



Orientação

*Dedicado à Estrela Mais Brilhante do Céu! Que de um jeito ou de outro me iluminou e abraçou, constantemente, durante todo este percurso!*



## **AGRADECIMENTOS**

A construção deste percurso contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não se teria tornado uma realidade e os quais estarei eternamente grata.

Às crianças dos níveis educativos onde desenvolvi a minha prática, pois coloriram e iluminaram, diariamente, este percurso, com sorrisos inigualáveis.

À minha maravilhosa família, em particular à minha mãe que sempre esteve presente, ao longo desta caminhada. Pela paciência, pelo amor, pelos portamonedas em tecido, por todos os recortes e noites mal dormidas. Ao meu pai, pelo sacrifício e dedicação, que apesar da distância, sempre me apoiou incansavelmente na luta dos meus objetivos. À minha irmã, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, por me ter feito acreditar em mim mesma e nas minhas capacidades. Ao meu avô José, que mesmo não estando mais comigo, me inspirou, permanentemente, nesta luta.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Paula Flores e Professora Doutora Margarida Marta, pelos contributos valiosos. Pela orientação constante, clareza, rigor e total disponibilidade, agradeço todos os desafios lançados, sem os quais este percurso não faria sentido.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação, que de uma maneira ou de outra, me inspiraram na construção da minha identidade profissional e pessoal. Em particular à Professora Doutora Deolinda Ribeiro que sempre me acompanhou, durante todo o processo formativo.

Às docentes cooperantes, Rosário Ávila e Ana Cristina, pelo apoio, paciência e partilha saberes. Pelo profissionalismo demonstrado, acolhimento e vivências, tornando este processo colaborativo mais rico.

À Ana Luísa Silva, o meu par pedagógico, agradeço de forma especial, pela disponibilidade constante, pela amizade, carinho, partilha, pelos momentos que vivenciamos juntas e pelas conquistas que alcançamos. Sem ela tudo seria diferente.

Às minhas amigas, Sandra Oliveira e Sofia Ribeiro, e a todas as minhas colegas de curso. Pelas palavras de incentivo e ajuda que sempre me deram, por toda a colaboração e por todas as “pegadas” que demos juntas.

À minha melhor amiga, Iolanda Cardoso, que sempre me incentivou a encarar a vida com um espírito aventureiro. Pela compreensão e carinho que me deu, acompanhando-me tanto nos momentos de alegria como nos momentos de angústia, nunca me deixando desistir.

A todos, o meu agradecimento!

## RESUMO

O presente relatório de estágio, requisito indispensável para a obtenção parcial de grau mestre de perfil duplo, espelha a qualidade do processo formativo relativo às condições necessárias para a profissionalidade docente (Decreto de Lei 79/2014, 14 de maio). Constituindo-se um momento de reflexão profícuo revelador dos saberes e competências adquiridos e construídos pelo futuro docente no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, contribuiu em larga medida a prática educativa supervisionada, apresentando-se como um momento crucial para o desenvolvimento e experimentação de métodos e estratégias, questionando concepções inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de formação sustentou-se nas etapas da metodologia de investigação-ação que permitiram a melhoria das práticas pelo olhar crítico, reflexivo e transformador. Também as práticas construtivistas com enfoque no desenvolvimento holístico da criança devolveram à escola o prazer da aprendizagem, atendendo às necessidades e interesses dos alunos e da sociedade, respondendo ao perfil do aluno no séc. XXI e à missão da escola atual. Neste contexto, relevou-se o trabalho colaborativo que enriqueceu olhares e decisões cujos efeitos na prática possibilitou a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências de autonomia, criativas e de pensamento crítico fundamentais na formação do cidadão na atualidade.

Concludentemente, todo o ciclo de estudos e as vivências da prática educativa supervisionada propiciaram a construção de uma postura profissional, reflexiva e investigativa, reafirmando competências profissionais e pessoais, tendo este percurso a finalidade de habilitar para um perfil profissional duplo, valorizando a formação ao longo da vida para aquele que se constitui.

**Palavra-chave:** crianças; educação; desenvolvimento profissional e pessoal; investigação-ação.



## **ABSTRACT**

The current report, an indispensable requirement for the partial acquisition of a double degree master degree, mirrors the quality of the training process related to the conditions required for teaching professionalism (Decree Law 79/2014, May 14). It constitutes itself as a moment of rewarding reflection revealing the knowledge and skills acquired and built by the future teacher in the scope of Pre-School Education and the first Cycle of Basic Education. Therefore, the supervised educational practice has vastly contributed, presenting itself as a crucial moment for the development and experimentation of methods and strategies, questioning concepts inherent in the teaching and learning process.

The training process was based on the steps of the research-action methodology that allowed the improvement of practices through a critical, reflective and transformative look. Also the constructivist practices focused on the holistic development of the child returned to the school the pleasure of learning, attending to the needs and interests of students and society, responding to the profile of the student in the XXI century and the mission of the current school. In this context, the collaborative work revealed itself which enriched the looks and decisions whose effects in practice made possible the construction of new knowledge and the development of autonomous, creative and fundamental critical thinking skills in the formation of the citizen at the present times.

In short, the whole cycle of studies and the experiences of the supervised educational practice led to the construction of a professional, reflective and investigative posture, reaffirming professional and personal competences, with the purpose of enabling a dual professional profile, valuing life to the person who is evolving.

**Keywords:** children; education; personal and professional development; research-action



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de anexos	XI
Lista de abreviações	XIII
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	11
3. Perfil e prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	18
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
1. Caraterização da Instituição Educativa	28
2. Contexto de Estágio em Educação Pré-Escolar	30
3. Contexto de Estágio em Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico	35
4. Similitudes e Contrastes entre os Contextos de Estágio	40
5. A Investigação-Ação: Um Processo Cíclico Educacional e Emancipatório	41
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	47
1. Um Caminho Formativo... Prática na Educação Pré-Escolar	47
2. Um Caminho Formativo... Prática no 1º Ciclo do Ensino Básico	63
Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos orientadores	94



## LISTA DE ANEXOS

(Suporte Digital)

**Anexo 1** – Modelo de Grelha de Observação

**Anexo 2** – Modelo de Guião de Observação

**Anexo 3** – Exemplar de Notas de Campo

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

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

**Anexo 6** – Exemplar de Narrativa Reflexiva Individual

**Anexo 7** – Registos fotográficos da Atividade “Corpo Humano”

Anexo 7.1 - Registos fotográficos da Atividade “Corpo Humano”

Anexo 7.2 - Registos fotográficos da Atividade “Descobrimo a Medir”

**Anexo 8** - Registos fotográficos da Atividade “Os 5 Sentidos”

**Anexo 9** – Planificação: projeto “Um Doce de Natal!”

**Anexo 10** – Registos fotográficos do Projeto “Um Doce Natal”

**Anexo 11** – Registos fotográficos da atividade “Páscoa – Caça ao Tesouro”

**Anexo 12** – Planificação: “Educação Financeira: *WebQuest*”

**Anexo 13** – Hiperligação da *WebQuest* – “Aprender a Poupar para a Vida Melhorar!”

**Anexo 14** - Modelo do Bloco de Notas Digital

**Anexo 15** – Registos fotográficos da *WebQuest* “Aprender a Poupar para a Vida Melhorar!”

**Anexo 16** – Registos fotográficos do Projeto “As Palavras Ganham Vida!”

**Anexo 17** - Hiperligação do Blogue da turma – “Trabalho de equipa e muita animação!”



## **LISTA DE ABREVIACOES**

**EPE** – Educação Pré-escolar

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

**UC** – Unidade Curricular

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

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

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**MEM** – Movimento Escola Moderna

**DL** – Decreto de Lei

**DN** – Despacho Normativo

**RE** – Relatório de Estágio

**ME** – Ministério da Educação

**JI** – Jardim-de-Infância

**DEB** – Departamento de Educação Básica



## INTRODUÇÃO

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p. 14).

O presente relatório de estágio (RE) de qualificação profissional emerge da frequência das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo o Decreto de Lei (DL) n.º79/2014, a frequência e, conseqüentemente a conclusão deste ciclo de estudos, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto confere a obtenção do grau mestre para a habilitação para a docência nas valências supramencionadas, o que se constitui uma mais-valia para a formação profissional dos docentes, pelo facto de possibilitar uma melhor compreensão sobre a continuidade educativa e sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB. Esta conduziu a (re) considerar intervenções educativas que desenvolvessem competências básicas e que aprofundassem e dessem continuidade às capacidades e aprendizagens das crianças, já alcançadas (Serra, 2004). Para que estas intervenções fossem praticáveis, importa ressaltar as UC integrantes deste ciclo de estudos, particularmente as aulas teórico-práticas e seminários das UC de PES em EPE e no 1.º CEB, sendo que proporcionou a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, didáticos e de investigação, tal como referido no DL n.º 79/2014 de 14 de maio.

Os estágios em EPE e no 1.º CEB desenvolveram-se em momentos divergentes, durante um período de 220 horas cada, na mesma instituição educativa, localizada na área metropolitana do Porto. O primeiro desenvolveu-se com crianças entre os 3 e 6 anos de idade, já o segundo desenvolveu-se com crianças com 7 e 8 anos de idade, a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Ambos possibilitaram o aprimoramento de competências para a construção de um perfil profissional docente, regulados pelos DL n.ºs 240/2001 e 241/2001 (de 30 de agosto de 2001), em parceria com diferentes atores educativos. Esta permitiu o trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com o par

pedagógico, com os docentes cooperantes, com as supervisoras institucionais, tornando-se um pilar no processo formativo.

O RE pretende espelhar o processo de construção do perfil profissional na articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, problematizando teorias, práticas e recursos (Ribeiro, 2016/2017). Para tal, na estrutura deste documento, importa referir que são partes integrantes, três capítulos e respetivos pontos e uma reflexão final. Com efeito, o capítulo I é dedicado os pressupostos teóricos e legais que nortearam a PES, contemplando três pontos essenciais que fundamentam os capítulos posteriores: (1) o quadro teórico e legal comum aos dois níveis educativos; (2) e (3) explanam a articulação destes pressupostos com as dimensões do perfil específico de desempenho profissional do educador e do professor de 1.º CEB, destinando-se o segundo ponto à EPE e o terceiro ao 1.º CEB. O capítulo II sustenta a caracterização e visão global do contexto de estágio, e posterior patenteia uma descrição específica para cada valência, as similitudes e contraste entre as mesmas. Relewa-se, neste capítulo, a metodologia de investigação-ação norteadora da prática educativa, desenvolvida através do ciclo de observação, planificação, avaliação e reflexão. Esta metodologia, os instrumentos e estratégias desenvolvidas permitiram desenvolver competências profissionais inerentes à docência, denotando-se numa postura reflexiva, crítica, integradora e articulada, sendo capaz de dar resposta às exigências atuais da educação, como a inclusão, a aprendizagem significativa para as crianças, e o respeito pelos seus interesses e ritmos de aprendizagem. O capítulo III evidencia uma análise reflexiva das ações que marcaram a PES, considerando o desenvolvimento foi realizado em prol da construção e desenvolvimento de competências profissionais, nas diferentes valências. Equaciona-se mencionar, que as crianças encontraram-se no centro das ações, existindo uma preocupação na articulação de saberes, e na promoção de práticas diferenciadas, capazes de respeitar as diferenças, diversificando as metodologias de ensino, os recursos e as estratégias de ensino aprendizagem. Para findar, apresenta-se uma reflexão final, em que se pretende perspetivar e refletir sobre todo percurso desenvolvido, salientando-se as aprendizagens alcançadas e as competências desenvolvidas, que contribuíram para o enriquecimento da formação profissional e pessoal, à qual se seguem as referências.

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

Os desafios do séc. XXI estimulam inovações que respondam às necessidades e preocupações da sociedade e que fortaleçam uma nova profissionalidade docente e o redimensionamento da escola (Quadros Flores & Escola, 2008, p. 778)

Comtemplando-se este trabalho como um relatório dos dois estágios educativos realizados, respetivamente na EPE e no 1.º CEB, é crucial compreender o perfil dos profissionais que trabalham nestes níveis educativos, assim como o processo formativo a que estão sujeitos. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se estruturado em três tópicos: o primeiro remete-nos para as dimensões da Formação e Desenvolvimento do Profissional Docente, dada a necessidade de compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar a aprender. Neste sentido, foca-se a formação inicial como fundamental no desenvolvimento de competências profissionais, através de experiências em situação real e de momentos de reflexão para a transformação profissional e foca-se, ainda, a formação contínua enquadrada na procura de identidade profissional que responda com novas soluções a novos problemas da atualidade; o segundo reflete o Perfil e Prática Docente na EPE e o terceiro o Perfil e Prática Docente no 1.º CEB. Deste modo, espera-se que um profissional de educação utilize, “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, III).

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

Numa sociedade diversificada, complexa e transformada, pretende-se que as escolas sejam capazes de criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a

compreensão, a criatividade e o sentido crítico, de modo a formar indivíduos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos. A escola é, assim, um local privilegiado para que as crianças adquiram competências essenciais, equacionais, de acordo com a evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais (Oliveira-Martins, 2017).

Neste sentido é esperado que se alcancem objetivos: ensinar competências académicas básicas; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e métodos de trabalho diversificados; proporcionar ações que fomentem o trabalho colaborativo e cooperativo (idem).

Segundo Sá-chaves (2015, p.114) a educação assume “enquanto processo fundador das identidades pessoais e coletivas e das culturas de cidadania que se alicerçam nos valores universais reguladores dos direitos e dos deveres nas comunidades humanas”. Neste contexto, a educação é considerada como um fator de desenvolvimento humano e social e não uma atividade que se inicie apenas aos seis anos de idade, tornando-se essencial refletir sobre o seu direito (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta conformidade, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo, podendo ser definido por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2). Com efeito, o sistema educativo compreende a EPE, Educação escolar e extracurricular. Sendo que, a EPE, será explicitada no ponto seguinte. A educação escolar engloba o Ensino Básico, Secundário e Superior, porém só os dois primeiros assumem um carácter universal, gratuito e obrigatório (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por último, a educação extracurricular possibilita ao indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência (idem).

Dado que estamos a viver uma conjuntura de mudanças, que também afeta a educação e que coloca desafios fundamentais aos sistemas educativos torna-se fulcral compreendê-las e acompanhá-las continuamente, de forma a conceber um perfil de educador e professor flexível às incertezas e aos desafios que o século XXI coloca. Em consonância, a escola tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer transformações quer a nível da sua definição, quer a nível das

suas funções. Dada a complexidade de tarefas, os profissionais da educação ao escolher a sua profissão deverão estar conscientes das múltiplas implicações das suas práticas, particularmente, em relativo aos princípios e preceitos deontológicos e éticos que importa encorpar e vivenciar.

Face ao exposto, o docente é atualmente encarado como um agente de mudança que para além de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, é o principal gestor do currículo, procurando consagrar todos os aspetos do currículo, adequando-os ao crescimento e evolução das crianças (Roldão, 2009). O docente deve, portanto, não se limitar a executar um currículo antecipadamente definido, mas que se assuma como alguém que interpreta criticamente orientações globais e toma decisões, com base nas situações educativas reais (Alarcão, 2001), mas assumindo um maior protagonismo na gestão flexível do currículo (Diogo & Vilar, 2000). Neste sentido, importa assim refletir sobre algumas perspetivas acerca do conceito de currículo, bem como formas de o desenvolver.

O currículo é um conceito ao qual estão associados diversas teorias e interpretações, sendo alvo de múltiplas alterações e evoluções. Na linha de pensamento de Roldão (2009, p.33), este conceito é compreendido como um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização”. Segundo o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, o currículo é definido como um conjunto de conteúdos e objetivos, que se proferem e constituem a base da organização da educação e do ensino e, ainda da avaliação do desempenho e capacidades das crianças. Assim, este deve envolver, para além dos conteúdos, dos objetivos, das ações e das áreas curriculares, as dimensões do saber e do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir e do saber viver e conviver com os outros (Carvalho, 2010). Pressupõe-se, então, que os docentes abordem o currículo numa atitude investigativa, reconstruindo e reestruturando o currículo sempre que for necessário (Diogo & Vilar, 2000). Assim, esta é a noção de professor reflexivo e investigador, que legitima o papel do docente enquanto “configuradores do currículo e como decisores da adequação do currículo nacional às realidades nacionais (Leite, 2003, p. 80).

