a orientação da escrita no papel é efetuada da esquerda para a direita, nesta atividade não o conseguiram fazer, começando a escrever o seu nome da direita para a esquerda. Por isso, este tipo de atividade é importante ser realizada na EPE porque é a partir das letras do seu nome que as crianças começam a identificar, reproduzir e saber o nome das diferentes letras (Mata, 2008), assim como permite à criança uma apropriação gradual da especificidade da escrita e, como tal, deve-se incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio para facilitar aprendizagens posteriores (Lopes da Silva, et al., 2016).

Para a construção do jornal, cada criança iria construir a sua página com as descobertas que mais gostaram de efetuar ao longo de todo o projeto. Reconhecendo que o acesso a uma multiplicidade de materiais alarga a experiência das crianças e desenvolve “a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva, et al., 2016), ao mesmo tempo que estimula a capacidade de fazer escolhas (Althoudr, Johnson & Mitchell, 2003), as crianças puderam construir as suas páginas com todo o material que tinham recuperado durante a atividade anterior, nomeadamente tintas, caixas de ovos, lãs, rolhas, lápis de cor, de cera e marcadores, jornais, revistas, plasticina, folhas brancas, pedaços de papel de diversas cores, aparas de lápis e as fotografias.

Após a construção do jornal, a tríade responsabilizou-se por fotocopiar um para cada criança, para que esta o possa levar para casa e mostrar à sua família, uma vez que a criança é mediadora entre o JI e a família. No entanto, a divulgação também foi realizada, na sala de atividade, na reunião de avaliação de final de ano realizada com os pais. Neste momento, os pais puderam visualizar o jornal original, observar as produções construídas no conjunto das atividades desenvolvidas e os registos das aprendizagens realizadas. Esta última fase do projeto permitiu “evidenciar o envolvimento, a implicação e a participação ativa da criança onde a sua voz se escutou, se ouviu quer na dimensão cognitiva, quer emocional” (Marta, 2017, p. 44) em toda a ação.

De facto, e porque todas as práticas educativas desenvolvidas ao longo do projeto tiveram como princípio a perspetiva construtivista, no qual as crianças desempenharam em todas as fases do projeto um papel ativo, pode-se concluir que através de ambientes no qual as crianças se sentisse “valorizadas e estimuladas a correr riscos e alargar a sua capacidade de aprender (Folque, 2012, p. 86), o grupo construiu novos saberes e desenvolveu competências ao

nível de negociação, escuta, capacidade de desenvolver diálogos em grande e pequeno grupo, necessidades evidenciadas no capítulo II.

Assim, considera-se que a atitude indagadora conducente de toda a prática educativa despertou no grupo capacidades sensoriais, cognitivas, emocionais, expressivas, criativas e imaginativas que permitiram o desenvolvimento holístico das crianças, numa prática eficaz, preconizando alterações significativas no seu desenvolvimento através da adequação de estratégias e de recursos diversificados (Ribeiro & Moreira, 2007).

Em relação à prática educativa vivenciada na EPE, emergiram aprendizagens profissionais que contribuíram para a construção da identidade profissional docente edificada como “um processo contínuo ao longo do ciclo vital, construído por redefinições em função dos contextos e das transformações operadas na sociedade, sempre numa articulação entre as decisões individuais e as decisões sociais” (Marta, 2015, p. 179).

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

No âmbito da formação inicial docente, as experiências vivenciadas no 1.º CEB assumiram-se significativas, e como tal, proporcionaram momentos de constante aprendizagem e de construção de conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do perfil de desempenho docente.

Durante todo o percurso de estágio, foi fulcral a utilização das etapas da metodologia da investigação-ação, evidenciadas no capítulo II, pela sua natureza cíclica e espiral de orientação para a melhoria das práticas profissionais nos diferentes campos de ação e no sentido em que proporcionaram práticas autocríticas que possibilitaram reformulações, transformações e o aperfeiçoamento constante das intervenções pedagógicas (Coutinho, et al., 2009). A observação e a reflexão, de facto, assumiram-se como processos fundamentais no desenvolvimento das práticas educativas possibilitando um conhecimento alargado e aprofundado de cada aluno,

permitindo deste modo, definir metodologias, estratégias, objetivos e recursos didáticos (Zabalza, 2001).

Simultaneamente, o paradigma construtivista permitiu a criação de um ambiente de segurança e de confiança que proporcionou o desenvolvimento de competências do saber, do saber fazer e do saber-estar relevando o aluno na construção do seu conhecimento. O desenvolvimento integral e holístico dos alunos surge devido à existência da articulação curricular, caracterizada pela inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas (Leite, 2012), que fomenta aprendizagens significativas assim como desenvolve competências específicas e transversais (DL n. °46/86, de 14 de outubro).

Neste seguimento de ideias, apresentam-se as principais ações desenvolvidas no âmbito das PES em contexto do 1.º CEB através da metodologia de trabalho de projeto, onde o aluno, os seus interesses e necessidades, foram o foco do processo de ensino e aprendizagem, como se pode constatar nas planificações realizadas. A metodologia de projeto, sendo centrada na resolução de problemas constitui uma boa opção estratégica para proporcionar aprendizagens com sentido e utilidade estimulando as crianças na aquisição, participação autonomia e construção de conhecimentos, desenvolvendo competências de vivência numa sociedade que se rege por princípios de uma democracia participativa, mudando assim a atitude da criança face à escola (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). Por outro lado, o processo colaborativo é um processo de criação em diálogo que enriquece a aprendizagem, as competências, o saber estar com os outros, a superação do egocentrismo e ainda o poder argumentativo e crítico através da partilha de ideias (Damiani, 2008). Assim sendo, apresenta-se uma reflexão acerca de uma prática educativa que desafiou as crianças a responderem “Para que serve o dinheiro”. Este desafio desafia também a transversalidade dos saberes curriculares e não curriculares como é o caso da Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente a Educação Financeira e a Educação para o Empreendedorismo e para o Consumo e ainda, com saberes da área da Literacia Digital. A promoção de saberes “constitui uma melhor abordagem para a formação de atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165).