A par do crescimento sentido nas conceções de escola, de currículo e de ensino, também o papel do profissional de educação foi alvo de modificações,

tendo em consideração as necessidades e solicitações das instituições escolares e da sociedade. Nesta linha de raciocínio, a docência “é uma profissão em construção”, dado que o docente está em permanente transformação, que ocorre pelo facto de encontrar-se em constante atualização e formação, como forma de responder às especificidades da sociedade (Ferreira, 1994, p. 56). Assim, os profissionais de educação para dar resposta às exigências da prática docente, não se devem limitar à formação inicial, como sendo satisfatória para a prática da sua função, porém deve olhar para esta fase como o início de um processo inacabado, sendo que “Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8).

No âmbito da formação inicial de professores, assume um “cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa-chave na formação do profissional, complementada ao longo das etapas do seu percurso por atualizações de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado de formação contínua” (Roldão, 1999, p. 100). Sendo que a formação é compreendida “como um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa, que por isso se deveria aproximar da lógica da formação contextualizada” (idem), ou seja, a formação inicial e a formação contínua complementam-se de forma integradora. Tendo em conta o supramencionado, cada vez mais se torna necessário melhorar a qualidade de ensino das escolas, sendo fundamental o educador/professor assumir-se como um incessante formador em constante aprendizagem, atualização e aperfeiçoamento do seu desempenho, apoiando-se em metodologias e estratégias inovadoras, adequadas e fundamentadas, segundo a sociedade em que se movimenta e o contexto educativo de inserção.

O conhecimento profissional do educador e do professor do 1.º CEB abrange um conjunto de saberes ou conhecimentos que resultam de múltiplas formas de aprendizagem, fomentando a articulação entre a teoria e a prática do ensino, não sendo possível “isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade” (Souza, 2001, p. 7). Assim, ao perspetivar esta relação como indissociável, que estimula as transformações na

realidade (souza,2001), o docente pode adotar uma postura reflexiva, crítica e investigadora sobre a sua ação educativa.

Relativo às opções metodológicas do profissional de educação são apoiadas no processo, permanente, de observação e de reflexão sobre as práticas, aduzindo uma postura de abertura à inovação e à adaptação no cotidiano educativo (Ferreira & Santos, 2007). Face ao exposto, evidencia-se o contributo da metodologia de investigação-ação, que será retratada no capítulo II, como tomada de decisão fundamentada por parte do profissional.

Na perspetiva que para uma prática eficaz, é necessário analisar não só os recursos humanos e materiais, mas também decidir em que moldes ela deve funcionar, torna-se fundamental que tanto o educador como o professor tenham conhecimentos dos vários modelos de aprendizagem existentes, de modo a desempenhar a sua prática com base em abordagens que garantam o sucesso educativo (Flores, 2000). Assim, um modelo curricular constitui uma estrutura concetual ideal que se encontra de suporte de todas as tomadas de decisão curricular, que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo (Serra, 2004).

Face ao exposto, as metodologias adotadas durante a PES, proporcionaram situações de aprendizagem cooperativa, onde as crianças foram incentivadas a trabalhar em conjunto em prol de uma tarefa comum (Arends, 2008), considerando o desenvolvimento de competências baseadas em pedagogias ativas, com as quais se deseja o respeito pela criança, pelos seus ritmos e pela sua forma individualizada e coletiva de construir o conhecimento. A abordagem construtivista a criança alcança o conhecimento como um sujeito ativo, através da sua ação, tendo por base a contextualização suportada na resolução de problemas (Fosnot, 1999). Neste paradigma o conhecimento é construído pela criança (idem), cabendo ao profissional auxiliá-la a construir as “suas próprias pontes dos entendimentos presentes para entendimentos novos e mais complexos” (Brooks & Brooks, 1997, p. 94), proporcionando oportunidades para conduzir a novos conhecimentos. Associada à perspetiva construtivista encontra-se a abordagem socio construtivista, que igualmente, coloca a criança como agente principal da sua ação, tornando-a construtora das suas aprendizagens. Evidencia ainda que a aprendizagem é um resultado de natureza social, histórica e cultural (Fosnot, 1999). Assim, no paradigma socio construtivismo é considerado a importância da interação do indivíduo com o

meio e com os pares, dado que esta simplifica a aprendizagem e evolução dos conceitos prévios (Fosnot,1999).

Importa ainda salientar os contributos da metodologia do trabalho de projeto, refletida no subcapítulo seguinte. Esta metodologia assume a criança como investigadora ativa, encarando-a “como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável pelos outros” (Barbosa & Horn, 2008, p. 10). Nesta sequência também o Movimento da Escola Moderna (MEM) vê a instituição educativa como um espaço privilegiado para a cooperação e solidariedade que marcam a vida democrática (Niza, 2013), evidenciando as aprendizagens, a partir do conhecimento natural da criança e da sua integração por meio de um sistema interativo de cooperação e de trabalhos de projeto, que confere a construção de saberes culturais e científicos (idem). Neste âmbito, as abordagens referidas respeitam a diferença de aptidões dos alunos, uma vez que “Todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2010, p. 12), promovendo a sua autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, tanto o educador como o professor têm a responsabilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, gerir o seu progresso, fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver as crianças nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos de forma a participar na vida da escola. Devem também, informar e envolver a participação das famílias nas práticas, utilizar novas tecnologias, encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão no seu percurso de formação contínua. É essencial que o educador e o professor reflitam, sobre a sua ação e sobre o seu pensamento, articulando-os, para que a investigação por ele concretizada, seja regulada e orientada (Estrela, 1994). Poderão recorrer a instrumentos de apoio, nomeadamente as notas de campo, as narrativas reflexivas e as grelhas de observação/avaliação, que serão analisadas no próximo capítulo. Estes instrumentos apoiam o crescimento de um sentido de profissionalidade docente, ao potenciar o entendimento dos factos presentes, refletindo sobre o passado e projetando o futuro (Formosinho, 2002).

Neste contexto, cabe ao docente criar as condições necessárias, proporcionando às crianças aprendizagens integradoras, fomentando a sua autoestima e a autoconfiança, e permitindo que cada uma constata as suas potencialidades e progressos, esperando que todas tenham um papel ativo e

dinâmico na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. De forma a consciencializarem-se em relação a si próprios e à sua forma de construir conhecimento e mediar para que cada um e todos possam dar o seu melhor e crescer num ambiente enriquecido. Tal como será refletido no capítulo III, priorizou-se, assim, a procura persistente de uma educação diferenciada, centrada na criança, que lhe facultasse diversas formas de aceder, processar e compreender conteúdos e ideias, através de estratégias que permitissem, a cada uma, obter sucesso na sua aprendizagem (Flores, Ramos & Escola, 2015, Tomlinson, 2008).

O educador e o professor devem, ainda, contemplar a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Após uma análise das OCEPE e do programa do 1.º CEB é visível a existência de uma preocupação de uma continuidade educativa. Assim, torna-se pertinente refletir sobre a articulação entre os dois níveis educativos. A continuidade educativa requer que sejam encontrados mecanismos de articulação, entre as duas realidades, de modo a que não existam descontinuidades, relativo ao trabalho realizado em cada um dos níveis (Lopes da Silva et al., 2016; DEB, 2004).

Falar de articulação curricular, entre a EPE e o 1.º CEB, implica assumir a educação de infância como a primeira etapa da educação, estendendo-se ao longo da vida (idem). Apesar de a EPE e o Ensino Básico serem dois níveis diferenciados, estes devem desenvolver-se de forma integradora, pois quer os educadores quer os professores devem realizar atividades comuns, com o intuito de facilitar a transição, numa perspetiva de co construção de processos como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3). Daí a necessidade de o Ensino Básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo fundamental que se estimule um crescimento apoiado, nas atividades lúdicas e criativas da EPE e nas aprendizagens mais sistematizadas do 1.º CEB (Serra, 2004).

Tal como Serra (2004, p.78) refere, “Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a educação pré-escolar e 1º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”. Assim, estes dois níveis educativos caminham paralelamente, valorizando os saberes que as

crianças trazem consigo, tornando estes saberes em fundamentos para novas aprendizagens. Tal como perspectiva Ausubel (1963), que a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para as crianças, onde se possa compreender que o novo conhecimento está diretamente relacionado com o que já possuía, para que assim tenham oportunidade de criar esquemas mentais que possibilitem a descoberta de novos conhecimentos, e assim uma aprendizagem mais eficaz. Sendo que, tanto nas OCEPE como no Programa do 1.º CEB é visível a preocupação pela construção do saber articulado, onde a base para a progressão e ampliação de saberes centra-se na criança. Os dois documentos, reguladores, preconizam que é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que os profissionais da educação deverão regular as suas práticas educativas.

Torna-se perceptível, ainda, uma certa flexibilidade curricular na organização destes dois documentos legais, sendo que é mais perceptível nas OCEPE, não deixando de ser patente no 1.º CEB. Importa referir que estes dois níveis possuem elementos de ligação entre si, uma vez que ambos valorizam as experiências das crianças e, também, para o respeito pelas diferenças e ritmos de aprendizagem diferenciados. São, ainda valorizadas as interações, as trocas de experiências e saberes, a cooperação entre pares e o incentivo à autonomia e à criatividade (Serra, 2004).

Considera-se pertinente referir, que tanto os docentes, como as crianças, devem ter consciência dos desafios que serão colocados no nível seguinte ao que se encontram, de modo a que estes possam, em conjunto, tomar conhecimento das mudanças e das adaptações que serão realizadas. Com efeito, o processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB deve ser preparado e refletido, apesar das crianças apresentarem idades idênticas, estas assumem diferenças quanto ao número de anos de frequência na EPE e quanto ao seu desenvolvimento (Circular n.º17/2007, de 10 de outubro). Neste contexto, considera-se essencial a planificação desta transição, entre os dois docentes, sendo decisivo para o sucesso da integração e adaptação da criança neste novo ciclo de escolaridade obrigatória. Assim, os docentes terão a função de “proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa (...) [desenvolvendo] estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (idem, ponto 5).

O exposto sobre os quadros teóricos e legais são o reflexo de uma perspectiva holística da educação, que sustentaram o processo formativo de perfil duplo. Cada nível da educação tem especificidades de perfil e de prática docente, que serão abordados de seguida.

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

Segundo a UNESCO (2007, p. 17), a infância é considerado um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a educação de infância constitui-se como “the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals”.

Em consonância, o Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar, destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (idem, capítulo II, artigo 2º). Assim, surge a necessidade da existência de um espaço que acolha as crianças de idades inferiores aos 3 anos, a creche, sendo “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria nº262/2011, de 31 de agosto). Assim, a creche é um espaço de vivências e interações, onde se traduzem por atividades diárias que as crianças concretizam com a companhia de outras crianças sob a orientação do educador. Como refere as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e, ainda, com saberes distintos, é dinamizadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Como refere no perfil do educador de infância “A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade

inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto I, n.º 1). Assim, um educador de infância encontra-se não só habilitado para exercer as suas funções em contexto pré-escolar, mas também na valência de creche.

Sendo objetivo da EPE favorecer o desenvolvimento integrado e equilibrado de todas as crianças, garantindo a sua segurança e estabilidade afetiva, com vista à construção de um carácter de sociabilidade. O educador de infância deve exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo V, ponto n.º 1). Para que, a aprendizagem se realize de forma holística, quer na atribuição de sentidos face ao mundo que a rodeia, quer na compreensão das relações que estabelece com os outros e, ainda, na construção da sua própria identidade (Lopes da Silva et al., 2016). O educador deve ser um criador de desafios que faz variar as situações de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada criança, proporcionando experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.

Segundo o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo II, ponto n.º 2), “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Assim, o currículo na Educação Pré-Escolar deve ser centrado nas crianças, cabendo ao educador proporcionar oportunidades para que a criança seja escutada, de modo a participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem para a aprendizagem dos seus pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, no currículo na EPE deverá incluir atividades (planeadas ou não), privilegiando a importância das relações sociais que as crianças estabelecem em contexto educativo. Não esquecendo que o currículo não é sinónimo de rigidez, uma vez que cabe aos profissionais adaptar as previsões gerais às características do grupo de crianças, privilegiando o desenvolvimento integral da criança (Serra, 2004), como é referido no ponto antecedente.

A observação revela-se, assim um processo elementar, no desenvolvimento e, gestão do currículo, pois tal como refere Estrela (1994, p.27), o educador deve desempenhar o papel de investigador, “deverá ser capaz de recolher e organizar

critérios a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação”. Porém, observar vai mais além da simples percepção, não é apenas ver, mas sim informar-se sobre tudo o que está à volta para compreender o que se vê. A observação é compreendida como uma estratégia importante na formação de docentes, constituindo a base do planeamento e da avaliação, servindo de apoio à intencionalidade do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta, ainda é compreendida com um processo essencial à recolha das necessidades, de cada grupo, assim como para analisar cada situação e estabelecer prioridades de ação. Assim, esta recolha de dados, sendo meio privilegiado, permite que o educador planifique, de forma mais contextualizada e consistente face às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

A planificação é vista como uma atividade prática, permitindo organizar e contextualizar a ação didática. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), planear não é, apenas, “prever um conjunto de propostas que tem de ser cumpridas rigorosamente, mas sim estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. Neste contexto, a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende.

A observação é, conseqüentemente, crucial, quer no processo de planificação, quer na organização do ambiente educativo e na avaliação, uma vez que “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens”, considerando-se, deste modo, a avaliação como uma forma de conhecimento conduzida para a ação (Circular n.º4/2011, p.1-2).

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação assume uma dimensão formativa, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (idem).

O educador deve sempre observar o grupo, para conhecer cada criança, as suas capacidades e características. Deve também agir, concretizar as intenções educativas, para depois avaliar, refletir sobre o processo educativo e deve comunicar, partilhar a evolução de cada criança, às famílias, assim como à

própria criança. Este profissional deve registrar as suas observações formativas no processo individual da criança que o acompanhará no seu percurso educativo (Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro).

Tendo em conta o supramencionado e, para que o educador possa construir um currículo adequado, quer ao desenvolvimento da criança quer às suas características e a organização de recursos, poderá adotar um modelo curricular, ou um conjunto de modelos, que mais se adequam às suas convicções e ao contexto em que se insere a sua prática. Os modelos curriculares para a Educação de Infância, definem-se como “uma representação ideal de princípios teóricos, políticos, administrativos e componentes pedagógicas de um projeto destinado a adquirir um determinado resultado educativo” (Formosinho, 1998, p.15). Neste sentido, considera-se pertinente referir e refletir sobre os modelos curriculares utilizados na PES: *High-Scope*, *Pedagogia-em-Participação*, *Reggio Emília* e Movimento Escola Moderna (MEM). Importa referir que os mesmos não foram utilizados só pela diáde, mas também pela orientadora cooperante. Os modelos não serão descritos, de forma isolada, mas articuladamente nas dimensões estruturantes da EPE. Estes auxiliaram a ação educativa, considerando as crianças protagonistas ativas, completando-se através do diálogo e interação com os outros, onde o adulto serve de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

A instituição de educação de infância, enquanto espaço onde acontece o desenvolvimento curricular, deve ampliar as oportunidades de experiências de aprendizagem nas quais a criança é protagonista, num contexto sociocultural específico. Ao longo da PES, foi valorizado o papel ativo da criança, na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que foi capaz de construir autonomamente significados, através da experiência quotidiana (Lino, 2013).

Assim, relativamente à organização e gestão do espaço da sala em contexto, esta encontrava-se dividida em áreas diferenciadas e do interesse das crianças, o que permitia “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Formosinho, 1998, p. 68). Além disso, e como será retratado no próximo capítulo, em cada área encontravam-se vários materiais e objetos, seguros e resistentes, que respondiam aos interesses e necessidades do grupo, encontrando-se visíveis e acessíveis o que possibilitava, à criança, escolher, manipular e experimentar os materiais de acordo com os seus interesses, tal como defende o modelo *Reggio Emília* (Lino, 2013).

Importa salientar que os modelos *Reggio Emilia* e MEM defendem a utilização das paredes como espaço de exposição das produções das crianças (Lino,2013), na PES a díade procurou desenvolver esta característica, valorizando sempre as produções das crianças. Segundo Niza (2013), as paredes funcionam como expositores permanentes das produções das crianças, que deverão ser rotativas, esta característica foi visível ao longo do período de estágio, uma vez que à medida que iam surgindo novas produções, por parte das crianças, estas indo substituindo as que se encontravam expostas.

No que concerne à organização do tempo, existia uma rotina diária, que apesar de se encontrar definida, esta assumia um caráter flexível. Desta forma, a criança ao ajustar-se à rotina diária, ou seja, à sequência de acontecimentos, conseguia prever o que iria acontecer posteriormente, sentindo-se mais confortável e segura, tornando o sentimento de insegurança menos visível (Hohmann & Weikart, 2011). Os momentos de rotina engloba diversas oportunidades às crianças de realizar escolhas, uma vez que podem optar por trabalhar sozinhas, com os adultos, em grande grupo e em pequenos grupos, permitindo às crianças estabelecer diferentes tipos de interação e trabalhar em diversos espaços e com distintos materiais, como defendem os modelos High Scope e *Reggio Emilia* (Formosinho, 1998, p.112).

A díade criou oportunidades de interações entre os pares, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, não menosprezando o trabalho individual, característica comum aos modelos *High-Scope*, *Pedagogia-em-participação* e ao modelo *Reggio Emilia*. Ainda, nas interações estimuladas, foram privilegiados momentos em grupo, proporcionando aprendizagens através de práticas sociais, onde as crianças construíram saberes baseados nos saberes dos seus pares, tal como defende o MEM. Neste sentido, as crianças compreenderam que são parte integrante de um grupo e, nesta perspectiva, desenvolveram o sentimento de pertença a uma sociedade. O MEM preconiza metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pela vivência em cooperação na sala de atividades, partindo das necessidades e dos interesses das crianças para uma partilha negociada e dialógica (idem). Com efeito, a díade dinamizou atividades diversificadas, tendo com principal objetivo promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo.

No modelo curricular de *Reggio Emilia* as instituições de educação de infância devem ser ambientes que cultivam a criatividade, a cooperação, a

invenção, a inovação e a investigação. Ao longo da PES, tanto a díade, como a educadora cooperante, incentivaram a participação ativa das crianças, permitindo que cada criança apresenta-se as suas ideias e experiências e, ainda apoiaram as mesmas na realização de atividades práticas e investigativas.

O educador constrói, recria, reflete e implementa um, ou mais modelos curriculares, reapropriando e contextualizando os conhecimentos. Assim, os educadores podem e devem usar os modelos curriculares como forma de aproximação da teoria e da prática, bem como de sustentação da sua prática (Formosinho,1998). Porém, pelo facto, de maioritariamente, os presentes modelos encontrarem-se em concordância com a prática da educadora cooperante, subsistem certas dimensões pedagógicas, presentes nos modelos curriculares, que não foram colocadas em prática, na qual a mestranda considera uma mais-valia, como é o caso da planificação em parceria com as crianças. Segundo o modelo *High-Scope*, as crianças têm um papel ativo na planificação do seu dia-a-dia, reconhecendo-lhe o direito de ser escutada nas decisões que lhe dizem respeito. Em contrapartida, este papel foi apenas praticado indiretamente, uma vez que foram sempre tidas em conta as suas necessidades, especificidades e interesses do grupo. Para além disso, a metodologia de trabalho de projeto, não era frequente na sala, sendo que através desta a criança desenvolve distintas capacidades, como conversar, negociar, intervir, levantar hipóteses e investigar. A ausência desta metodologia era justificada, pelo facto das crianças, apresentarem algumas dificuldades na expressão e comunicação oral e ainda dificuldades na sua intervenção nos diálogos e respeito pela opinião do outro.

Neste sentido, considerou-se um grande desafio seguir esta metodologia sustentando-se numa visão socio construtivista da educação. Defendendo a importância de negociar e escutar as crianças com propósitos, a nível dos objetivos, das experiências de aprendizagens e da avaliação teve-se a, permanente, preocupação de construir um contexto de participação ativa, um ambiente educativo facilitador e promotor, tanto às (co)construções das aprendizagens, como às interações (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011).

O trabalho de projeto, considerado como uma abordagem pedagógica, ajuda as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia. A criança através de problemas suscitados reflete acerca dos mesmos e encontra ativamente a

solução, construindo desta forma o seu próprio pensamento, através da descoberta. Cabe ao educador, “dar sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz & Chard, 2009, p. 105). Assim, um projeto caracteriza-se por ser um ato intencional que requer de uma situação social, tanto pela obra prática como pela avaliação dos projetos apresentados, partindo do interesse de todos os intervenientes, promovendo aprendizagens significativas (Kilpatrick, 2007).

A flexibilidade é uma característica inerente a esta metodologia, permitindo a adaptação dos meios aos fins. O projeto vai-se construindo através de um processo que tem uma constante evolução, podendo não ter sido inicialmente prevista. É esta ideia de construção progressiva, que determina que um projeto tenha diferentes fases, que se interligam entre si, sendo elas indissociáveis. Como refere Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto é composto por quatro fases, que se estruturam gradualmente: a definição de um problema ou tópico/tema de interesse que desperte a curiosidade na criança, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a sua execução e por fim a divulgação e avaliação do projeto. Assim, a metodologia de trabalho de projeto promove metodologias ativas e construtivistas, que garante o “direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Costa, 2011, p. 72) e ainda “promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efectivo do desenvolvimento de competências” (idem, p. 73), ou seja, possibilita à criança a construção do seu próprio conhecimento.

Em suma, a análise dos aspetos educativos e éticos inerentes à profissionalidade do educador de infância, perspectiva-se que, futuramente, e apoiando-se na metodologia de investigação-ação e, ainda, no trabalho colaborativo, desenvolva práticas adequadas à educação, numa sociedade em constante mudança, que carece de readaptações, uma vez que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

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

O Ensino Básico é o nível correspondente aos primeiros anos escolares, encontra-se estruturado, sequencialmente, em três ciclos progressivos, integrando o 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, de quatro, dois e três anos de duração, respetivamente. No 1.º CEB, o ensino é globalizante, sendo que deve ser capaz de proporcionar uma formação geral comum a todos os cidadãos, capaz de garantir a descoberta e, conseqüentemente, “o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº46/1986 de 14 de outubro, artigo 7.º, seção II, alínea a). A educação escolar prevê que este nível de ensino fomente experiências diversificadas, concebendo uma articulação entre saber e saber fazer, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança, aliado à maturidade cívica, criando atitudes e hábitos de relação positivas de cooperação, tanto ao nível das relações familiares, como “intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º, seção II, ponto 2, alínea h). Para além dos objetivos gerais, o 1.º CEB usufrui de objetivos específicos, que incorporam “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (idem, artigo 8.º, seção II, ponto 3, alínea a).

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta as componentes do currículo no 1.º CEB, este apresenta áreas curriculares de carácter obrigatório, nas quais se evidenciam o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, assim como o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro). A carga horária semanal, refletida para cada componente, variam entre si, podendo destacar-se o Português e a Matemática, sendo que cada uma assume o mínimo de sete horas semanais. Por sua vez, a componente de Estudo meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras assumem três horas semanais no mínimo (idem). O Apoio ao estudo tem como primordial objetivo apoiar as crianças na criação de métodos

de estudo e, conseqüentemente, de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio das disciplinas supramencionadas, com o mínimo de uma hora e meia por semana. Para além desta, é, igualmente, introduzida no currículo a Oferta Complementar, que deve ter no mínimo uma hora semanal, na qual se deve promover ações, transversalmente, e componentes de trabalho com tecnologias de informação e comunicação, TIC (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Importa salientar, que o desenvolvimento deste plano de estudos conjetura que o docente tenha como apoio os programas e metas de aprendizagem relativos às diversas áreas curriculares. Pelo facto de existir programas para as mesmas, estando estes estruturados por domínios ou blocos (no caso dos programas das Expressões e Estudo do Meio) e para cada um destes estão estabelecidos objetivos. No que concerne às metas de aprendizagem, “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou (...) realçam o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (DN n.º 15971/2012 de 14 de dezembro), porém só existem para as áreas curriculares de Português e Matemática. Em consonância, os conteúdos explanados nos programas encontram-se articulados com as metas curriculares, com vista a reforçar a coerência no processo de ensino e aprendizagem.

De modo adicional, a imposição de uma distribuição de carga horária, no ver da mestrandia, não parece ser propício ao desenvolvimento articulado e integrado do saber, sendo que esta organização incita o professor a adotar tempos separados para as diferentes componentes curriculares. Porém, cabe ao professor, conhecedor que o seu principal compromisso é para e com as crianças e com a sua aprendizagem holística, desenvolvendo “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2, II, alínea e). Na mesma linha de abordagem desenvolver o currículo de forma global, evitando a fragmentação dos conteúdos (procedimentais, programáticos ou atitudinais) consente a existência de condições que favorecem a construção de aprendizagens mais significativas.

Tendo em consideração o referido anteriormente, no contexto da PES, considerou-se pressuroso o desenvolvimento de estratégias integradoras e integradas do currículo, de modo a que esta integração mobiliza-se não só os conhecimentos programáticos, mas também outros saberes (Alonso & Sousa,

2013) que cooperem para que a criança conceda sentido e significado aos novos saberes e construa uma melhor compreensão da realidade em que se encontra inserida, integrando as experiências curriculares nos próprios esquemas de significado (Beane, 2010). A integração é, pois, uma das características fulcrais do currículo, constituindo uma exigência análoga à profissionalidade docente, quer ao nível da EPE quer do 1.º CEB (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Esta interligação remete para o conceito de interdisciplinaridade, que é compreendida como “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 13), impedindo a fragmentação entre as diferentes áreas do saber, dado que proporciona interligar vários conteúdos do saber, de uma forma global e não individual. Com efeito, este conceito é o ideal para uma “formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de uma axioma comum a várias disciplinas” (Pacheco, 2001,p.84). Pelo facto de quebrar barreiras que possam surgir entre as diferentes áreas curriculares, dado que o currículo não deve delimitar o conhecimento em disciplinas isoladas (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003). Em consonância, a interdisciplinaridade fomenta diversos pontos de interligação entre as distintas áreas curriculares e os conteúdos da mesma área, desenvolvendo a criatividade na planificação de estratégias educativas diversificadas, fomentando aprendizagens significativas.

Atualmente, vive-se numa sociedade em desenvolvimento onde a expansão consente ao professor estar em contacto com desafios, que lhe exigem uma constante formação e construção para a aquisição da sua identidade (Oliveira-Martins, 2017). Deste modo, “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 177). Face ao exposto, o professor aduz uma postura de estruturação de ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade e de oportunidades para todas as crianças, integrando conhecimentos que lhe proporcionam a gestão informada e participada do currículo (Alonso & Roldão, 2005). Neste contexto, a gestão que o professor faz do currículo assume um papel inquestionável, como é referido nos pontos anteriores do presente documento. Esta gestão realizada pelo profissional da educação envolve, assim, assumir decisões que norteiam as finalidades que se pretendem alcançar, adotando uma atitude de reflexão e intencionalidade ponderada (Dinis &

Roldão, 2004). É crucial analisar as determinações formais oficiais de carácter nacional, através de uma ótica de flexibilidade, refletindo acerca da sua gestão, de modo a responder aos alunos e aos contextos na prática educativa (Zabalza, 1992). Assim, compete ao professor valorizar as experiências de vida e especificidade de cada criança, de modo compreender as suas motivações e interesses, para assim conseguir desenvolver práticas diferenciadas, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, como é espelhado no ponto 1 do presente capítulo. Depreende-se, neste âmbito, que associado a esta visão de gestão flexível do currículo está subjacente a necessidade de se adotar uma pedagogia construtivista, e romper com a pedagogia transmissiva, fomentando uma nova ótica do processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

De acordo com o DL n<sup>o</sup>241/2001, de 30 de agosto (anexo n<sup>o</sup>2, II, alínea f), o professor “fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação”. Neste sentido, durante a PES, valorizou-se a utilização das TIC, sendo que representam um importante elemento de mudança social e cultural, estabelecendo a “trave-mestra” de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação e do conhecimento, mas também “desafiam duplamente o professor: por um lado, deve responder aos interesses das crianças que atualmente não dispõem das tecnologias digitais no seu dia-a-dia; por outro, tem de encontrar práticas promotoras no aluno de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, práticas motivadoras no sentido de envolverem os alunos na construção do seu próprio conhecimento nas várias áreas curriculares” (Flores & Ramos, 2016, p. 195). As TIC estabelecem-se recursos com um colossal potencial educativo, enquanto auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, devem ser utilizadas de forma criativa, inovadora e com pertinência, só assim conduzem ao desenvolvimento de várias competências ao nível curricular. Segundo Ramos (2007) propõem, como exemplo de atividades a desenvolver com recurso às TIC, a esquematização de informação em mapas conceituais, pesquisa, seleção e organização de informação; atividades de escrita criativa ou leitura interativa; simulação de viagens, ou visitas a locais de interesse cultural, através de *sites* virtuais ou enciclopédias eletrónicas; troca de mensagens e partilha de

informação através do correio eletrónico ou outras plataformas. Reforçou-se a função pedagógica em “situações de aprendizagem significativa, nas quais o aluno possa efectivamente construir o seu conhecimento e adquirir as competências esperadas e previstas” (Ramos 2007, p. 148), mas também as potencialidades em animar práticas inovadoras, sustentáveis, que recriam ambientes e desafiam a criatividade, que não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstróem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar (Flores & Ramos, 2016, p. 202).

A tecnologia pode nesta mesma linha de pensamento, promover aprendizagens através do envolvimento colaborativo em atividades autênticas, estimulantes, motivadoras e multidisciplinares, da criação de ambientes complexos, realistas para pesquisa, disponibilizando ferramentas de auxílio à mesma (Ponte, 2002). Assim, aprender a utilizar ferramentas tecnológicas e tomar decisões no sentido de se modificarem as práticas de sala de aula é um desafio que deve ser abraçado pelos professores, sendo que as tecnologias constituem um meio fundamental de acesso à informação, como um instrumento de transformação e de produção de nova informação, seja esta expressa em texto, imagem, som (idem). Um ambiente de aprendizagem aberto às novas tecnologias promove a adaptação e exploração do potencial destas e de conteúdos digitais, preparando a criança para a apropriação do mundo digital de modo crítico e criativo (Comissão Europeia, 2014).

Um outro tópico relacionado com os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem é o uso dos manuais escolares. Dado que a prática, desenvolvida durante a PES, foi marcada pelo uso dominante no quotidiano escolar, deste recurso didático-pedagógico, torna-se relevante refletir acerca do mesmo. Por conseguinte, assume a função de instrumento de estudo para as crianças, de elemento de acompanhamento para os pais e, ainda é considerado uma ferramenta de orientação para o docente. Deste modo, os manuais escolares são livros produzidos propositadamente para servir de alicerce ao processo de ensino-aprendizagem. São um utensílio extremamente complexo, com um estatuto muito próprio, uma diversidade de funções, nomeadamente, a diversidade de propostas disponibilizadas, a sua estética apelativa e a promoção da autonomia da criança no seu estudo individual (Pacheco, 2001). O manual escolar revela-se, sem dúvida, um dispositivo pedagógico-didático que realiza percursos essenciais. Contudo, em vários contextos educativos este recurso,

ainda se mantém como um instrumento de transmissão de conhecimentos. Com efeito, “os manuais devem dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 75). Neste sentido, ao longo da PES, procurou-se assumir autonomia em relação a este recurso (Vieira, Marques & Moreira, 1999), utilizando-o equilibradamente e quando se revelou pertinente, procurando articular o seu uso com outros recursos, particularmente, com as TIC.

Torna-se essencial refletir sobre a avaliação, uma vez que contribui para a ponderação de determinados aspetos inerentes ao contexto educativo, particularmente ao processo de ensino e aprendizagem. Esta é considerada um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (DN n.º 14/2011 de 18 de novembro, anexo I). Segundo o artigo 24º do DL n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação compreende três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica deve ser realizada no início do ano letivo, ou sempre que seja considerada necessária, permitindo ao docente “conhecer o aluno (...) de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem” (Diogo, 2010, p.106). A avaliação formativa assume um “caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (DL n.º17/2016, de 4 abril, art.º 24º-A), possibilitando aos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem a aquisição de informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, para que seja possível um ajustamento das estratégias e dos processos. A avaliação sumativa “traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos tendo como objetivos a classificação e a certificação” (idem). Intervêm nesta, os professores e os órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo destes a responsabilidade da avaliação sumativa interna e ainda, é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência a avaliação sumativa externa. Esta avaliação é a que dá origem à tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (idem). É desta forma que a avaliação deve regular

e melhorar as práticas educativas assentes, igualmente, na qualidade do ensino que se oferece à criança.