Assim, como mencionado no capítulo I, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, a aprendizagem deve surgir da curiosidade e dos interesses dos alunos despoletados num problema do grupo de trabalho onde o professor

cria o contexto educativo adequado, assegurando a participação de todos os alunos contribuindo para aprendizagens significativas (Gambôa, 2011). Esta metodologia, baseada em projetos, rompe o ensino tradicional e possibilita o envolvimento efetivo das crianças e dos professores em processo de construção de saberes significativos e funcionais (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002), situados num paradigma socioconstrutivista que atribui um papel ativo à criança (Formosinho, 2013).

Deste modo, o primeiro momento deste conjunto de atividades serviu para conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática pelo que se realizou um brainstorming que permitiu fazer o levantamento das suas conceções acerca de “Para que serve o dinheiro?” de modo a compreender o que os alunos sabem, o que querem saber e como e onde vão aprender mais sobre o tema. Assim sendo e, após o diálogo, recorreu-se ao caderno 1 de Educação Financeira da Direção Geral de Educação (DGE) para desenvolver a temática, sendo que as atividades desenvolvidas incidiram sobre “necessidades e desejos” e sobre os “métodos de pagamento”.

Primeiramente, antes de retratar os assuntos acima mencionados, os alunos começaram por visualizar dois vídeos relacionados com o dinheiro, um sobre a “História do dinheiro” e outro “De onde vem o dinheiro dos adultos?” para suscitar a curiosidade e a participação da turma sobre o papel do dinheiro nas trocas comerciais e o modo como ele é adquirido pelos adultos. Este recurso não só funcionou como motivação para os alunos, mas também como uma provocação à ação e vontade de saber e conhecer (Veríssimo, 2013). Efetivamente a motivação funciona como um impulso para ação, a persistência e para o sucesso. A criança motivada toma iniciativa e está mais predisposta para a aprendizagem, pois “aprende mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013, p. 74). Após a visualização dos vídeos e o diálogo argumentado de forma crítica e criativa sobre os aspetos apresentados, cada aluno criou um livrinho recorrendo a materiais de expressão plástica, para registar toda a informação pertinente sobre a temática do dinheiro.

No primeiro dia, no âmbito do Português, desmitificaram-se os conceitos de “necessidade” e “desejos”, presentes no texto do caderno de Educação Financeira, recorrendo ao dicionário digital. A utilização deste recurso digital surge para dar a conhecer aos alunos outras formas de encontrar o significado de palavras. Note-se que durante a PES observou-se que as crianças tinham

dificuldade em utilizar o dicionário em suporte de papel demorando muito tempo, e por isso, saber usar este recurso digital permite-lhes no futuro poderem responder a qualquer percalço usando o telemóvel de forma imediata. Notou-se um impacto curioso já que quiseram experimentar em casa junto com a família, como relata uma criança “Professora, utilizei o dicionário digital em casa para ver o significado de uma palavra”. Posteriormente, e articulando a área de Português com a área transversal de Educação para o Consumo, cada uma das crianças tinha a tarefa de registar, no livro criado anteriormente, as necessidades que sentiam e que gostariam de comprar, assim como os desejos mais supérfluos que os iriam satisfazer. Esta tarefa teve como objetivo verificar se todos os alunos tinham compreendido o significado dos conceitos anteriormente discutidos e se os conseguiam distinguir. Durante a ação, foi possível concluir que os objetivos foram atingidos, pois os alunos selecionaram na dimensão “necessidades” produtos que se consomem no dia-a-dia. No que diz respeito à dimensão dos “desejos” a maior parte dos alunos selecionou aparelhos informáticos, o que comprova o interesse da turma pela utilização de recursos informáticos. Verificou-se que promover situações de aprendizagem que requereram a participação individual do aluno permite o tempo do aluno, isto é, o seu ritmo e capacidade de aprendizagem, personalizando o momento de aprendizagem e fomentando a diferenciação pedagógica e o respeito pelo outro.

De seguida recorreu-se a uma banca de bens alimentares, presentes no quotidiano das crianças, para que estas os identificassem como necessários, ou supérfluos. Numa mesa, estavam expostos alimentos e duas caixas, uma identificada com “necessário” e outra com “supérfluo”, sendo que cada um dos alunos, à vez, tinha de pegar num alimento à sua escolha e colocá-lo na caixa que considerava adequada, sendo discutidas em grande grupo as opções individuais. Esta estratégia permitiu avaliar as aprendizagens dos alunos podendo de imediato o professor intervir de uma forma lúdica se se verificassem dificuldades. Verificou-se que alguns alunos apresentaram dificuldade na sua escolha, não por falta de domínio do conceito, mas porque estavam muito “presos” à marca dos produtos e a uma das definições pesquisadas anteriormente por um grupo de trabalho, que designou por “necessário” aquilo que necessitavam para sobreviverem, surgindo dúvidas, como por exemplo “Por que é que estas a colocar os queijos Babybel nas necessidades, conseguimos

sobreviver sem isso”. Estes momentos são importantes para desenvolver o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, como confere no perfil do aluno as áreas de competência a desenvolver (Oliveira-Martins, et al., 2017). No momento da discussão em grande grupo houve a necessidade de chamar a atenção para a roda dos alimentos, articulando com conteúdos da área de Estudo do Meio, de modo a que os alunos compreendessem que todos os grupos de alimentos presentes na roda dos alimentos são necessários para a nossa saúde, assim como os produtos de higiene. Assim sendo, e depois de compreenderem o que lhes era solicitado, a turma realizou com sucesso a tarefa.

No mesmo seguimento de ideias, posteriormente, e articulando com a área da Matemática, realizou-se um jogo digital que consistia em os alunos selecionarem o preço certo dos produtos utilizados anteriormente. Depois do jogo, os alunos, em grupo, tiveram de imaginar que eram uma família e que tinham de realizar as compras do mês com um orçamento oferecido pela diáde através de um envelope com dinheiro. As compras foram realizadas através de uma folha de cálculo com o auxílio de folhetos físicos e digitais de hipermercados. Aproximar o ensino à realidade da vida desperta o desejo de aprender porque dá sentido ao conhecimento e vai ao encontro de um perfil de base humanista que considera a pessoa que compreende, interpreta, expressa pensamentos e sentimentos (Oliveira-Martins, et al., 2017). O objetivo desta prática educativa era fazer com que os alunos soubessem o que comprar de acordo com as necessidades e desejos compreendendo conceitos como “despesa” e “rendimento”, desenvolvendo a capacidade de decisão e argumentação. Para além disso, existia o objetivo de compreender os conhecimentos dos alunos acerca de uma situação que faz parte do quotidiano deles, nomeadamente a ida ao supermercado, assim como desafiar os alunos a desempenharem diferentes papéis promovendo o desenvolvimento e aprofundamento da “cultura do quotidiano” (DL n.º 46/86 de 14 de outubro). Assim sendo, e considerando que a sala de aula é um espaço privilegiado para a aprendizagem da vida real (Dewey, 2002), o docente deve contemplar nas suas atividades “metas e objetivos sociais e importantes” (Arends, 2008, p. 365). Estas atividades proporcionaram nos alunos grande motivação, entusiasmo e vontade em participar. No jogo foi visível estas características no sentido em que todos participavam euforicamente, pois queriam demonstrar que sabiam o