Face à grande diversidade da população que caracteriza a realidade educativa, evidencia-se a complexidade do desafio de tornar as aprendizagens acessíveis a todas as crianças. Este desafio acarreta a gestão de ritmos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento, o que provoca a adoção de estratégias motivadoras e promotoras do envolvimento dos alunos em processos significativos de aprendizagem. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades díspares de todos os seus colegas de turma, face ao supramencionado, a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso (Niza, 2005). Para tal, à semelhança da EPE, torna-se imprescindível o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, desenvolvidas partindo de dinâmicas colaborativas e cooperativas, dado que “quanto mais cooperativo for o contexto, melhores serão os efeitos produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do currículo escolar” (Niza, 2005, p.528). Assim, estas dinâmicas tornam-se promotoras de um envolvimento e a constante troca de ideias, de forma continuada, promovendo uma verdadeira construção de conceitos e, por isso, o desenvolvimento das crianças que nelas colaboram.

À semelhança da EPE, tanto o modelo pedagógico apresentado pelo MEM e a pedagogia construtivista, retratada no capítulo I, tornaram-se fortes inspirações nas práticas desenvolvidas na PES. Dado que estes realçam as seguintes particularidades, o currículo deve estar centrado na criança e em toda a dinâmica que dele advém. Por isso, o currículo é considerado flexível, sendo um possível percurso a percorrer no caminho da aprendizagem, logo é permeável e aberto. O currículo é encarado como um projeto formativo, em que a sua aplicação depende sempre das condições onde é aplicado (Roldão, 1999). A cooperação é outra das características comuns, tanto a este modelo, como a esta pedagogia, pois acredita-se que o sucesso de um aluno coopera para o sucesso do conjunto dos grupos. Desta forma, tendo a comunicação como alavanca para a aprendizagem em ação o indivíduo aprende e desenvolve-se a partir das suas interações com o outro (Niza, 2005). Segundo Piaget (1998) a criança não é, de modo algum, passiva, mas sim ativa, e que o pensamento racional é algo que não lhe é inato, necessitando ser formado e desenvolvido,

processo para o qual são fundamentais a vida em grupo e a cooperação. Assim, através de experiências concretas, integradoras e significativas, procurou-se que as crianças elaborassem as suas próprias questões, identificando padrões, para que estruture os seus próprios conceitos, estratégias e modelos, como refere Fosnot (1999). Segundo Fosnot (1999), reconhece que o docente, na prática educativa deverá desenvolver investigações desafiadoras; incentivar a abstração reflexiva como forma dinamizadora da aprendizagem na medida em que, através dela, as crianças organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação de ideias e dos pensamentos das crianças; promover o movimento das crianças em busca de produção e construção de significados, com é referido, acrescidamente, no RE.

Nesta contexto, o professor revela-se “um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso & Roldão, 2005, p.49), proporcionando o desenvolvimento das crianças na descoberta de si próprias, nas relações com os outros e, ainda no conhecimento que constrói acerca do mundo que as envolve (Delors, 1998). Assim, ser professor do 1.º CEB nos dias de hoje, é promover uma ação educativa que implica a adoção de estratégias e didáticas que visam a concretização da aprendizagem. O docente deve optar pela utilização de estratégias e recursos eficazes para todas as crianças aprenderem, para que produzam uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, colaborativamente e individualmente (Oliveira-Martins, 2017). O principal objetivo de um professor do Século XXI é ajudar os alunos a tornarem-se autónomos e autorregulados. Além de tudo o que foi referido, o professor deve ainda assumir uma postura investigativa e reflexiva em relação às suas práticas educativas, como refere o próximo capítulo, de modo a ir melhorando toda a sua atuação, dado que “Aprendemos, refletindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (Estanqueiro, 2010, p.10).



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

“só no quadro de interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33).

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a PES, na EPE e no 1.º CEB, relevando similitudes e contraste entre os contextos de estágio. Como refere Silva (2005, p.4) “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar”. Neste sentido, este capítulo torna-se elementar para a compreensão das práticas desenvolvidas, uma vez que estas foram pensadas e refletidas, tendo como base as características do contexto e do grupo de crianças/turma com quem a mesma interagiu em diferentes momentos. Também a metodologia de investigação que sustentou o processo formativo em contexto da prática docente é apresentado como uma estratégia que consentiu refletir acerca das práticas educativas, no sentido de as aperfeiçoar e renovar e, em decorrência, a aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, este capítulo encontra-se estruturado em cinco tópicos: o primeiro refere-se à caracterização da instituição de estágio e o meio envolvente, o segundo e o terceiro explanam a caracterização do contexto de estágio da EPE e do 1.ºCEB, respetivamente, o quarto constitui numa breve caracterização das similitudes e contrastes entre os dois contextos de estágio e o último tópico explana a metodologia de investigação que sustentou a PES.

## 1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O DL nº 137/2012, de 2 de julho (Artigo 6º), define um agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. Neste contexto, a PES desenvolveu-se numa das instituições públicas do agrupamento de escolas de Matosinhos, inserida na área metropolitana do Porto. O agrupamento integra quatro estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos. As escolas do agrupamento encontram-se inseridas num contexto socioeconómico com enormes assimetrias, indicadores claros de debilidade económica e social, particularmente de pobreza e exclusão social e baixo nível académico.

A intervenção do agrupamento assume particular importância nos seguintes parâmetros: no insucesso, absentismo e abandono escolar; na indisciplina e comportamentos; na intervenção na família e a autoavaliação e avaliação interna como forma de autorregulação das ações. Para a sua operacionalização definiu os seguintes objetivos gerais: garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético; promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo (Projeto Educativo de Agrupamento, 2013/17).

Relativamente à escola se desenvolveu a PES, esta dispõe de uma proximidade de um conjunto de recursos culturais e sociais: Tribunal Judicial, as piscinas Municipais, os Bombeiros Voluntários, a Biblioteca Municipal, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia. Estes recursos proporcionam às crianças um conhecimento da paisagem local, ou seja, o reconhecimento tanto dos elementos culturais como os elementos sociais e conseqüentemente a interação entre eles, contribui para melhorar a sua ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar (Lopes

da Silva et al., 2016). Acessibilidade à Escola é uma mais-valia para as crianças e para as famílias em virtude de dispor de uma boa oferta de transportes públicos e de bons acessos para o veículo privado.

As organizações educativas “são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (idem, p.21). A instituição abrange crianças da EPE ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando uma dimensão respeitável, quer ao nível das infraestruturas, quer ao nível da comunidade escolar docente, não docente e discente. A escola agrega cerca de 70 salas de aulas, sendo 4 destinadas à EPE e 18 ao 1.º CEB, um campo exterior com materiais de motricidade grossa, auditório, biblioteca escolar, polivalente, campo exterior multiusos, zonas de convívio, secretaria, reprografia/papelaria, bufete / bar, cantina 1.º CEB/EPE, Cantina 2.º e 3.º ciclos, bem como uma Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência. Neste sentido e caracterizando o ambiente educativo, a escola apresentava, na globalidade dos espaços e recursos um bom estado de conservação. Os espaços comuns eram amplos, com uma notável iluminação natural, possuindo um aspeto estético moderno, existindo alguns placards destinados à divulgação de informações ou produções das crianças.

No que concerne aos espaços com potencial pedagógico, destacava-se a biblioteca escolar, sendo um espaço amplo e luminoso e esteticamente apelativo, com distintas zonas com valências, devidamente, diferenciadas: espaços destinados ao estudo ou pesquisa, espaço de recursos TIC e audiovisuais e uma zona de lazer, equipados por mobiliário confortável, projetor e tela, equiparado para visualização de filmes. A dinamização deste espaço pedagógico era interessante, na medida que reside na motivação para a leitura e na criação de hábitos regulares desta prática, promovendo, neste âmbito, atividades diversificadas, sistemáticas, articuladas e consistentes, dado que é indiscutível o papel determinante que a leitura desempenha no desenvolvimento pessoal, social e escolar das crianças. Considera-se que a biblioteca escolar deve ser reconhecida e valorizada como um recurso favorecido a potenciar no contexto educativo, tendo em conta as suas múltiplas funções, que se apresentam como importantes mais-valias no processo de ensino/aprendizagem e na formação holística das crianças.

Outro espaço pedagógico era o polivalente, destinado para a realização de atividades motoras e para o acolhimento das crianças quando as condições climáticas impediam a permanência no espaço exterior. A sua área era retangular e razoável para as suas funcionalidades, existia uma sala de arrumos que continha vários materiais, utilizados, particularmente, em aulas de expressão e educação motora.

Tendo em conta o explanado nos pontos anteriores do presente capítulo, é incontestável a pertinência de um momento no presente documento, no qual se refira e reflita, pormenorizadamente, acerca do contexto de estágio de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

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

A organização do ambiente educativo é a base do trabalho curricular do educador (Lopes da Silva et al., 2016) possibilitando ter conhecimento do ambiente que envolve a criança, nos domínios espaço, tempo, recursos e interações, sendo que considera-se necessário refletir sobre eles. No que respeita ao espaço atribuído, unicamente, à EPE, este é constituído por quatro salas (todas com grupos heterogéneos), três casas de banho, sendo uma destinada às crianças e a restante aos docentes e não discentes.

O grupo é composto por vinte e quatro crianças, divididas em quatro crianças de três anos, nove crianças de quatro anos, dez crianças de cinco anos e uma criança de seis anos. Das vinte e quatro, dez são do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Todas as crianças são de nacionalidade Portuguesa, com exceção de uma de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade nepalês. Considera-se, ainda importante referir que o grupo aguarda a vinda de uma criança de nacionalidade síria de 5 anos, cuja família é refugiada e já se encontra no conselho pertencente à instituição. Em relação ao almoço, realizado no JI, dezanove crianças usufruem deste serviço. Relativamente ao serviço de prolongamento de horário após as 15h30m, são dezassete crianças que usufruem deste serviço. Este é um grupo heterogéneo, uma vez, que se encontram presentes crianças de diferentes faixas etárias, com necessidades e

interesses diversos, contribuindo para a diversidade e enriquecimento de interações no grupo, possibilitando, assim, múltiplas e diversificadas ocasiões entre as crianças. No geral, o grupo é assíduo e pontual e o grupo das crianças de 4 e 5 anos já revelam uma certa autonomia nas rotinas diárias, enquanto as de 3 anos, ainda, estão em construção da sua autonomia, mas contam o apoio das crianças mais velhas e da equipa educativa (Plano Anual de grupo, 2016/2017).

A análise dos processos individuais das crianças permitiram um conhecimento mais alargado do ambiente familiar e do meio socioeconómico e cultural que se classifica de médio baixo. As famílias têm habilitações académicas entre o 3.º ciclo e secundário e em situação, da maioria dos pais, no desemprego.

O espaço da sala de atividades é amplo, iluminado, porém pouco arejado, pois as janelas de vidro existentes permitem a entrada de luz natural ao longo do dia, mas não têm aberturas suficientes para arejar. O espaço exterior, comum às quatro salas e às crianças do 1º ciclo, mas em tempos diferentes. Como nos dizem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”.

O corpo docente da educação pré-escolar é formado por 4 educadoras de infância e o pessoal não docente é constituído por quatro assistentes técnicas que dão apoio às salas, mas têm horários diferentes de forma a responder aos horários laborais das famílias.

Em termos organizativos, a sala de atividades encontra-se dividida em áreas de interesse, de forma a proporcionar à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83-84). Assim, divide-se em oito áreas de interesse: área do computador, área do grande grupo, área da garagem, área das construções, área das artes visuais, área da biblioteca, área dos jogos e a área da casinha. A sua distribuição pela sala tem como objetivo as crianças poderem explorar e experimentar, utilizando diferentes discursos linguagens de acordo com as áreas de conhecimento. As referidas áreas estão identificadas pelas crianças, assim como o número de elementos em cada uma, permitindo uma utilização mais coerente e responsável, dentro da autonomia da criança. Contudo a

organização do espaço deve ter um caráter flexível, incorporando os interesses e as propostas das crianças.

Ao nível da organização e gestão dos materiais, consideram-se adequados à faixa etária das crianças presentes na sala de atividades, sendo que se encontram-se “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.82).

No que concerne à área do computador, esta é composta por um computador e por um quadro com projetor, sendo um local destinado a jogos didáticos para utilização das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no JI seja considerada como um recurso de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A área do grande grupo é composta, apenas, por um tapete, que apesar de ser desconfortável, se torna vantajoso a nível de higienização e limpeza. Torna-se, deste modo, evidenciar que esta área assume um carácter versátil, uma vez que engloba, em momentos diferentes, várias atividades de grande grupo. Neste espaço, é realizado o acolhimento, onde as crianças cantam a canção dos bons-dias, realizam contagens acerca das crianças que estão presentes na sala de atividades e, conseqüentemente, acerca daquelas que se encontram a faltar e por fim realizam o preenchimento do quadro do tempo (indicam, a estação do ano, o ano, o mês, o dia do mês, o dia da semana e por fim o estado do tempo). Por outras palavras, é um local de reunião, onde todos se sentam para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos, sendo este também o local onde é programado todo o trabalho que se pretende realizar ao longo do dia. Não é um espaço exclusivo do acolhimento, visto ser também um espaço que as crianças utilizam em outras atividades, consoante a atividade a ser fomentada e incentivada.

A área da garagem contém um tapete e uma garagem com carrinhos, sendo considerado um local onde a criança pode manusear diferentes tamanhos de carros e seguir diferentes percursos. Ao lado desta encontra-se a área das construções que se destina às diversas produções, como por exemplo, construções em legos. Deste modo, as construções podem ser improvisadas ou são propostas de acordo com os projetos abordados no JI.

A área das artes visuais propicia à criança a concretização de pinturas, desenhos, modelagens, recortes e colagens, estimulando, neste sentido, a criatividade, motricidade fina e manuseamento de diferentes materiais. Assim, a criança experimenta vários materiais e suportes, realiza colagens, pinturas, desenhos com variadas técnicas, manuseia tesouras, colas, experimenta e treina noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve.

A área da biblioteca é composta por uma mesa com cadeiras e uma estante com livros para as crianças os manusearem. Todavia este local “deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras (Post & Hohmann, 2011, p. 148). O gosto pela escuta histórias é visível em todo o grupo, sendo uma estratégia utilizada pela díade para a estimulação da construção de novos conhecimentos de forma motivadora e integradora.

Relativo à área de Jogos, esta é composta por vários jogos, como por exemplo dominós, puzzles e jogos de memória, sendo estes fortes estimuladores da concentração/atenção.

A área da casinha é constituída por móveis a imitar uma cozinha, com um fogão e diversas loiças de cozinha em plástico (pratos, copos, tachos, talheres, escorredor da loiça, rolo de cozinha e batedeira) e uma mesa com banquinhos, é composta, ainda, por uma pequena cama com cobertor; uma alcofa; várias bonecas; e os seus adereços; um carrinho com balde, vassoura e pá. É de destacar que nesta área as crianças tem oportunidade de estimular o jogo simbólico e brincadeiras de faz-de-conta em pequeno grupo.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo da sala, está presente uma rotina diária flexível e planeada pela educadora cooperante, como já foi referido no capítulo antecedente. As crianças deslocam-se para a sala de atividades a partir das 9 horas, sentando-se na área de grande grupo, de forma a ser realizado o acolhimento. Após o acolhimento estar finalizado, dá-se início à atividade planificada, e posteriormente as crianças lancham. Concluído o momento anterior, o grupo realiza atividades livres, quer isto dizer, exploram as áreas presentes na sala de atividades. Posteriormente é realizada, novamente, uma atividade planificada e seguidamente o grupo desloca-se para o espaço exterior, caso o tempo o permita. Terminadas as atividades desenvolvidas no espaço exterior, inicia-se o momento da higiene para depois se deslocarem para o refeitório, para ser realizado o almoço. No final do almoço as crianças

regressam e, em conjunto, com as crianças da sala 3 ficam numa só sala, neste caso na sala 3, a visualizarem um filme sob o olhar da assistente operacional.

Na parte da tarde, as crianças deslocam-se, para a sala de atividades, onde se dá início ao relaxamento. Depois prossegue-se outra atividade planeada ou não e posteriormente as crianças exploram, livremente, as áreas de interesse, para depois, caso o tempo permita se deslocarem ao espaço exterior. A seguir ao momento no espaço exterior lancham. Concluído o lanche as crianças, cujo os pais ainda não as tenham ido buscar, ficam no prolongamento, este é realizado após as 15:30h.