preço certo e muitas vezes não respeitavam a vez do colega, levando a díade a ter, no início, dificuldade em gerir o comportamento da turma. Já na atividade das compras, o grupo demonstrou novamente atitudes de euforia no momento de arrecadar dinheiro suficiente para realizar comprar, mas não deixaram de demonstrar que aprenderam a gerir o dinheiro: “Não queremos comprar muitos produtos porque não queremos gastar o dinheiro todo”; “Professora estas compras já chegam, queremos que sobre dinheiro”. A opção de lúdico como estratégia pedagógica cria ambientes descontraídos que viabiliza aprendizagens significativas por meio da observação, do pensamento lógico, da resolução de situação problema, da articulação com diferentes conhecimentos e ainda, da inter-relação com os colegas da sala (Teixeira & Apresentação, 2014). Verificou-se que o jogo permite o desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que cada uma é responsável pelas suas próprias jogadas. Este recurso adquire um caráter de fruição que encanta e motiva aqueles que participavam (Idem). Já o jogo simbólico recria experiências da vida quotidiana, permitindo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, no sentido em que as crianças assumem um papel de outras pessoas para representar situações “reais” ou imaginárias criando um “enredo” que é livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Este tipo de jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, assim como permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação (Lopes da Silva, et al., 2016).

Neste dia, ainda foi distribuído por todos os alunos da turma um envelope com dinheiro (representação) simulando ser a semanada oferecida pela família. Os alunos eram responsáveis pelo modo como o geriam, sendo estimulados ambientes de oferta para que estes pudessem tomar decisões, como por exemplo a participação num Workshop sobre o estudo das mudanças de estado da matéria. Assim, os alunos que tivessem interesse em investir na sua formação poderiam participar, mas teriam de pagar a entrada e a aquisição de materiais e substâncias extras. O objetivo da distribuição da semanada era fazer com que os alunos empregassem corretamente o dinheiro.

No segundo dia, e depois dos alunos compreenderem como e para que serve o dinheiro, foi importante conhecerem os métodos de pagamento existentes. Tal como aconteceu no primeiro dia, os alunos iniciaram abordagem deste assunto através de um brainstorming numa aplicação online – bubbl, simulador de um

mapa de conceitos, por parte de um estudante enquanto os restantes registavam no caderno construído, sobre os hábitos familiares no ato da compra para de seguida introduzir o texto “Meios de pagamento” presente no caderno 1 de Educação Financeira. Durante o diálogo, foi possível deferir que a maior parte dos alunos conhece os meios de pagamento mais utilizados nos dias de hoje, nomeadamente o multibanco e o dinheiro vivo. No entanto, houve alunos que referiram a troca direta como um meio de pagamento, pois recorreram aos seus conhecimentos prévios sobre esta temática. Porém, a turma não conseguiu chegar a todos os meios de pagamento presente no texto.

Aumentou-se o desafio estimulando os alunos para uma pesquisa orientada na internet, pelo que se realizou uma WebQuest, no sentido de ajudar os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem a rever, ampliar e modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (Moran, 2000). Numa primeira fase, mais técnica, fez-se uma demonstração do funcionamento da plataforma, assim como se refletiu sobre as cinco componentes de uma Webquest: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação, Conclusão. Foi nosso desejo que os alunos adquirissem autonomia na realização das tarefas, disponibilizando recursos no processo. Depois da demonstração e de os alunos acederem ao link da WebQuest iniciaram a atividade pela exploração do site, seguindo a leitura das referidas componentes por forma a compreenderem o trabalho a realizar. Os alunos compreenderam a sequencialidade das tarefas e a necessidade de as cumprir, assumindo uma postura de responsabilidade, como agente ativos da sua própria investigação. Cada grupo, independentemente do seu tema (cartão de multibanco, dinheiro vivo, troca direta, transferência bancária e cheques) teria como tarefa responder às questões lá presentes e resolver as tarefas matemáticas. Depois da pesquisa, cada um dos grupos teria de apresentar à turma a conclusão da sua pesquisa utilizando diferentes instrumentos digitais.

A WebQuest é uma estratégia metodológica de investigação que fomenta a pesquisa orientada na internet e baseia-se num processo colaborativo. Deste modo, fomenta um momento seguro de pesquisa e dá resposta a competências elementares no século XXI, como refere o perfil de aluno: saber pesquisar, seleccionar, guardar a informação, mobilizá-la e partilhar (Oliveira-Martins, et al., 2017). Este tipo de aprendizagem interativa transforma os modos de aprender já que descentraliza o professor enquanto indivíduo que produz e

transmite o conhecimento, orientando a sua postura como um professor facilitador do ambiente educativo. A investigação promovida pela WebQuest reconsidera a aprendizagem como construção e como pensamento de nível elevado: perspectiva a aprendizagem como desafio que implica a colaboração entre os elementos do grupo, a capacidade de análise, seleção de informação, síntese e tomada de decisão durante a pesquisa e a criatividade no processo de produção e, ainda, desenvolve o processo de comunicação como falar em público e a argumentação durante a apresentação da produção (Costa, Peralta, Viseu, 2007). Segundo Daniel (2008), este modo de aprender é caracterizado como dinâmico, que incentiva a criança a entrar num processo de procura que está na base da reflexão crítica e que estimula o pensamento autónomo e criativo.