Estas rotinas permitem à criança uma sequência de acontecimentos, conseguirá prever o que vai acontecer posteriormente, e, neste âmbito, irá sentir-se mais confortável e segura, tornando-se seguras e confiantes (Formosinho, 1998), como já foi corroborado anteriormente. Além disso, é importante salientar que as crianças escolhem as áreas que querem explorar de acordo com os seus interesses, arrumando sempre no final os materiais utilizados.

Uma outra dimensão crucial é as interações, vividas no contexto educativo. É fulcral referenciar que as crianças possuem uma boa capacidade de interação, pois interagem entre si e entre pares. Porém, as crianças assumem dificuldades na partilha dos recursos lúdico-pedagógicos e, ainda, dificuldades em encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas.

Ao nível da interações do adulto-criança, estas são baseadas na segurança, estabilidade e na envolvimento afetiva. É de salientar, que nestas interações é visível a escuta da voz da criança, por parte de toda a comunidade educativa da sala, sendo a voz da criança o centro de toda aprendizagem. Neste âmbito, quando os adultos trabalham em parceria fomentam, às crianças, um serviço educativo consistente e positivo (Hohmann & Weikart, 2011). Este ambiente positivo existente entre a equipa educativa da sala, possibilita que as crianças se desenvolvam tendo por base o respeito mútuo e a partilha.

Relativamente às interações entre a equipa educativa da valência de educação pré-escolar, o trabalho colaborativo e cooperativo encontra-se visível, uma vez que a partilha, debate e “reflexão conjunta entre os elementos da equipa, quer de educadores, quer de assistentes operacionais do mesmo estabelecimento educativo, sobre o desenvolvimento pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio

privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19).

No que concerne às interações da equipa educativa da sala com as famílias das crianças, esta participação é, cada vez mais, vista como um indicador de qualidade educativa, o que denota que a equipa educativa da sala é consciente da importância da relação do JI com a família. É ainda relevante evidenciar, o facto de as famílias demonstrarem interesse pelas atividades desenvolvidas no JI e, ainda, pela participação nas atividades realizadas. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.28) “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, proporcionando uma dinâmica de comunicação e partilha, consentindo o estabelecimento se organize para responder à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade.

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

Conforme referido no princípio deste capítulo, a PES, no 1.º CEB, foi desenvolvida na mesma instituição do nível educativo explanado no ponto anterior, numa turma do 2.º ano. Esta é constituída por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Das vinte crianças, todas participam nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a exceção de uma que não participa na totalidade das expressões, unicamente a Expressão Motora. As crianças são de nacionalidade Portuguesa, exceto duas, sendo uma de nacionalidade Chinesa e outra de nacionalidade Espanhola (Plano Anual de Atividades da Turma, 2016/2017). A turma acolhe uma criança, do sexo masculino, com Necessidades Educativas Especiais, estando apoiado por uma assistente operacional dentro da sala de aula, de forma a existir um apoio individualizado e permanente (idem). As principais complexidades observadas pela díade na referida criança, verificou-se na aquisição e desenvolvimento da linguagem, na mobilidade, na aquisição de conhecimentos, sendo que apresenta dificuldades de concentração,

de estabelecimento de relações entre objetos, de resolução de problemas, bem como ao nível da motricidade fina. No entanto, a mesma, é autónoma em vários níveis, na alimentação, sendo capaz de se alimentar sozinha, na execução de tarefas diárias, idas à casa de banho e arrumação de materiais. A sua interação com os adultos é positiva, estabelecendo laços com facilidade, sendo uma criança carinhosa e afetuosa. Relativo às medidas educativas praticadas, ao abrigo do DL n.º3/2008 de 7 de janeiro, a criança beneficia de um Programa Educativo Individual (PEI) e da possibilidade de frequentar uma turma com um número reduzido, no sentido de possibilitar um apoio pedagógico personalizado, sendo esta última uma preocupação, constante, nas planificações desenvolvidas pela díade.

A referida criança usufrui de diferentes tipologias de apoio proveniente de uma equipa multidisciplinar, sendo composta pela professora titular e pela díade (durante a PES), pela professora de Educação Especial, pela terapeuta da fala e pela terapeuta ocupacional. Importa referir que, além dos apoios supramencionados existiam outros apoios, destinados às restantes crianças da turma, sessões “A Ler Vamos”, dinamizadas por uma psicóloga, apoio educativo e apoio de língua portuguesa não materna promovidos, respetivamente, por duas docentes da instituição. Estes apoios referem-se como forma de atenuar e reduzir as dificuldades evidenciadas em certas crianças da turma. Neste sentido, o trabalho cooperativo, torna-se fulcral, na medida que contribui o sucesso educativo destas e outras crianças. Em contrapartida observou-se que a comunicação entre os elementos presentes a esta equipa não se estabelece com frequência, em exceção do profissional de Educação Especial. No entanto, todos os elementos possuem conhecimento e desenvolvem as suas atividades considerando os objetivos propostos para as crianças.

Relativo às dificuldades da turma observadas e sentidas pela díade, estas assentam-se no incumprimento de certas regras da sala, como aguardar pela sua vez nos diálogos, fruto, identicamente, da fase de desenvolvimento de se encontram, como também dificuldades de resolução autónoma de problemas, necessitando constantemente do apoio adulto para essa resolução.

No que concerne aos interesses demonstrados pela turma, na sua generalidade, eram crianças recetíveis à aprendizagem, revelando curiosidade e entusiasmo pelos momentos de aprendizagem. O desejo de aprender era evidente nos diálogos estabelecidos com a díade nos intervalos, questionando-a

sobre as atividades que iriam ser desenvolvidas pelas mesmas e quando iriam a acontecer, observando-se o entusiasmo e a vontade da existência de novas situações de aprendizagem.

A família revela uma enorme importância no processo educativo da criança. Com efeito, torna-se fulcral que um professor detenha o máximo de conhecimentos sobre a família dos elementos pertencentes à turma, para responder adequadamente, aos interesses e necessidades dos mesmos. Assim, acerca da situação familiar da turma, importa salientar que a maioria das crianças vive com ambos os pais, com exceção de oito que vivem apenas com um dos progenitores (mãe). Na generalidade, trata-se de uma turma oriunda de famílias de um nível socioeconómico médio, o que conduz a que oito crianças usufruam do apoio social escolar (seis do escalão A e três do escalão B). Os encarregados de educação, na esmagadora maioria, são trabalhadores por conta de outrem, encontrando-se três progenitores desempregados. Relativo às habilitações académicas dos mesmos, verificou-se que nove têm formação académica superior e as restantes famílias possuem o 3º ciclo de escolaridade, com exceção de três, tendo habilitações académicas inferiores, apesar disto a generalidade dos alunos nos seus tempos livres, com os Encarregados de Educação, não visitam locais de difusão cultural, como museus, galerias, feiras do livro, espetáculos, entre outros, podendo a intervenção com a família atenuar esta situação (Plano Anual de Atividades da Turma, 2016/2017).

A díade pedagógica atentou igualmente às interações e dinâmicas relacionais que se estabeleciam entre as crianças, entre os adultos, como também entre as crianças e os adultos. As crianças revelavam receptividade face à resolução de problemas surgidos, demonstrando o desejo de resolver as situações de conflito, através do diálogo. O trabalho em equipa foi visível ao longo da PES, uma vez que foi notório o gosto pela ajuda mútua, revelando companheirismo e espírito de interajuda. Dentro da sala era visível o gosto pela partilha não só de materiais, como de conhecimentos, auxiliando-se uns aos outros na realização dos desafios propostos. No que concerne às relações entre os adultos, assumiam um carácter de respeito e confiança mútua, proporcionando um ambiente de bem-estar. A educadora cooperante adotava uma postura de liderança da turma, que transmitia segurança e conforto a todas as crianças, nunca desprezando momentos de afetividade e carinho. A interação entre adultos e as crianças, tanto os que pertenciam à equipa educativa como

outros era positiva, estes envolviam-se facilmente, demonstravam respeito e carinho pelos docentes e pela (s) assistente (s) operacional (s).

No que concerne à organização temporal, o horário letivo e não-letivo da turma inicia-se às 9:00h, seguido do primeiro intervalo que ocorre entre as 10:30h e as 11:00h. Posteriormente, as crianças voltam para a sala de aulas até às 12h, de seguida é efetuado o intervalo para almoço até às 13:30h. Entre as 13:30h e as 15:30h as crianças regressam às salas, após realizam um novo intervalo até as 16h, terminando o período de permanência das crianças na sala de aula às 17:30h.

Importa salientar, que durante este tempo letivo e considerando as indicações do, a orientadora cooperante organizou um horário no qual está previsto existirem 8 h semanais dedicadas à área curricular de Português, 7:30h semanais à área curricular de Matemática e 3h semanais às áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões artística e físico-motora. No seu horário as crianças dispõem ainda de outras componentes do currículo como a oferta complementar e o apoio ao estudo que são desenvolvidas durante 1h e 1:30h semanais respetivamente. Das componentes não-letivas, como atividade de enriquecimento curricular de carácter facultativo, as crianças poderiam usufruir de 1h30 semanais de Expressão Musical, Dramática, Inglês e Atividade físico-motora. No entanto, esta distribuição não era estanque, assumindo carácter flexível, podendo ser suscetível uma alteração, em prol de razões de eficácia do processo de aprendizagem, bem como a partir de sugestões, interesses e necessidades pedagógicas manifestados pelas crianças (Plano Anual de Atividades da Turma, 2016/2017).

A turma do 2.º ano, na qual se sustentou a prática, desenvolvia as atividades letivas numa das salas destinadas ao 1º CEB, localizada no piso 0. A sala de aula apresentava uma parede contígua ao exterior envidraçada, o que permitia em dias de maior exposição solar um ambiente abafado e quente, condicionando a predisposição das crianças para situações de aprendizagem, característica comum a várias salas da instituição. Com efeito este aspeto tornava-se vantajoso em dias de frio, no inverno, tornando o ambiente acolhedor. No que diz respeito aos materiais e recursos existentes, o mobiliário era adequado e confortável às necessidades evidenciadas, fomentando a autonomia na arrumação dos materiais e um fácil acesso aos mesmos. Neste sentido, de promoção da autonomia, cada criança usufruía de uma caixa de

arrumação, para organizar, particularmente, o material de escrita. As crianças eram sempre motivadas para a organização do seu material, bem como da sala de aula, e também na sua preservação e conservação, fazendo-as tomar consciência que a escola é um lugar comum a todos. A presença de uma banca e um lavatório tornou-se essencial, quer no apoio das regras de higiene, como em atividades de expressão plástica. A sala de aulas, dispunha de um espaço “O nosso Cantinho”, sendo uma área de promoção da leitura, proporcionando selecionar livros e levar para casa, como também na possibilidade de concluírem as propostas de atividades mais cedo que o tempo previsto, deslocaram-se até este espaço e optar por um dos livros e lerem as histórias. Existia um *placard* que cobria toda a parede do fundo da sala, este assumia como principal funcionalidade a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, de forma a serem valorizados e divulgados. A sala de aula dispunha ainda de um computador, com acesso à *internet* e um projetor, sendo recursos tecnológicos que, integrados adequadamente e criativamente no processo educativo, compõem fatores motivadores e potenciadores de aprendizagem (Moreira, 2000).

Quanto à organização e gestão do espaço de sala de aula, principalmente no que respeita à disposição das mesas e posição relativa dos alunos, a sala encontrava-se organizada em “U”, com três filas de mesas unidas e no seu interior estavam dispostas outras duas filas, viradas para o quadro branco presente, permitindo o trabalho cooperativo entre pares. Esta disposição era adequada, no entanto a disposição dos alunos nos diferentes lugares, tinha vindo a ser alterada, devido à falta de concentração, demonstrada. Este espaço era suficiente, apesar de se tornar limitado, em atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, porém de forma a combater esta limitação a docente, nestes momentos, recorria a outros espaços da instituição, como o recreio, o polivalente e a biblioteca escolar, sendo que os mesmos continham recursos apropriados às várias atividades que neles poderiam ser desenvolvidas, como é retratado no ponto 1 do presente capítulo. Face ao exposto, cada sala organiza-se de forma a dar resposta às necessidades e ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

#### 4. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Após caracterizados ambos os contextos da PES, importa refletir sobre as suas similitudes e contrastes, sendo que, usufruindo da prática nos dois contextos, conseguiu-se sentir e compreender os pontos em que estes têm características comuns e distintas.

Procurando estabelecer pontos de convergência e de divergência entre os materiais presentes nos dois níveis de educativos, ambos eram suficientes e adequados às necessidades e interesses das crianças, como foi espelhado ao longo do presente capítulo. O que manifestou, positivamente, as atividades desenvolvidas na prática, enriquecendo-as e estimulando a motivação das crianças, de forma a proporcionar aprendizagens significativas.

Ao nível do espaço de salas verificaram-se divergências, observando-se uma maior liberdade de circulação pelos espaços e acessibilidade aos materiais no contexto de EPE. Contrariamente, no 1.º CEB assiste-se a uma organização tradicional, sendo uma preocupação da díade nas planificações e práticas desenvolvidas, tentando, neste sentido, fomentar práticas em espaços apelativos ao desenvolvimento holístico da criança, como é o caso da biblioteca escolar. Verificou-se que no 1.º CEB domina modelo de ensino expositivo, centrado nos manuais escolares, porém era notório um esforço pela professora titular em transformar este modelo de ensino apesar das dificuldades em desenvolver estratégias sócio construtivistas, como a metodologia de trabalho de projeto, visitas de estudo ou trabalho experimental. O corpo docente transmite consenso e uniformidade entre as diferentes turmas do mesmo ano, relativamente ao cumprimento dos conteúdos, existindo uma certa pressão para ser seguida a sequência estabelecida pelos manuais, bem como serem realizadas na íntegra as tarefas por eles propostas, mesmo sabendo que a utilização prescritiva deste recurso conduz a que este fique aquém das potencialidades pedagógicas (Roldão, 1999).

No que concerne à família, elemento fundamental em ambos os contextos, mantém uma relação próxima com a escola, pelo envolvimento que a educadora e professora proporcionam, nomeadamente em mantê-las informadas das atividades e problemas surgidos que envolvessem os seus educandos. No

entanto, foi evidente que as famílias não correspondiam da mesma forma nos dois contextos de estágio, uma vez que na EPE os pais mostravam-se mais envolvidos, questionando constantemente a educadora, participando nas atividades. No 1.º CEB foi perceptível que a participação das famílias não era tão ativa, o que se revelava, por exemplo, na realização dos trabalhos de casa, onde não se sentia o olhar supervisor da família.

Um contraste revelado nos dois níveis educativos era a predisposição para a aprendizagem e para aquisição de novos conhecimentos, envolvendo-se ativamente nas atividades. Apesar de nos contextos educativos encontrarem-se presentes o espírito de cooperação, interajuda e companheirismo, sentiu-se que no 1.º CEB estes estavam mais desenvolvidos, pois as crianças partilhavam objetos, ideias e sentimentos com mais facilidade do que as crianças da EPE, onde foi observada alguma dificuldade de partilha de sentimentos e ideias, nomeadamente dos recursos e objetos. Esta diferença de atitude justifica-se pelo facto da criança se desenvolver tendo em conta estádios de desenvolvimento que permitem compreender, de uma forma geral, as características que as marcam em determinadas faixas etárias (Ferreira & Santos, 2007, Vayer & Trudelle, 1999).

A caracterização dos dois contextos e o conhecimento dos diferentes grupos, conforme o referido no princípio deste capítulo, é elementar para um docente que queira desenvolver um trabalho digno de respeito pelo outro e no sentido da missão da escola, pelo que tornou-se, o suporte da planificação da prática educativa e das estratégias metodológicas numa dinâmica dialética entre os interesses e necessidades dos alunos e os conteúdos curriculares, como se poderá verificar no capítulo III, deste documento.

## 5. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UM PROCESSO CÍCLICO EDUCACIONAL E EMANCIPATÓRIO

Na linha de pensamento que o ambiente educativo de cada contexto é marcado por características que o tornam único, considera-se primordial desenvolver uma postura crítica indagadora que proporcione a compreensão

dos contextos e, conseqüentemente, dos fenômenos que neles acontecem, para uma adequação das práticas desenvolvidas em cada um deles (Coutinho, et al., 2009). Com efeito, a investigação-ação foi a estratégia que mais se aproximou às etapas percorridas por este processo formativo e possibilitou “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27), com o intuito de melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de si própria enquanto pessoa e futura profissional.