A atividade proposta foi realizada em cinco grupos de quatro elementos, sendo este o modelo de trabalho proposto pela professora cooperante, facilitando assim o número limite de computadores. A organização dos grupos manteve-se igual à que se encontrava, pois estão organizados de acordo com as competências dos alunos de forma a se auxiliarem e desafiarem mutuamente, procurando construir conhecimento e aprendizagens, tal como referido no capítulo II. Foi notório, durante a PES, a evolução da turma no que diz respeito à colaboração e entreajuda, tendo-se observado uma atitude cada vez mais positiva nas dinâmicas dos grupos. Talvez se justifique a melhoria de atitudes do grupo pela satisfação que realizaram as tarefas, sendo que estes desafios tomaram como base os seus interesses. O respeito pelo outro e pela sua opinião, a partilha de espaços, materiais e recursos e a disponibilidade e vontade para ajudar os colegas foram competências que se foram desenvolvendo ao longo de todo o percurso. É importante salientar que a metodologia de projeto, o da investigação na web e o trabalho colaborativo estimulam o diálogo, a partilha de opiniões, a tomada de decisão no encontro de soluções e na realização das escolhas que se traduz também em questões de cidadania e identidade, no sentido em que a aprendizagem dos valores, normas e regras são evidentes em simultâneo com a construção do conhecimento (Fonseca, 2000). Para além de desenvolver estas competências, o trabalho colaborativo, proporciona aos alunos competências de cooperação e colaboração essenciais para a sua vida, no sentido em que grande parte dos trabalhos da sociedade são efetuados tendo em conta estas competências (Arends, 2008).

Note-se que, para uma utilização correta e segura e uma efetiva aprendizagem, a WebQuest foi desenvolvida em sites previamente selecionados e muito ricos na informação sobre o tema para que os alunos encontrassem respostas em segurança, e pudessem realizar as suas tarefas com significado. Assim, as hiperligações ligavam-se a páginas na internet que revelavam em textos, imagens, vídeos, sobre o que é o dinheiro, quando surgiu, para que serve, como é utilizado e se existem restrições na sua utilização dos diferentes métodos de pagamento. Incentivou-se cada grupo de trabalho a ser capaz de selecionar a informação, tratá-la e guardá-la em diversos instrumentos digitais diferentes. Para tal, existia uma tarefa na WebQuest que consistia na construção pelos alunos de uma apresentação da informação recolhida e para isso teriam, previamente, de decidir democraticamente, qual o recurso digital a utilizar, sendo que demos várias hipóteses de aplicações para responderem aos desafios alocando as produções no Onedrive, através do e-mail da turma, na pasta do seu grupo de trabalho para ser partilhado por todos. Por fim, cada grupo de trabalho teve a oportunidade de fazer uma apresentação oral à turma, expondo os resultados das suas pesquisas e desenvolvendo a capacidade de falar em público, que se revela uma competência emergente na sociedade de hoje.

Importa salientar que a utilização desta estratégia desenvolveu competências para além das mencionadas no currículo, tendo sido, neste caso específico, competências de literacia e de cidadania digital, de autonomia, decisão e comunicação. A WebQuest também demonstrou um efeito positivo nos alunos através do interesse, motivação, vontade de participar, entrega e empenho que a turma apresentou ao longo das tarefas. É evidente, de facto, que as “TIC são soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (Quadros-Flores, Peres e Escola, 2011, p. 430). Assim como promovem o aprender a aprender, o sentido crítico e a autonomia dos alunos, envolvendo-os mais no processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2000; Quadros-Flores & Escola, 2007). A WebQuest favoreceu, ainda, a articulação curricular, defendida como essencial no currículo no capítulo I, entre as áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio com a área transversal Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente Educação Financeira, bem como desenvolveu competências de literacia digital, revelando a importância da

transdisciplinaridade na educação e a flexibilidade curricular. Deste modo, reforça-se que foi possível desenvolver nos alunos várias competências curriculares e transversais, como por exemplo pesquisa, seleção, organização, tomada de decisão, pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação, literacia, cidadania, respeito pelo outro, entre outras.

No terceiro dia, os alunos colocaram em prática, através de um jogo de tabuleiro, os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre a temática, assim como tiveram a oportunidade de rever alguns conteúdos da área da Matemática e da área de Português.

O jogo de tabuleiro utilizado, neste dia, foi o Monopólio, construído pela díade. O jogo foi adaptado sendo que as “casas” do Monopólio corresponderiam a instituições e monumentos da cidade da Maia e do Porto trabalhadas com os alunos, anteriormente, em outras atividades desenvolvidas durante a prática educativa. Para além destas casas, havia “casas da sorte” que correspondiam a dois baralhos um azul e um verde. O baralho azul continha cartas com tarefas de conteúdos gramaticais da área de Português e o baralho verde continha cartas com tarefas da área de Matemática. Os conteúdos destes baralhos, tanto de uma área como de outra, eram conteúdos que tinham sido lecionados até ao momento. Nestes baralhos ainda existiam “cartas da sorte” que não tinha nenhum exercício para resolver, mas que daria alguns benefícios ao jogador. Cada jogador tinha direito a alguns dos diferentes métodos de pagamento trabalhados no dia anterior, nomeadamente o dinheiro, cartão de multibanco e um livro de cheques. Este jogo permitiu que a díade conseguisse compreender se os conhecimentos abordados, nos dias anteriores, tinham ficado consolidados, pois, recorreu-se ao jogo como uma forma lúdica para consolidar conhecimentos, porque ao ser realizado num ambiente mais informal permitia aos estudantes que revelavam mais dificuldade na aquisição de competências a sua participação sem sentirem o peso de uma avaliação formal e sem terem receio de errar. Assim, foi possível concluir na reflexão na ação que os conhecimentos abordados tinham sido adquiridos pelos alunos pois através do jogo, o aluno consolida, revê, expande, utiliza a língua e, assim aprende.

A atividade desenvolveu-se em três grupos, sendo que dois eram constituídos por sete elementos e o terceiro eram constituídos por apenas seis elementos. Esta gestão foi realizada da seguinte forma de modo a que todos os grupos tivessem a orientação de um dos adultos (professoras estagiárias e professora

cooperante) a fim de estes poderem mediar e gerir os comportamentos e as atitudes dos alunos. Para além disso, as professoras consigam auxiliar os alunos com mais dificuldades, dando-lhes mais tempo na resolução das tarefas para que estes conseguissem também atingir os objetivos.

Durante a atividade, os alunos exploraram as particularidades do jogo, tendo como partida os seus conhecimentos prévios, base crucial para uma aprendizagem significativa. Esta abordagem permitiu, de forma contextualizada, fazer referência a uma dimensão da Educação para a Cidadania, nomeadamente a Educação Financeira, que pressupõe a aquisição e desenvolvimento de competências fulcrais no âmbito da complexidade crescente dos contextos e serviços financeiros (DGE, 2013).

É de salientar que a ação estava planificada para decorrer na primeira parte da manhã, durante 1h, no entanto, e devido ao entusiasmo e envolvimento da turma que é visível nas seguintes afirmações citadas por alguns alunos “Professora podemos continuar a jogar depois do intervalo?”; “Vamos continuar depois do intervalo?”, esta ação não durou o tempo previsto, tendo-se prolongando. Esta alteração ocorreu porque tal como mencionado no capítulo II, a planificação tem um carácter flexível no sentido em pode ser modificada devido a imprevisto que possam surgir devido às ideias, necessidades e interesses das crianças, respeitando assim, as suas vontades. O jogo, como estratégia de consolidação, permitiu a revisão e a assimilação dos conceitos abordados num ambiente lúdico de aprendizagem (Condessa, 2009). A criança assume uma função de controlo da sua dinâmica e desempenha as tarefas com motivação e empenho existindo assim a construção de aprendizagens mais sólidas e significativas (Fernandes & Ferreira, 2017). Para além disso, o jogo desenvolve competências sociais que são colocadas em prática no quotidiano das crianças como os valores, as normas e as regras de conduta (Fonseca, 2000). O jogo promoveu ainda, a atenção dos alunos mais desconcentrados, uma vez que estes queriam responder dentro do tempo estipulado (adaptável consoante a dificuldade do exercício e o nível de desenvolvimento do aluno, para que todos pudessem ter a mesma oportunidade) para conseguir avançar no jogo e poder comprar e reclamar o dinheiro das suas propriedades. O objetivo da realização de um jogo no terceiro dia da prática foi fazer com que os alunos soubessem planear um orçamento de modo a investir no que era necessário, poupando no que era menos essencial.

É importante salientar que, ao longo das atividades, assim como em todas as planificações desenvolvidas pelo par pedagógico, não houve a necessidade de diferenciação pedagógica, no entanto foi prestado um apoio mais próximo e individualizado a alguns alunos que foram demonstrando algumas necessidades e dificuldades ao longo das aulas.

Importa, ainda, referir que a díade decidiu dar continuidade à WebQuest para reforçar atitudes de colaboração e a investigação na internet, reforçando também o desenvolvimento de competências nomeadamente de autonomia, decisão e comunicação. Além disso, a decisão ocorreu devido ao facto de o tema a trabalhar pertencer a área de Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente a Educação para o Empreendedorismo.

Refletindo e discutindo a mensagem da história “Os três porquinhos”, os alunos manifestaram curiosidade em saber como se constrói uma casa e foi nesse sentido que pesquisaram num ambiente de WebQuest. A tarefa consistiu em os grupos realizarem uma pesquisa sobre como se constrói uma casa respondendo à questão: Quais as etapas de construção de uma casa?. Posteriormente a responderem à questão, cada grupo ia construir a sua própria casa respondendo às restantes questões: Que tipo de casa vou construir?; O que preciso para a construção da casa? Qual o valor que vou gastar?; Que métodos de pagamento vou utilizar?. No final das tarefas cada grupo de trabalho, teria de apresentar à restante turma a casa que tinha planeado construir, quanto iria custar e como iria pagar.

Deste modo articularam-se áreas curriculares e outras transversais como o Empreendedorismo. Esta flexibilidade enriquece a aprendizagem e torna-a mais natural. Teve-se o propósito de não só reforçar o desenvolvimento de competências, como também de promover a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores promotores do espírito empreendedor, nomeadamente inovação, organização, planeamento, responsabilidade, liderança, trabalho em grupo, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros. Deste modo, proporcionou-se uma Educação para o Empreendedorismo para fomentar, nos alunos, a mudança na sua área de atuação enquanto cidadão. Estamos conscientes que “a educação para a cidadania deve possibilitar vivências pessoais, emocionais, afetivas e não apenas cognitivas” (Fonseca, 2000, p. 56),

de modo a desenvolver crianças autónomas, tornando-as mais conscientes, responsáveis e interventivas na sociedade (Fonseca, 2015).

A prática educativa descrita e analisada foi planificada e desenvolvida com foco no paradigma construtivista, uma vez que a criança tem o papel predominante na construção do seu conhecimento, promovendo a aquisição de novos saberes através do conhecimento que já dispõe, tal como refere Arends (2008) “a aprendizagem é uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significado, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p. 12). Este paradigma foi valorizado não somente nesta prática educativa, mas em todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, uma vez que se considera que as aprendizagens são mais significativas quando construídas a partir de ideias e conhecimentos previamente elaborados pelas crianças (Ausubel, 2003). Assim, os alunos deixam de ser consumidores passivos da informação e passam a ser criadores ativos e empreendedores (Quadros-Flores & Escola, 2007).

As atividades apresentadas neste ponto, em torno da WebQuest, fizeram parte de um projeto de intervenção implementado pela díade, intitulado de “Aprendendo em diferentes contextos, na escola, e em casa”. Este projeto surgiu na medida em que os alunos demonstraram interesse em aprender em outros locais e com outros elementos, sem ser dentro da sala de aula. Assim, e após a observação sistemática e a reflexão dos dados recolhidos, no diário de formação, relativos à interação entre a escola-família, surgiu a necessidade de envolver os encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos e por isso optou-se por intervir neste sentido. Na verdade, não se verificou o envolvimento e a participação da família com a escola nas atividades e/ou tarefas desenvolvidas pelos seus educandos no horário escolar. Apenas se observou a interação das famílias com a escola em momentos de diálogo sobre o comportamento do seu educando na sala de aula. Deste modo, e uma vez que cabe aos profissionais de educação promover um clima de incentivo à aprendizagem (DL nº 241/2001 de 30 de agosto) a díade decidiu criar uma plataforma online para que os encarregados de educação pudessem colaborar com a escola, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na mesma, assim como pudessem ter acesso às aprendizagens desenvolvidas pelos seus educandos, tal como defende Marques (1993) que refere que a colaboração entre

a escola-família é potenciadora do sucesso e do desenvolvimento holístico da criança.