Neste sentido, a PES favoreceu a formação reflexiva que, promoveu um posicionamento investigativo relativamente à prática, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitindo caminhar na direção do desenvolvimento da sua profissionalidade (Alarcão & Tavares, 2000). Esta metodologia pode ser genericamente entendida, no contexto da formação de professores e da promoção do seu desenvolvimento profissional, como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática (Viera & Moreira, 2011). Neste pressuposto a investigação processa-se de forma espiral, em diferentes fases interrelacionadas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (idem).

Segundo Estrela (1994), a observação deve ser a primeira fase de uma intervenção pedagógica, uma vez que permite ao profissional de educação recolher informações e dados para o desenvolvimento de uma ação intencional e direcionada para o público-alvo, com o objetivo de responder às necessidades e especificidades do contexto e das crianças. Assim, a observação é considerada como uma das etapas que caracteriza a intervenção do educador/professor, devendo ser a base da sua intencionalidade educativa, como já foi explanado no ao longo do presente documento.

No decorrer da PES, como referido, a observação revelou-se imprescindível e indispensável na prática, uma vez que é considerada como “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188), permitindo a recolha informações sobre o ambiente educativo, o contexto, e também acerca dos interesses e necessidades das crianças. Sabendo que as observações realizadas têm como objetivo melhorar a prática e que sendo realizada em diáde permite a troca de informações e, ainda, o debate e a reflexão

crítica sobre os pensamentos de cada elemento da díade, na prática aplicou-se uma grelha de observação realizada e analisada em díade (cf. anexo 1), guiões de observação das aulas supervisionadas (cf. anexo 2), além de serem recolhidas evidências e registadas opiniões, sentimentos e atitudes em notas de campo (cf. anexo 3). Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados, podendo corresponder a registos diários, que podem, de certa maneira, constituir interesse para a avaliação ou diagnóstico da situação. Face ao exposto, as informações recolhidas, não só pela observação, mas também pelo diálogo estabelecido em conversas informais, assumiram um papel primordial de extrema relevância e pertinência, na medida em que consentiu conhecer algumas características e especificidades das crianças, bem como do ambiente educativo que, tal como já foi referido, tem influência no seu desenvolvimento.

Neste sentido, reforça-se a importância das informações recolhidas para realizar planificações adequadas ao público-alvo, ao nível dos seus interesses e necessidades, desenvolvendo uma prática mais pensada e refletida, já que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77), tal como corroborado no capítulo 1.

Quanto à PES na EPE e no 1º CEB foram realizadas planificações (cf. anexo 4 e 5) pensadas em tríade, algumas com apoio da supervisora institucional, respeitando a heterogeneidade do grupo de crianças. Em consonância, o professor ao planificar as suas práticas deve ter uma atitude reflexiva sobre elas de modo a idealizar e produzir planificações mais diferenciadas, recorrendo a estratégias com um propósito específico e com procedimentos distintos (Roldão, 1999). Com efeito, a planificação deve ter em consideração as seguintes características defendidas por Diogo (2010, p.64), “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade”. No momento de planificar as ações educativas deve-se atender à necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, valorizando todas as crianças na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como as que apresentam NEE. Assim, surge o conceito de diferenciação pedagógica, aprofundado no capítulo I, entende-se a adequação do ensino às diferenças existentes em cada grupo/turma e em cada criança, de modo a que esta seja frequentemente confrontada com situações educativas enriquecedoras, tendo em consideração as características e

necessidades individuais (Cadima, et al., 1997). Para tal, ao longo da PES, inicialmente, refletiu-se sobre os interesses e necessidades observadas, posteriormente, avaliaram-se os processos da semana anterior, e só depois se iniciava a elaboração da planificação da semana posterior. Estas reflexões, de forma colaborativa, permitia a criação de um ambiente favorável à construção de novas aprendizagens e, ainda, à melhoria da prática educativa.

No que diz respeito à ação, importa evidenciar que a criança foi o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo um papel ativo na construção do seu próprio saber (Sanches, 2001). Ao longo das ações desenvolvidas, valorizou-se a participação das crianças, de modo a aprenderem através das experiências, adquirindo, assim, motivação pelas suas conquistas. Foi na ação que se constatou que algumas das planificações tiveram de ser alteradas em prol, quer pelo surgimento de novos interesses, quer, por vezes, pela falta de tempo.

Para tal, as planificações não devem ser encaradas de forma rígida, pois é crucial “estar preparado para se desprender dos planos ou altera-los se algum factor, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 159).

Face ao exposto devem existir na ação linhas suficientemente maleáveis que se possam ajustar a cada realidade e a cada grupo, que coloquem à tónica em cada conquista, em cada descoberta, sem esquecer que a criança é participante ativo na sua própria aprendizagem que deve ter poder de decisão e é construtor do seu próprio conhecimento. Neste sentido, através de uma reflexão na ação, procurou adequar-se às diferentes situações que eram surgidas ao longo da prática (Schön, 1992).

Quanto a este processo de reflexão, Schön (1992) define três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Importa referir que estes integraram momentos da PES, sendo que para a realização das mesmas contribui a realização do diário de formação, realizado diariamente de forma autónoma e individual. Este diário continha notas de campo, planificações elaboradas, guiões de observação das aulas observadas, anteriormente supramencionados, registos fotográficos e ficheiros audiovisuais. O diário de formação é considerado uma estratégia, que pode servir diferentes propósitos e ser concretizado de diversos modos, pressupõe sempre que a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e

dilemas, e explicitar ideias e emoções. Neste sentido, ao registrar as experiências, está a reviver e a reestruturar a mesma, quer isto dizer que ao revistá-la, estará, certamente, a altera-la à luz das vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem (Vieira & Moreira, 2011). O diário de formação promove, ainda, o diálogo reflexivo, tanto entre a diáde com toda a equipa educativa presente na sala de atividades.

Assim, partindo da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos, em processos de observação ou de processos investigativos vivenciados, o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a ação, para que a prática ganhe sentidos renovados e que a mestranda desenvolva a sua investigação em direção à ação (idem).

Além de tudo, particularmente, da elaboração do diário de formação, refletiu-se sobre a ação (Schön, 1992) em cooperação com outros intervenientes, par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, uma vez que “a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 38-39).

Torna-se importante ainda referenciar a existência da construção de narrativas reflexivas individuais (cf. anexo 6), como instrumentos de reflexão posteriores à ação. Estas retratam as vivências desenvolvidas na PES, proporcionando o confronto com aspetos teóricos pertinentes. Através delas pode-se recompor trajetórias de aprendizagens alcançadas, identificar avanços e limites no processo de escrever/refletir/aprender. As narrativas reflexivas assumiam um carácter conjuntamente formal e pessoal, com uma componente teórica mas fortemente situacional, estes documentos consistiram “um processo-produto situado e único, revelador do «eu» na sua relação com o «outro» e com o contexto em que ambos (inter)agem” (Viera & Moreira, 2011, p. 40), tendo colaborado para que a ação fosse alcançada com crescente segurança e intencionalidade.

Em consonância, estes instrumentos são, desta forma, de natureza retrospectiva e prospetiva, por facultarem a análise crítica e reflexiva de situações concretas retiradas da PES, fomentando a construção de saberes acerca da prática, dado que consentiram “analisar retrospectivamente as (...) práticas, avaliá-las nos seus contextos (...) e tentar perspectivar evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p. 380). Neste contexto, apresentaram “um elevado potencial, como textos de desenvolvimento profissional e acesso à

racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Viera & Moreira, 2011, p. 40).

Por fim, o processo de avaliação, como componente integrante e regulador da prática, possui três modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa, como retratado em pontos anteriores do documento. No decorrer da PES, recorreu-se à avaliação formativa, uma vez que a avaliação deverá ter como objetivo a recolha de dados que auxiliem a reorientar a ação, de modo a melhorar as aprendizagens (Cortesão, 2002).

As avaliações foram, fundamentalmente, realizadas segundo métodos informais, ou seja, através de observações e análise dos trabalhos realizados pelas crianças, e pelos diálogos desenvolvidos (Fernandes, 2002). Neste sentido, defendeu-se uma avaliação reflexiva e sensível, na medida em que recolheu informações para adequar as planificações às crianças e, paralelamente, à sua evolução (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, considera-se que esta aproximação às etapas da metodologia de investigação-ação revelou-se fundamental na sua prática, sendo uma estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que, promoveu um posicionamento investigativo relativamente à prática, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitindo caminhar na direção do seu desenvolvimento da profissionalidade (Alarcão & Tavares, 2000). Considera-se incontestável, o contributo do trabalho colaborativo ao longo da PES, dado que o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e os supervisores institucionais ocuparam o papel de parceiros de reflexão, durante este percurso, abraçando a missão de contribuir para o desenvolvimento de competências que permitirão à mestranda voar sozinha e aperfeiçoar as suas intervenções a cada dia do seu futuro profissional. Equaciona-se que, “Saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional” (Estanqueiro, 2010, p.22), neste contexto o potencial do processo colaborativo existente, facultou a aquisição de conhecimentos científicos sólidos nas áreas do saber para as quais a mestranda ficará habilitada.

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

“A autonomia do aluno não brota de forma espontânea como água das fontes. É tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 18).

Ao longo da PES o diário de formação foi um suporte para a reflexão e avaliação constante das ações desenvolvidas, auxiliando a construção do presente capítulo. Neste sentido, dado que já foram apresentados e analisados, nos capítulos anteriores, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a PES, a caracterização dos contextos de estágio e a metodologia de investigação-ação utilizada ao longo do percurso de formação, torna-se, agora, pertinente analisar e refletir sobre algumas práticas desenvolvidas em prol da construção e desenvolvimento de competências profissionais que integram um perfil profissional duplo. Assim, propõe-se refletir não só sobre os conhecimentos e aprendizagens conquistadas, mas também sobre os processos e resultados obtidos que patenteiam a prática educativa na EPE e no 1.º CEB., dando ênfase ao impacto das práticas desenvolvidas nas aprendizagens das crianças.

### **1. UM CAMINHO FORMATIVO... PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Durante a intervenção no contexto, articulou-se os conhecimentos teóricos e legais adquiridos durante a formação com a prática educativa, reconhecendo-se que a teoria e a prática se completam, sendo indissociáveis no ato educativo e formativo. As dimensões da educação, mencionadas no capítulo I, tornaram-se

basilares para a construção de momentos e atividades significativas e integradoras, capazes de desenvolver holisticamente cada criança. Neste sentido, a PES tornou-se um momento essencial no processo formativo, criando oportunidades de articulação entre a teoria e a prática, desenvolvendo conhecimentos e competências pessoais e profissionais.

Assim, através de permanentes diálogos e reflexões com o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, a prática foi sendo construída e sustentada na observação, planificação, ação, avaliação e a constante reflexão, permitindo a existência de um processo cíclico inerente à metodologia utilizada ao longo da prática educativa, a investigação-ação, que se encontra explanada no capítulo II.

Neste sentido, foi perceptível, não só através da observação, mas também através dos diálogos estabelecidos com a educadora cooperante, que as crianças, na sua maioria, demonstravam gosto pela partilha de ideias, experiências, emoções e sentimentos, numa dinâmica de co construção de saberes. Deste modo, os momentos de reunião no tapete eram bastantes expressivos, na medida que era visível no grupo o gosto pela partilha de opiniões face à temática que se encontrava a ser abordada.

Relativo às temáticas a serem desenvolvidas ao longo da PES, foram definidas em conselho de departamento de docentes da EPE, deixando a sua operacionalização de acordo com a intencionalidade de cada educadora, das características da criança e do contexto educativo. Por conseguinte existiu uma flexibilidade dentro das temáticas, uma vez que houve apoio e estímulo da equipa educativa para a escuta da voz da criança face à exposição das suas opiniões, perspetivas e escolhas, para que fossem explicitadas e debatidas. Assim, várias práticas educativas foram desenvolvidas em prol da partilha de saberes, para a construção de novas aprendizagens, valorizando os contributos das crianças, fomentando a comunicação. Pelo facto de uma boa comunicação do educador com as crianças e das crianças entre si reforçar a motivação e a promoção da aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Na medida em que as crianças necessitam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do educador para a ouvir e para falar com a mesma, surge, em diálogo a problemática das diferenças entre os rapazes e raparigas. Assim foram planificadas um conjunto de atividades relacionadas com “O Corpo Humano”, de forma a desvendar a problemática, valorizando o

interesse surgido. Com efeito, foi iniciada uma atividade que permitiu a exploração das diferentes partes do corpo humano, ou seja, duas crianças, pertencentes ao grupo deslocaram-se ao centro, para que todos pudessem observar as diferenças e as semelhanças. Neste momento, através a observação direta, nomearam e identificaram semelhanças e diferenças entre rapazes e raparigas, tais como: aspetos físicos, tamanhos de cabelos, gostos e vestuário. De seguida, foi abordado a composição do corpo humano, recorreram, ainda ao sentido do tato para compreender a existência dos vários ossos e das articulações, sentiram as batidas do pulso e as batidas do coração, reproduzindo, posteriormente, o som que este órgão faz ao bater, através de sons corporais. Importa referir que todo grupo compreendeu, ainda, a necessidade do batimento deste órgão para a sobrevivência do ser humano.

Os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças foram alargados, através do observar, tocar, experimentar, tornando-se fatores essenciais na construção de conhecimentos, de modo articulado e globalizante (Arends, 2008). O reconhecimento e aceitação das características individuais passa pelo seu reconhecimento individual e pela compreensão das capacidades e dificuldades de cada um, quaisquer que estas sejam (Lopes da Silva et al, 2016). Torna-se, portanto, essencial que no JI se possibilitem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos e que, de forma consistente e sistemática, se estimulem as crianças (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Após, passou-se à realização da exploração e construção do esquema corporal. A atividade iniciou-se com o fator surpresa, pois foram distribuídas fotografias do rosto de todas as crianças e ainda uma folha em branco, ou seja, cada criança tinha o seu rosto impresso e uma folha A3. Neste sentido, optou-se por não referir o que se encontrava planeado realizar, mas sim conduzir as crianças até o mesmo. Assim, as várias hipóteses foram despoletadas, manifestando um forte entusiasmo pela atividade e pelo que iria decorrer posteriormente, encontrava-se assim despertado o interesse, pois este foi conquistado pelo seu carácter misterioso.

Tal como se encontra consagrado nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 48), “O apoio do educador passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar”.

Nesta perspetiva, a díade para dar resposta, paralelamente com as crianças, ao que fazer com os materiais facultados, sugeriu que a fotografia fosse colada na folha disponibilizada e questionou o que faltava naquela folha, o que poderíamos fazer e como fazer. O grupo concluiu que o que faltava na folha A3 era o corpo de cada criança, e que deveria ser representado, através do desenho. Como refere Gonçalves (1991), a criança desenha motivada pela curiosidade e pelo jogo, assim torna-se fundamental estimular esse gosto e vontade, promovendo momentos de expressão através do mesmo, sendo que é uma atividade que realizam de forma espontânea. O desenho, como suporte de aprendizagem, deveria ser capaz de englobar todas as características e os membros do corpo humano, braços, pernas, olhos, nariz, boca, incluindo o vestuário e características individuais de cada um, elementos já explorados.

Na perspetiva da mestranda, esta atividade de educação artística – o desenho – foi bastante benéfica e determinante pois as crianças souberam expressar diversas vivências e observações importantes, que revelaram a aquisição de conhecimentos, na medida em que, utilizaram o desenho para “criar os seus próprios símbolos e imagens e para representar as imagens mentais que formaram a partir do que viram ou fizeram, e através deste as crianças comunicam, (...), aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 512). Esta opção lúdica-didática sustentou-se no facto de a educação artística, enquanto meio de representação e comunicação, possibilitar recriar a sua personalidade, podendo alterar a realidade e recriar o que já existe (DEB, 2004).

No decorrer da atividade foi perceptível o entusiasmo das crianças, na medida que falavam em voz alta enquanto desenhavam, o que espelhou todo o envolvimento na prática educativa, uma vez que estando “abraçadas” ao que se encontravam a realizar. A responsabilidade pelo trabalho do esquema corporal foi visível, uma vez que a possibilidade de desenharem sozinhas aumentou a sua autoestima e a sua construção identitária (idem).