Assim sendo, e de modo a que as aprendizagens dos alunos não se realizassem apenas dentro da sala de aula, durante a PES desenvolveram-se momentos de aprendizagem fora da sala de aula, nomeadamente no espaço exterior da instituição, numa sala de EPE e com maior enfoque em casa com as famílias. Neste sentido, foi criada a plataforma e deu-se acesso a cada aluno através de uma chave. É de salientar que, após os alunos levarem para casa o seu acesso à plataforma, houve pais a acederem à mesma plataforma de modo a terem conhecimento do trabalho desenvolvido pelos seus filhos.

As atividades e/ou tarefas que eram colocadas num sistema de microblog que promoveu uma interação através de uma rede social restrita entre a escola (turma) e a família promovia não só a visualização dos trabalhos realizados pelos alunos (repositório) como também os desafiava a realizarem tarefas em casa e a integrarem-nas na referida plataforma. Deste modo, os alunos desenvolveram competências de literacia digital, adicionais às anteriores, mas que respondem a uma sociedade marcada pelo digital. Note-se que a escola é um espaço onde os sujeitos desenvolvem a sua personalidade (Zabalza, 2000). Importa referir que as atividades não serviam como trabalho de casa, uma vez que não eram tarefas mecânicas, mas sim tarefas criativas e investigativas que desenvolviam nas crianças competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Importa referir que a participação das crianças na referida plataforma foi de participação ativa, resolvendo desafios e integrando recursos tecnológicos. A adesão foi significativa talvez por ser diferente e porque envolvia tecnologia e, como referido no capítulo II, a tecnologia digital é um dos interesses da turma. Esta aplicação permitiu que os alunos com mais dificuldades e os que apresentavam uma participação menos frequente na sala de aula, participassem nas tarefas propostas, uma vez que os recursos tecnológicos disponibilizados resultaram num processo de aprendizagem significativo e motivador. Várias vezes os alunos, quando chegavam à escola depois de realizarem as atividades em casa, demonstravam com grande entusiasmo que as tinham realizado mencionando, por exemplo “Professora realizei a tarefa que estava no edmodo com ajuda da mãe”.

A aplicação, para além de dar continuidade ao trabalho realizado na sala de aula, embora através de outras estratégias e recursos digitais, servia para partilhar com os encarregados de educação os trabalhos realizados pelos seus educandos na sala de aula, chegando a obter respostas positivas da parte dos mesmos, como por exemplo aquando da realização do vídeo construído pela turma “Parabéns!! Gostei muito!! Beijinhos para todos” (JP, 2018); “É bom ver o que a minha filha está a fazer na escola”. Para além disso, esta serviu como um meio de comunicação entre a tríade (par pedagógico e professora cooperante) e os alunos. Várias vezes ocorreu questões por parte dos alunos sobre o nome de recursos utilizados na sala de aula para que pudessem utilizá-los em casa. Assim como também existiu, muitas vezes, o reforço positivo por parte da tríade aos alunos na realização das diferentes tarefas em casa.

Em suma o projeto de intervenção realizado no âmbito da interação escola-família foi ao encontro de uma das necessidades da turma e teve como meio a criação da plataforma online de forma a promover nos alunos a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito investigativo, o pensamento crítico, a criatividade e outras competências do perfil do aluno num contexto informal. Para além deste objetivo pretendeu criar um clima de incentivo à aprendizagem mantendo uma boa relação com a família dos alunos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto) incentivando-as a uma participação mais ativa e um envolvimento mais próximo dos seus filhos abraçando algo em comum (Marques, 2001).

METARREFLEXÃO

O processo formativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada surgiu de um percurso de formação profissional que habilita para a docência na EPE e no 1.ºCEB, que culminou com o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, determinantes para a construção da identidade da mestrandia, no que diz respeito a concepções teóricas, legais, pedagógicas e didáticas (Perrenoud, 1993).

Desta forma, a par destas competências foram aprimoradas atitudes investigativas e reflexivas que permitiram desenvolver e estimular a capacidade crítica e indagadora sobre a ação, a postura e desempenho da mestrandia, ampliando a sua capacidade de resposta para as particularidades das crianças e dos contextos educativos (Grilo & Machado, 2005). Assim, a necessidade de intervir e transformar a ação promoveu uma melhoria na qualidade das práticas.

As práticas educativas, desenvolvidas durante toda a PES, permitiram viver em democracia, participação, autonomia e comprometimento com a profissão, onde a mestrandia foi coautora e autora da construção do seu saber profissional através das experiências vivenciadas nos dois níveis educativos.

No entanto, nem todo o percurso se sustentou em confiança e firmeza, sendo que se sentiram dificuldades e receios naturais de um processo de formação. Porém o surgimento destas fragilidades, das incertezas e dúvidas só foram possíveis de se ultrapassar com a humildade e a vontade de modificar e enriquecer as ações educativas (Alarcão & Canha, 2013) assumindo-as como desafios que possibilitavam a evolução e construção do saber. De facto, a superação das dificuldades foi um fator-chave para o desenvolvimento de competências que permitiram dar resposta à incerta e complexa ação de um educador de infância ou professor. Porém estas dificuldades só foram ultrapassadas e transformadas em novos saberes devido ao ambiente de colaboração sentido entre todos os intervenientes do processo formativo, desde as crianças, orientadoras cooperantes, par pedagógico, supervisoras institucionais e à restante equipa educativa. O trabalho colaborativo desenvolvido com todos estes agentes foi uma mais-valia, não só pela aquisição

de aprendizagens e pela partilha de experiência, mas também pela qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas que se revelaram vivências “autênticas e significativas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 21). O trabalho colaborativo desenvolvido entre a tríade “permit[iu] refletir sobre o que cada um faz e pensa e pressupõe a vontade de introduzir outras formas e outros métodos de abordagem e de ação” (Oliveira-Formosinho, 2015, p.15). Deste modo, é evidente que “reflectir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação” (Ribeiro, 2011, p. 51), sendo que a partilha e a troca de ideias, opiniões e saber experiencial promovem aprendizagens significativas, reconstruem o conhecimento e transforma a experiência coletiva em conhecimento profissional (Nóvoa, 2009; Alarcão & Canha, 2013).

Efetivamente a cooperação e a colaboração estabelecida entre o par pedagógica possibilitou uma partilha constante de observações, experiências, dificuldades, tomadas de decisões e reflexões que permitiram o confronto de perspetivas diferenciadas que foram fundamentais para a formação e crescimento da mestrandia. No entanto, para se trabalhar em colaboração é fundamental que exista confiança no outro e conseqüentemente a sua valorização “acreditando que com ele é possível ir mais longe de que sozinho” (Alarcão e Canha, 2013, p. 48). Desta forma, a identidade profissional constrói-se pelas relações estabelecidas entre os indivíduos, sendo que um profissional de educação depende do outro para formar o seu eu, pois como Dubar (1997, citado por Quadros-Flores, 2016) refere “eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (p. 11).

O trabalho colaborativo para além de ser benéfico em todas as competências já mencionada anteriormente, deve também permitir a existência de uma ligação interpessoal entre os intervenientes do processo formativo, um apoio e incentivo constante no desenrolar das ações. Neste sentido, e refletindo sobre a qualidade das relações efetuadas ao longo da PES, foi possível concluir que foram criados laços de afetividade e segurança com todos os atores do processo de formação uma vez que se considera que este tipo de relacionamento favorece e fortalece a construção de um ambiente seguro e promotor do bem-estar que fomenta aprendizagens ricas, significativas e prazerosas.

No que concerne às práticas educativas desenvolvidas pelo par pedagógico, nos dois níveis educativos, considera-se que estas foram sempre planeadas tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças, adotando

uma pedagogia que se centrasse na escuta, na valorização das ideias e no encorajamento, no qual as crianças fossem encaradas como comunicadoras competentes “enquanto ator social com agência de voz” (Monge & Formosinho, 2016, p. 147). Houve, assim a necessidade de transformar e adotar práticas inovadoras, criativas e ativas que partissem de um problema da sociedade ou do cotidiano das crianças, recorrendo a diversos recursos e estratégias diferenciados, uma vez que os desafios inerentes à profissão docente no século XXI, assim o exigem. Porém existiram momentos em que a própria organização do grupo, espaço, proposta foi induzida para a passividade, mas a observação do comportamento e atividade das crianças despertou na futura profissional de educação uma mudança significativa. Deste modo, à medida que a docente estagiária intensificava a sua reflexão, concetualizava e reformulava teorias e princípios, as aprendizagens orientadas pelo par pedagógico verificavam-se cada vez mais eficazes.

Neste seguimento de ideias, e para que as práticas educativas desenvolvidas nos dois níveis educativos tivessem sucesso era importante que o docente com formação de um perfil duplo tivesse conhecimentos acerca das especificidades e similitudes de cada nível de educação de modo a facilitar a transição entre os dois níveis, uma vez que a transição é crucial para o bem-estar das crianças, para a sua autoconfiança, autoestima e segurança em cada fase da sua vida. Torna-se, portanto, imprescindível a existência de um processo colaborativo entre educadores e professores uma vez que estes têm um papel importante tanto na transição como na continuidade educativa.

Assim, no que diz respeito ao estágio desenvolvido ao longo do ano letivo, a mestranda considerou uma transição brusca entre o 4.º ano de escolaridade e um grupo de quatro e cinco anos de idade na EPE, e foi necessário uma adaptação e reflexão pormenorizada sobre as ações a desenvolver na EPE. A mestranda estava habituada a trabalhar com uma turma que era bastante autónoma na resolução de tarefas e como tal, e também devido à diferença da faixa etária, no início sentiu algumas dificuldades e angústias na gestão do grupo e do tempo nas atividades educativas. No entanto, as reflexões sobre ação e o trabalho colaborativo entre a díade e educadora cooperante permitiram uma construção de práticas adequadas ao grupo e ao contexto, ocorrendo assim uma evolução significativa ao longo da PES, contribuindo para uma visão ampla na educação, para qual o perfil duplo habilita.

Concordando com Day (2001, citado pro Quadros-Flores, 2016) que refere que “embora os [profissionais de educação] sejam o maior triunfo da escola, estes só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada” (p. 97) considera-se que é fundamental na profissão de docente a existência da formação contínua, no sentido em que os professores e educadores devem participar ativamente na tomada de decisão sobre a sua própria aprendizagem para serem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Para além disso, a aprendizagem ao longo da vida permite que o profissional de educação reconstrua permanentemente a sua identidade pessoal e profissional de acordo com a procura de novos saberes e com as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Acedido em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-AlarcaoPonte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-AlarcaoPonte(CRUP).rtf) a 25 de maio de 2019.
- Almeida, D., Azevedo, E., Carvalho, L., & Nogueira, L. (2009). O vídeo na construção de uma educação do olhar. *Perspetivas*, 3(9), 153-174. Acedido em https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/353 a 7 de junho de 2019.
- Almeida, T., & Silva, C. (2015). Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista nos programas de intervenção de escritas inventadas. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. C Silva (Orgs.), *Diversidade e Educação: Desafios atuais*, (pp. 191-208). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Althouse, R., Johnson, M., & Mitchell, S. (2003). *The colors of learning: integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, A., Pino, M., & Dorneles, C. (2012). *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Acedido em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556> a 13 de janeiro de 2019.
- Centre of Excellence for Early Childhood Development (2011). *Physical Activity in Early Childhood. Setting the Stage for Lifelong Healthy Habits. Parenting Series*, pp. 1-4. Acedido em http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/pareting_2011-04.pdf a 7 de junho de 2019.
- Coelho, L., & Pisono, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório*, 1, 144-151. Acedido em http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf, a 16 de novembro de 2018.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Condessa, C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, 8(22), 62-82. Acedido em

- <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536> a 17 de dezembro de 2018.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 455-479. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> a 22 de janeiro de 2019
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13> a 26 de outubro de 2018.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e suas aplicações. In C. Leleux (Org.), *Filosofia para crianças: o modelo de Mathew Lipman* (pp. 32-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación con pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (A. Galmarini, Trad.) Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación* (5ª ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa. Acedido em

<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-o-empreededorismo> a 25 de janeiro de 2019.

Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.). *Aprendizagens essenciais*. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> a 7 de dezembro de 2018.

Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.). *Educação Inclusiva*. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva> a 12 de janeiro de 2019.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D., & Ferreira, A. (2017). Das conceções dos estudantes ao desenvolvimento da competência matemática: um percurso com sentido em Organização e Tratamento de Dados. *Indagatio Didactica*, 9 (4), 247-260. Acedido em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6143> em 25 de janeiro de 2019.

Ferreira, A., Demutti, C., & Gimenez, P. (2010). *A teoria das necessidades de Maslow: A influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho*. In XIII SemeAd Seminários em Administração (pp. 1-17). ISSN 2177-3866. Acedido em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39156478/Teoria_de_Maslo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_de_Maslo.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190626%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190626T103012Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Signature=5e71fcbd7fb32codf136eb7aaeddf3ffec12ecaf99c2dff325bd9c99cfo2ccd4 a 21 de junho de 2019.

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214-223. Acedido em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180> a 25 de janeiro de 2019.
- Fonseca, M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.) (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas educativas e formação para as crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. In M. J. Cardona, C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-76). Viseu: Psicosoma.

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo: Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista Educação*, 16, 5-20. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/12424785.pdf> a 17 de novembro de 2018.
- Gâmbôa, R. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, & R. Gâmbôa (Orgs), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-76). Porto: Porto Editora.
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). “Portfólios” reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia. In I. Sá-Chaves, *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*, (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leão, D. (1999). Paradigma contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 197-205. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> a 16 de novembro.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. Acedido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010> a 22 de janeiro de 2019.

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.), (pp. 93-122). 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.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304. Acedido em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412> a 3 de março de 2019.
- Marchão, A. D. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Acedido em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf> a 23 de novembro de 2018.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais - Como Colaborar?* (4ª ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal – Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46
DOI:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins, I. (2003). Das potencialidades da Educação em Ciências nos primeiros aos desafios da educação global. In L. Veiga (Coord.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, (pp. 33-44). Coimbra: IPC – Inovar Para Crescer.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Viera, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar – Núcleo A. In M. Estrela & A. Estrela (Org.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*, 43-53. Porto: Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos uma investigação praxeológica*, 131-148. Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Morgado, J. (1997). *A relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.) (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formación de professores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218. Acedido em

http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf a 10 de junho de 2019.

Oliveira-Formosinho, F., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, F., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*, (3.^a ed.) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*, (3.^a ed.) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Orgs.), *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*, (pp. 9-18). Lisboa: Edições Sílabo.

Acedido em https://www.researchgate.net/profile/Elza_Mesquita/publication/306237356_Formacao_trabalho_e_aprendizagem_Tradicao_e_inovacao_nas_praticas_docentes_Formacao_trabalho_e_aprendizagem/links/57b426f408aeac3177862801/Formacao-trabalho-e-aprendizagem-Tradicao-e-inovacao-nas-praticas-docentes-Formacao-trabalho-e-aprendizagem.pdf a 8 de junho de 2019.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (Online), 1 (22), 81-93. Acedido em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> a 01 de junho de 2019.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, & R. Gâmbua (Orgs), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Cadernos de Educação de Infância. Direção-Geral de Educação.
- Onrubia, J. (2001) Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. & Zabalza, A. *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para acção pedagógica* (pp. 120-147). Porto: ASA Editores.
- Pereira, A. (2002). Educação para a ciência. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V., & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3, 154-161. ISSN 1982-7199. Acedido em

- <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38> a 13 de janeiro de 2019.
- Pereira, R. (2007). O pulsar da atividade física no ensino pré-escolar. *Cadernos de estudo* (6), 15-21. Acedido em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/911> a 7 de junho de 2019.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A formação de professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. Alessandrini (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI* (pp.11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19- 26). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos> a 5 de abril de 2019.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Quadros-Flores, P. (2016) *A identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 235-240). Porto: Symposium on Computers in Education.

Acedido em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399> em a 24 de janeiro de 2019.

Quadros-Flores, P., Marta, M., Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60-76. Acedido em

<https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60> a 8 de junho de 2019.

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 5764-5779. Braga: Universidade do Minho. Acedido em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6400> a 14 de dezembro de 2018.

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia, & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.

Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.

Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Ribeiro, E. (2016). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. Roldão, R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 123-131). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes* (pp. 1-11). Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097> a 5 de maio de 2019.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas de formação de professores. In L. Veiga (Coord.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, (pp. 45-80). Coimbra: IPC – Inovar Para Crescer.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia – Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In, A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Salgado, P., Bruno, J., Paiva, M., & Pita, X. (2015). A ilustração científica como ferramenta educativa. *Interacções*, 11(39), pp. 381-392. Acedido em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8745> a 2 de junho de 2019.

- Santos, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 103-115. Acedido em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> a 16 de dezembro de 2018.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Seralha, F. (2009) Caraterização do Movimento da Escola Moderna, *Revista n. 35*, 5-51.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martim, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. J. (2017). O currículo em Educação de Infância: Considerações em torno das OCEPE. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, (1). Acedido em https://issuu.com/envolvete/docs/n_01 a 5 de abril de 2019.
- Souza, T. (2015). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. *Psiconline* (Online). Acedido em <https://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html> a 21 de junho 2019.
- Teixeira, R., & Apresentação, K. (2014). Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. *Revista Linhas*, 15, 302-323. Acedido em

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014302> a 24 de janeiro de 2019.

- Thurler, M (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. Alessandrini (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI* (pp.89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy (Orgs), *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vale I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (Coord.). *Elementos da matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M, (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situações e Contextos numa perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Veiga, L. (2003). Formar para um conhecimento emancipatório pela via da Educação em Ciências. In L. Veiga (Coord.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, (pp. 13-32). Coimbra: IPC – Inovar Para Crescer.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa:

Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5^aed.), Porto: Asa Editores.

Zabalza, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martim, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza (Orgs.), *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Lisboa: ASA.

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001b). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M, Zabalza (Org.), *Calidad en Educaión Infantil* (2.^a ed.) (pp. 48-62). Madrid: Narcea.

Normativos Legais e Outros Documentos

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

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

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

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – I Série - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018 - Série I - Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série - Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – II Série - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Despacho normativo n.º 6478/2017 de 6 de julho. Diário da República n.º 143/2017– II Série - Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série – Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – I Série – Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de

27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

PAA (2017-2018). Plano Anual de Atividades.

PCG (2018-2019). Plano Curricular de Grupo.

PEA (2016-2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

PTT (2017-2018). Plano de Atividades de Turma

NM