Finalizado, o esquema corporal as crianças sentiram a necessidade de o vestirem, para isso foram disponibilizados vários tecidos, com diferentes texturas, espessuras e cores. As crianças exploraram os mesmos, manuseando-os, seleccionando aqueles que pretendiam utilizar, uma vez que as crianças são “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78). Recortaram os tecidos e preencheram o

esquema corporal, decorando-o ao gosto de cada um (cf. anexo 7.1). A liberdade de escolha permitiu às crianças desenvolver os seus interesses, iniciando experiências de aprendizagem nas quais se sentiram mais seguras e confiantes, tomando as suas próprias decisões. Importa salientar que no decorrer da atividade não se interferiu na exploração dos materiais, deixando que as próprias crianças decidissem como e de que forma os queriam manipular e utilizar. Durante a planificação desta atividade existiu a preocupação, em complexificar e introduzir novos materiais, houve ainda uma preocupação na organização do grupo. A díade teve em conta a possibilidade de cooperação e entrelaçada entre as crianças, uma vez que, o grupo de crianças é bastante heterogéneo, como é referido no capítulo II. Assim, a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes distintos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as mesmas (Lopes da Silva et al, 2016).

A atividade partiu dos interesses e necessidades do grupo, dado que o processo de aprendizagem deve surgir de dentro da criança, das intenções de exploração, experimentação e construção de conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2009). A experimentação dos materiais permitiu um apoio ao envolvimento ativo das crianças no decorrer das vivências, favorecendo a aquisição de competências ao nível da comunicação, da expressividade, das técnicas e da manipulação de materiais (Lopes da Silva et al, 2016). É neste clima de apoio, defendido por Hohmann e Weikart (2009), que o educador deve ter em conta o ambiente no qual as crianças se encontram, proporcionando-lhes situações onde consigam construir as suas próprias aprendizagens. Assim, as principais intencionalidades educativas que motivaram a prática desenvolvida, para além da experimentação de materiais, prenderam-se com o desenvolvimento da motricidade segmentar dos membros superiores, proporcionar atividades práticas e investigativas para as crianças identificarem as diferentes partes do corpo humano, a descoberta das características e propriedades dos materiais e o desenvolvimento da criatividade e imaginação. A criatividade proporciona a disposição para conceber ideias originais em resposta a uma determinada situação/problema, neste caso o vestir/decorar o esquema corporal, proporcionou à criança dar asas ao seu imaginário.

Em reflexão, compreendeu-se que o grupo apresentava necessidades ao nível do domínio da matemática. Dado que, “no jardim-de-infância, a

aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia-a-dia, quando brincam e exploram o seu mundo cotidiano” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 74). Com efeito planejou-se tendo por base a temática do corpo humano, a atividade “Descobrimos a medir”. Esta foi pensada e planejada segundo a motivação que as crianças manifestavam face à utilização e manipulação de objetos.

O desenvolvimento do conceito de medida implica ainda que sejam as crianças a tomar decisões “sobre aquilo que querem medir”, sobre “o procedimento adequado à realização da medição” (a unidade), “e o instrumento necessário”, facilitando deste modo a atribuição de significado às aprendizagens realizadas (Moreira & Oliveira, 2003, p. 187). A atividade iniciou-se pela questão: “Como podemos medir o tapete da nossa sala?”. O diálogo, foi neste sentido estimulado, as crianças sugeriram que o tapete poderia ser medido de diferentes formas: com os palmos das mãos, com os pés ou com um fio. De seguida foram realizadas as medições do objeto, mediu-se o comprimento do tapete da sala, usando as unidades de medidas que sugeriram. Porém, uma nova problemática foi despoletada, uma vez que o tapete era sempre o mesmo, mas os resultados eram distintos, ou seja, para compreender a noção de unidade, é necessário que se entenda que o atributo que está a ser medido e que a unidade escolhida para medir influencia o resultado da medição (idem). De modo a confirmar esta nova problemática, mediram vários objetos da sala de atividades, as mesas, o quadro, a porta e o corpo de uma das crianças. Concluindo que era necessário uma unidade de medida que fosse exata e comum a todos, até que uma das crianças sugeriu que poderíamos medir o comprimento do tapete com a régua da educadora cooperante ou com uma fita métrica, igual à que o médico usava para medir a altura das crianças. Neste sentido, usando a régua presente na sala de atividades, realizaram novas medições dos objetos que já teriam anteriormente sido medidos.

Segundo a perspectiva na qual a criança é o centro de toda a aprendizagem e o educador é o agente mediador das suas aprendizagens, considera-se que as metodologias usadas, nomeadamente as que valorizam a descoberta e a investigação, foram a melhor opção tendo em conta o máximo benefício da transversalidade entre os diferentes domínios e áreas de saberes da EPE. A transversalidade iniciou-se desde logo com as pontes naturais entre a Matemática e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 82), “para o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas”. Face ao exposto desenvolveu-se outra prática em torno da construção de conhecimentos integradores, inerentes ao desenvolvimento do sentido de medida, sendo que esta assentou-se na construção e exploração de uma “fita métrica” para a sala de atividades. A mesma foi construída e explorada em diferentes tipologias de trabalho (individual, grupo e pequenos grupos), tendo as crianças manifestado grande interesse e empenho na sua realização. Ainda referente à tipologia de trabalho permitiu estimular o diálogo e a partilha de ideias e saberes e facilitou, ainda, a articulação entre a área da expressão e comunicação, no subdomínio da educação artística e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A fita métrica foi assim, construída com a utilização de aproveitamentos de materiais, de modo a reutilizar recursos. As crianças decidiram que a fita métrica deveria ser representada por uma flor, uma vez que as flores vão crescendo, tal como todas as crianças. A unidade de medida em que esta foi construída foi o centímetro, visto que esta unidade já tinha sido explorada anteriormente, na utilização da régua para as medições. As crianças tiveram, assim, a oportunidade de desenvolver a motricidade fina através do recorte e da colagem, de promover a necessidade de medição, de incentivar na identificação e utilização de uma unidade de medida, do manuseio de diferentes materiais, bem como ampliar a capacidade estética na decoração da fita métrica.

Terminada a construção da fita métrica, esta foi afixada na sala de atividades, com o principal objetivo de valorizar o trabalho desenvolvido pelas crianças. Posteriormente, realizaram-se medições e pesagens das crianças, e à medida que cada criança se pesava e media, iam-se registando no quadro as informações recolhidas. De seguida, cada criança marcou a sua altura na fita métrica. Esta marcação foi realizada através de fotografias, cada criança afixava a sua foto-retrato no lugar correspondente à sua altura, para de seguida se realizarem comparações entre as diferentes alturas.

Relativo às pesagens, o uso da balança provocou entusiasmo no grupo de crianças, fortalecendo o interesse criado pela atividade que se encontravam a desenvolver. Este recurso foi um forte meio de motivação, dado que era um recurso pouco usual na sala de atividades, no entanto as crianças não

reconheciam a sua utilidade e a sua adequação à pesagem. Terminada a marcação das alturas e as respetivas pesagens, em momento de reunião no tapete, as crianças concluíram qual a criança mais alta e a mais baixa e ainda a criança mais pesada e a mais leve. Foi visível que quando lhes foi transmitido o valor da altura, em centímetros, não conseguiram interpretá-lo, podendo assim concluir-se que as crianças não tinham a noção da ordem de grandeza do número resultante ou do seu significado, já que se tratava de um número com três algarismos. Quando as crianças foram confrontadas com a medida da altura da criança Le, comprovou, desta forma, a dificuldade anteriormente evidenciada, pois limitaram-se apenas a ler os algarismos que estavam escritos no quadro, um a um. A partir desta exploração, procurou-se que as crianças recorressem à fita métrica exposta, de modo a que estas através da perceção visual verificassem quem era a criança mais alta e a mais baixa.

Segundo Mendes & Delgado (2008), o desenvolvimento do conceito de medida está fortemente relacionado com atividades que envolvam as capacidades de comparar e ordenar, recorrendo preferencialmente a uma unidade de medida, assim como à utilização de instrumentos de medida. Assim, a atividade “Ordenar as crianças pela altura”, surgiu no âmbito de uma das rotinas diárias, consistindo na formação de um comboio, para se dirigirem para o refeitório na hora do almoço. É habitual o responsável do dia chamar as crianças, individualmente, e de forma aleatória para formarem o comboio. Tendo como referência esta rotina, propôs-se a alteração do processo de formação do comboio. Em vez de ser o responsável do dia a chamar os colegas, desafiou-se as crianças a formarem o comboio tendo por base as alturas anteriormente exploradas, propondo que se ordenassem por ordem decrescente nuns dias, noutra ordenavam-se por ordem crescente, dando oportunidade aos mais altos e/ou aos baixos serem os primeiros na fila. As crianças demonstraram de imediato motivação para o desafio colocado, procedendo, destas formas (decrescente e crescente) à formação do comboio.

Com efeito considera-se que a prática foi adequada e pertinente, uma vez que as atividades de comparação são fundamentais para a compreensão gradual do processo de medição, recorrendo sempre a experiências que envolvam materiais concretos próximos das crianças (Ponte & Serrazina, 2000). É importante que as crianças tenham a oportunidade de realizar atividades neste contexto, de modo a desenvolverem destrezas de medida é fundamental que tenham

experiências diversificadas utilizando diferentes tipos de objetos (unidades não padronizadas), utilizando unidades antropométricas (partes do corpo) e, por último, unidades padronizadas comuns, recorrendo a instrumentos convencionais (idem). Assim, teve-se a constante preocupação de proporcionar, às crianças, múltiplas oportunidades de medir o mesmo objeto com unidades de medida de diferentes tamanhos para compreenderem a relação entre o tamanho da unidade e o número de unidades necessárias para medir o comprimento de um dado objeto.

De seguida, questionou-se o grupo, como poderíamos divulgar às outras salas todo o trabalho desenvolvido. Neste momento, de diálogo, as crianças sugeriram que poderíamos expor o esquema corporal de todos à entrada da sala de atividades, para que toda a equipa educativa e crianças do contexto EPE ficassem a conhecer as características individuais de cada criança desta sala. Neste sentido, sugeriu-se que para além dos esquemas corporais devia ser construída uma mensagem de apresentação, que integrasse o que foi desenvolvido nas atividades. Assim, de forma articulatória com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, cada criança escreveu na sua mensagem de apresentação, o seu nome, altura e peso, os restantes elementos presentes foram escritos pela díade. Porém, à medida que estes elementos eram escritos recorria-se à leitura dos mesmos, apontando para as palavras da esquerda para a direita, de forma a fomentar o sentido direcional da escrita. Assim, a criança compreende que a escrita é uma representação daquilo que se diz e que esta se rege por regras específicas (Viana & Ribeiro, 2014).

Ao longo da atividade foi notório que as crianças na sua maioria já escreviam o nome, a altura e o peso, sem qualquer ajuda do adulto, reconhecendo as letras e os números. Assim foi perceptível que as crianças reconheciam a funcionalidade da escrita. A atividade proporcionou o contato com a escrita e conduziu à compreensão da importância da escrita no quotidiano. Face ao exposto torna-se importante potenciar situações para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades, de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização (cf. anexo 7.2).

Posteriormente foi planificada uma atividade sobre “Os 5 sentidos”, esta emergiu da necessidade das crianças de experienciar, revelando o que vêem, sentem e imaginam através da experientiação sensorial. As crianças devem, por

isso, ter acesso, como defendem Spodek & Saracho (1998, p. 353) “a uma ampla gama de experiências, vendo, ouvindo, provando, cheirando e tocando uma grande variedade de coisas, ações que são a matéria-prima da expressão criativa”, proporcionando aquisição de novos conhecimentos. Torna-se assim imprescindível o papel que assume a experimentação na vida das crianças, libertando-as, projetando-as na ação e conduzindo-as para as descobertas.

A atividade “Os 5 Sentidos”, enraíza-se, predominantemente, na área do conhecimento do mundo e estrutura-se em cinco etapas, sendo cada uma destinada a promoção de um sentido diferente. Assim, partindo de elementos do cotidiano das crianças, foram estruturadas atividades para estimular os 5 sentidos e ainda o desenvolvimento da curiosidade, das quais são exemplo, a identificação de alimentos através do paladar, o reconhecimento de diversos odores/aromas, a identificação de objetos distintos, através do tato e a identificação de sons provocados pelo corpo humano, através da audição.

Esta experiência de aprendizagem teve início no momento de grande grupo, no qual decorria um diálogo sobre os órgãos dos sentidos. Consequentemente, este diálogo proporcionou auscultar os saberes que as crianças possuíam acerca dos mesmos. De seguida, foi sugerido, que dissessem para que serviriam os órgãos dos sentidos no dia-a-dia, onde emergiram várias opiniões: “os olhos servem para ver os amigos.”, “a boca é para comer.”, “a boca é para falar”, “o nariz é para cheirar as flores.”, “os ouvidos é para ouvir o que as professores estão a dizer.”, “as mãos são para brincar.”. No sentido de favorecer uma melhor apropriação da funcionalidade dos órgãos dos sentidos optou-se por realizar jogos sensoriais, proporcionando a descoberta e a exploração.

Terminado o diálogo inicial, surge a primeira etapa que remete para o sentido da visão, para tal recorreu-se a um jogo lúdico-pedagógico, presente na área dos jogos. Este era composto por um pequeno quadro magnético e várias peças com diferentes formas geométricas e cores, de forma aleatória organizavam-se sequencialmente as mesmas, onde as crianças teriam de visualizar esta sequência e memoriza-la. Posteriormente, a díade virava o quadro magnético para si, de modo a esconder a sequência, impossibilitando as crianças de a visualizarem e questionava sobre qual a peça que se encontrava em falta. À medida que o jogo ia decorrendo, a complexidade ia aumentando, para que este torna-se cada vez mais desafiante e motivador (Arends, 2008). No decorrer da atividade, as crianças demonstraram capacidades de percepção visual,

conhecimentos acerca das figuras geométricas, ou seja, identificavam e nomeavam as figuras geométricas, e ainda demonstraram conhecimentos acerca das cores. Esta etapa enquadrou-se no domínio da matemática, já que foi possível as crianças, progressivamente, reconhecerem e diferenciarem diferentes formas geométricas, aliado no apoio do desenvolvimento do pensamento espacial e da memória visual.

A segunda etapa da atividade estimulou o sentido da audição, sendo que a díade optou pela utilização do computador como recurso tecnológico. A utilização das TIC nesta atividade veio testemunhar a sua importância na construção de aprendizagens, como é retratado crescidamente ao longo do RE, tornando-se um indicador de motivação, uma vez que era notório o interesse pelo mesmo. O “Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer a comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37). Assim, usando este recurso, as crianças, através da escuta ativa tiveram de identificar diferentes sons reproduzidos pelo corpo humano, tais como tossir, rir, chorar, andar, correr, entre outros.

Seguidamente, iniciou-se a etapa da atividade correspondente ao sentido do tato, fomentando a importância e necessidade deste sentido. As crianças revelaram ter diversos conhecimentos já adquiridos, que auxiliaram a construção de aprendizagens por parte de todo o grupo. Quando colocada a questão “Porque é que as nossas mãos são tão importantes?” e o N referiu que “precisamos delas para brincar... e para desenhar!” enquanto a LM afirmou “E para tocarmos nas coisas.” Após o diálogo estabelecido foi perceptível o reconhecimento da importância que este órgão tinha na vida do ser humano, pois era através das mãos que as crianças brincam, que tocam nas coisas e ainda que sentam várias sensações.

Depois começou-se o jogo sensorial do tato, onde as crianças exploraram um conjunto de objetos da sala de atividades. As crianças, apenas com as mãos, sentiram, apalparam, compararam características, pesos, espessuras, tamanhos entre os objetos, para conseguirem identificar e nomear o nome de cada um. Quando uma criança não conseguia identificar e nomear o objeto, foi apoiado pelos restantes colegas que ajudavam na sua identificação. Nesta linha de pensamento, enfatiza-se a importância de promover a cooperação entre pares e o apoio entre as crianças, criando um sentimento de pertença e valorização ao

partilhar com os outros as suas competências, contribuições e ideias para construir conhecimento (Hohmann & Weikart, 2009).

Terminada a exploração do sentido do tato deu-se início à exploração do olfato, iniciando-se a 4 etapa da atividade. Esta foi despoletada pela distinção entre cheiros/odores agradáveis e cheiros/odores desagradáveis. O grupo mencionou cheiros agradáveis: o champô, perfume, flores, sabonete e como odores desagradáveis: o odor dos pés, quando os meninos não tomam banho. Posteriormente, foi proporcionado às crianças sentirem o cheiro/odor de diferentes aromas: do chocolate, do café, do perfume e do gel de banho, com o intuito de identificarem e nomearem os distintos cheiros/odores.

Por último, fomentou-se o sentido do paladar, degustou-se vários alimentos, de olhos vendados, de forma a identificarem o que se encontravam a degustar. Terminada a exploração de todos os sentidos, o diálogo foi novamente incentivado, de modo a promover a comunicação oral. As crianças demonstraram a importância da utilização do tato, da visão, da audição, do paladar e do olfato no envolvimento com o mundo, na descoberta do indivíduo e na construção de experiências através da percepção com os sentidos.

O culminar das etapas esplanadas anteriormente, procurou promover, através dos órgãos dos sentidos, experiências que apoiasse a consciencialização e necessidades evidenciadas, baseando-se no incentivo da construção de conhecimentos, pela descoberta, uma vez que a criança é co construtora do seu processo educativo. As crianças apropriaram-se do significado do tato, paladar, olfato, audição e visão, alcançando novos conhecimentos, por exemplo, que o nariz é para cheirar, apreenderam a corresponder os órgãos dos sentidos ao gesto a que estes estão associados. Relacionado, ainda, com esta experiência foi sugerido às crianças a entoação de uma lengalenga, acompanhada por gestos, associados aos órgãos dos sentidos e às suas funcionalidades, articulando ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A descoberta dos sentidos através de objetos reais e pertencentes ao quotidiano da criança, uma vez que pertenciam à sala de atividades, despertou no grupo interesse e vontade de experimentá-los. Como referem Hohmann & Weikart (2009, p.482) “a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas - é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos”. Nesta perspetiva,

importa proporcionar a vivência de diversas experiências, disponibilizando e materiais variados, para que as crianças se sintam mais seguras e confiantes na “leitura” de sinais sensoriais. Estas experiências de aprendizagem em torno da descoberta propiciaram diversas situações de aprendizagem, através das quais foi possível estabelecer-se uma ponte entre os conteúdos das diferentes áreas (cf. anexo 8).

O envolvimento direto das famílias é crucial na EPE, em particular para o desenvolvimento de projetos, estabelecendo-se num recurso valioso. As famílias deverão, assim, ser envolvidas no desenvolvimento do percurso educativo das crianças, uma vez que devem ter oportunidade de dar contributos, de forma a enriquecer a prática educativa. Desta forma, impera a necessidade de desenvolver práticas em torno da participação das famílias neste nível de ensino (Lopes da Silva et al, 2016). Neste sentido, emerge o projeto “Um Doce de Natal”, inspirado na metodologia de trabalho de projeto, uma vez que possibilitou “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p. 8), dado que esta metodologia proporciona a construção partilhada de saberes, de modo a que as aprendizagens se assumam significativas, como é referido no capítulo I.

No decorrer do presente projeto vários foram os desejos que as crianças demonstraram, dos quais se destacaram: confeccionar bolachas de natal, construir uma prenda para as famílias, fazer estrelas (chuva de estrelas), escrever uma carta ao pai natal e construir uma árvore de natal. Para tal foram planificadas um conjunto de atividades, de modo a que todos os desejos fossem concretizados, na medida em que, paralelamente, fossem desvendados os doces típicos desta festividade.

Com o intuito de fornecer melhores práticas e as melhores condições às crianças, e uma vez que estas sugeriram que gostavam de construir um livro de receitas e confeccionar bolachas e levar para casa. A díade sugeriu que fosse pedido aos pais uma receita, com o intuito de ser construído um livro de receitas. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo pelo desafio, referindo que depois se poderia optar por uma dessas receitas para confeccionar dentro da sala. Em conjunto decidiu-se que as bolachas e o livro de receitas seria uma ótima ideia para a prenda de natal às famílias.

Neste sentido, foi informado aos pais o início do projeto “Um Doce de Natal”, solicitando a sua colaboração. Como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al.,

2016), é imprescindível que os pais percebam que o seu contributo é desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da criança. Assim, foi realizado o pedido aos pais para partilharem uma receita de um doce natalício que, habitualmente, é consumido em ceio familiar.

Na perspetiva, que “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas”, várias foram as pesquisas que estas realizaram, de modo a construir o seu próprio processo de aprendizagem e a desvendar as dúvidas constantes que iam sendo surgidas (Vasconcelos, 2012, p. 18). Ao longo das pesquisas vários conhecimentos foram construídos, em torno do projeto “Um Doce de Natal”, as crianças através da exploração de vários materiais (revistas, livros de receitas, *internet*, conversas com as famílias) foram selecionando quais os doces típicos que eram consumidos nesta época festiva, excluindo várias hipóteses. Esteve ainda presente a preocupação de conduzir as crianças à compreensão da restrição desta época, considerando-a uma época especial nunca esquecendo que este ato deveria ser praticado com a maior moderação. Procurou-se suscitar um diálogo significativo acerca da mesma, no sentido de “interagir [em] (...) partilhar [em] vivências, ideias e sentimentos” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 35), sendo perceptível esta assimilação, visto que estas comparavam permanentemente, esta época restrita, aos aniversários de todos, compreendendo o consumo de doces como um ato restrito.

Face às características do grupo e do fenómeno a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) foram abordadas no projeto tendo, no entanto, sido mais evidenciadas as áreas, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da linguagem e abordagem à escrita, da matemática e da educação artística (plástica).

No que concerne à primeira, ao longo do projeto, destacou-se a componente de convivência democrática e cidadania, uma vez que foi visível o respeito pela opinião do outro, numa atitude de partilha dos recursos lúdico-pedagógicos disponibilizados; a componente de independência e autonomia, na medida que as crianças iam adquirindo autonomia no uso dos objetos e materiais, na concretização das tarefas que se comprometiam a realizar, na resolução de problemas entre pares, e ainda a componente de consciência de si como aprendente, uma vez que as crianças participaram ativamente na construção do

seu próprio conhecimento, reconhecendo as suas aprendizagens, como aprendeu e como ultrapassou as dificuldades surgidas.

Relativo à área de expressão e comunicação, destacou-se o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na medida que foram proporcionados vários momentos de escuta e valorização das diferentes opiniões, criando, desta forma um clima favorável à comunicação entre o grupo de crianças. O grupo de crianças demonstrou vontade de participar nos diálogos estabelecidos, sendo que quanto mais rico for o ambiente linguístico e “as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12). Relativo à abordagem à escrita, o contacto com o código escrito, encontrou-se visível em várias atividades, realçando a atividade da construção da carta ao pai natal, que permitiu experiências contribuidoras para a construção de um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever, para quê escrever, os vários tipos de texto e as suas finalidades. A diáde evidenciou a preocupação da necessidade de planificar, textualizar e rever, no sentido em que as crianças compreendam que a escrita é um processo, explicitando a dimensão processual (Viana & Ribeiro, 2014).

Ao nível do domínio da matemática, este encontrou-se inerente às diversas atividades desenvolvidas, devido à sua transversalidade. Porém, destacou-se na atividade de culinária (cf. anexo 9) - confeção de bolachas de natal - sendo que destaca a possibilidade para a exploração das noções de vários conceitos, como: a comparação, quantidades, medidas convencionais/não-convencionais, e propriedades aditivas. Outra atividade intrínseca a este domínio foi a construção da “Árvore de Natal da sala 4”, esta tinha como principal finalidade expor as cartas que teriam sido elaboradas anteriormente. Com efeito, os recursos utilizados foram naturais, ramos de árvores. Neste sentido, as crianças seriarão, classificaram, ordenaram os mesmos, com o intuito de selecionar os que melhor se adequavam à tarefa.

No que respeita o domínio da educação artística, as artes visuais, o projeto proporcionou momentos de descoberta, de experimentação e manipulação de materiais. Neste sentido, considerando que a experimentação ativa apela ao espírito criativo, à progressão da autonomia, à expressão livre e à imaginação, proporcionaram-se situações de aprendizagem, que consentiram o desenvolvimento da iniciativa e o sentimento de responsabilidade. O desejo das

crianças de construir estrelas, anteriormente referido, foi a base para a atividade “Uma Chuva de Estrelas”. Neste sentido, foi possibilitado a cada criança a construção de uma estrela, para posteriormente ser decorada e afixado no teto da entrada da sala. A multiplicidade de materiais foi privilegiado na atividade, uma vez que foi disponibilizado uma diversidade materiais reutilizáveis, para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que proporciona às crianças perceberem que a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al, 2016).

Refletindo sobre o projeto “Um Doce de Natal”, apoiado na metodologia do trabalho do projeto, possibilitou a construção e reconstrução, de um projeto de ação, onde as crianças adquiriram novos saberes, novas competências e reforçaram ou “descobriram” novos sentimentos. O valor pedagógico do projeto foi acrescido pelo facto de implicar momentos de cooperação e negociação, aprovando esbater alguns comportamentos individualistas e egocêntricos. Uma evidência dessa cooperação residiu nos comportamentos perante a partilha dos recursos lúdico-pedagógicos. O desenvolvimento do projeto ofereceu, igualmente, ao grupo um momento em que teve um maior papel decisor do que era habitual, uma vez que a “criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação”, decidiu atividades para serem desenvolvidas (Bertram & Pascal, 2009, p. 11). O entusiasmo manifestado permitiu refletir acerca da opção por esta metodologia, porque aprenderam competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprenderam a cooperar, a negociar, a desenvolver o trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança e, sobretudo aprenderam a refletir, a não desistirem perante as dificuldades, aprendendo a gostar de aprender (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, este projeto foi constituído por momentos significativos, quer para as crianças, como para os agentes educativos, dado que respondeu aos objetivos definidos e que, principalmente, cumpriu um dos objetivos a que a mestranda se propôs: desenvolver aprendizagens significativas, respondendo aos seus interesses, necessidades evidenciados, com vista à promoção do bem-estar e, em consonância, incentivar a participação da família no processo de aprendizagem. Estes momentos, impulsionadores da metodologia de trabalho de projeto, permitiram conhecer melhor as crianças, o ambiente familiar em que encontram inseridas, bem como uma relação de cooperação e afetividade com as famílias, proporcionando momentos de partilha (cf. anexo 10).

Neste sentido, foram expostas atividades que marcaram a ação educativa e que traduzem a articulação da teoria e da prática. Os conhecimentos teóricos fortaleceram as práticas e estas, por sua vez teorizaram-se. Estas ações permitiram o total envolvimento da mestranda, o qual lhe deu muito prazer construir os recursos com as crianças e com as quais aprendeu, permitindo-lhe construir o seu perfil profissional. Considera-se inquestionável evidenciar que as crianças e o seu bem-estar foram as preocupações elementares das ações desenvolvidas, procurando estimular o gosto por aprender, uma vez que só assim se conseguem alcançar aprendizagens significativas, partindo daquilo que a criança sabe e dos seus interesses particulares. Em suma, considera-se que as atividades promoveram “aprendizagens úteis e com sentido (...) por oposição a uma mera apropriação de saberes” (Martins et al., 2007, p.23), numa perspetiva construtivista do processo de aprendizagem, aliada à metodologia do projeto de projeto. No ponto seguinte, apresentar-se-á uma reflexão sobre algumas das ações desenvolvidas durante a PES no 1.º CEB.

## 2. UM CAMINHO FORMATIVO... PRÁTICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A intervenção educativa no 1.º CEB compromete uma organização em que o professor gere o currículo, em equilíbrio, paralelamente, com os programas nacionais em vigor, organizando, desenvolvendo e avaliando “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto anexo n.º 2, II), como já foi espelhado no capítulo I. Nesta perspetiva, a prática educativa desenvolvida procurou dar relevância a intervenções educativas com vista o desenvolvimento de finalidades amplas e contextualizadas (Alarcão, 2009).

Durante o processo formativo, em situação de estágio, várias foram as ações dinamizadas onde as vozes das crianças foram atendidas, bem como o contexto onde as mesmas se encontravam inseridas, os seus interesses, necessidades e dificuldades, de forma a procurar obter um maior conhecimento possível sobre a criança, sendo esta o centro do processo de ensino e aprendizagem. Neste

sentido, foi observável que as crianças evidenciavam necessidade de desenvolver competências ao nível do trabalho colaborativo, no desenvolvimento da autonomia apresentavam, igualmente, dificuldades no cumprimento de regras, assim como em aguardar pela sua vez nos diálogos estabelecidos. Constatou-se, ainda, que as crianças demonstram interesse pela realização de desafios aliados à resolução de problemas e pela realização de atividades colaborativas. Assim, o processo de observação tornou-se essencial, dado que permitiu não só planificar tendo em conta a criança, mas rever, avaliar e refletir sobre as suas ações, de modo a poder modificá-las, melhorando-as, tendo em vista um processo de formação progressivo e contínuo.

Dado que ser professor nos dias de hoje é compreender que a realidade social se tem transformado, exigindo respostas educativas mais sólidas, integradas e universais (Oliveira-Martins, 2017), cabe ao professor abandonar a ideia de hierarquia, transmissão, dos modelos tradicionais, passando a uma perspetiva construtivista em que “a aprendizagem é uma actividade cultural e social, o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros” (Arends, 2008, p.12).

Face o exposto, e visto que estamos perante uma sociedade em constante mudança em que as TIC são ferramentas presentes no quotidiano das crianças, sentiu-se necessidade de as integrar nas práticas educativas desenvolvidas, adotando metodologias e recursos digitais que cativassem o interesse da turma e motivassem as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Pelo facto que “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8). Desta forma, as TIC foram um recurso frequente nas intervenções educativas que usufruíram das demais potencialidades que estas proporcionam, onde as crianças foram construtoras ativas do próprio conhecimento, sendo influenciadas por estratégias de pesquisa, descoberta e colaboração com o intuito de desenvolver o pensamento criativo, a resolução de problemas e a criatividade, tal como refere António Oliveira (2017).

Considerando os diferentes ritmos de realização das tarefas das crianças, adequou-se a prática aos diferentes perfis de aprendizagem, planificando atividades complementares, tal como refere o Tomlinson (2008, p.62), o que é “importante, quer para manter um ambiente de trabalho produtivo, quer para assegurar o uso sensato do tempo de todos”. Assim, durante a PES,

desenvolveram-se atividades promotoras de aprendizagens diferenciadas, dado que “diferenciar o ensino passa por organizar atividades e interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras” (Cadima, et al., 1997, p.14).

Acredita-se que além de diversificar e inovar as situações de ensino e aprendizagem, é indispensável desenvolver estratégias nas quais as crianças tenham sucesso, que lhes facultem oportunidades de se sentirem capazes e competentes e, que sejam paralelamente, estimulantes e desafiadoras, apoiando a construção de novas e significativas aprendizagens. Por conseguinte e pelo facto de a Páscoa ser uma época especial, verificou-se o interesse pela comemoração deste dia. Para tal foram planificadas um conjunto de atividades inseridas, predominantemente, na área da matemática, nunca desconsiderando a articulação curricular com as restantes áreas curriculares. Para Arends (2008) “ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo”. Nesta perspetiva, focou-se a ação, de modo a procurar colmatar as necessidades evidenciadas pelas crianças, anteriormente referidas.

Na opinião que as crianças são movidas pela motivação e considerando um fator influenciador do comportamento humano (idem), colocou-se, previamente, uma carta dentro de uma garrafa e um baú, fechado, em cima de uma das mesas da sala de aulas, com o intuito de “despertar em cada aluno o desejo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p.11). A garrafa continha no seu interior uma mensagem de um pirata que precisava da ajuda da turma para encontrar um tesouro perdido, enquanto o baú continha os mapas para o conseguirem encontrar. Neste sentido, quando as crianças chegaram à sala de aulas o mistério foi despoletado, levantaram-se várias hipóteses do que teria a garrafa no seu interior (“é uma carta”; “é uma mensagem de alguém.”; “é um convite para uma festa!”). Após, este diálogo inicial, retirou-se a carta do interior da garrafa, e procedeu-se à leitura da mesma. Importa evidenciar, que a leitura da carta foi realizada, primeiramente, pela mestranda, sendo que o professor poderá conferir uma musicalidade, entoação diferente que os alunos devem aprender (Pinto, 2010, p.54). Na linha de pensamento que o “envolvimento das crianças é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem”, importa salientar que durante este momento da

atividade foi observável a envolvimento das crianças na leitura, dado que a mestranda sempre que possível fazia pausas e repetia algumas frases, de modo a que estas realizassem previsões do conteúdo do texto (Sanches, 2001, p.45). Neste momento, foi observável a curiosidade que as crianças demonstravam pelo que ia acontecer posteriormente, provocando um envolvimento por parte das crianças. A curiosidade tornou-se um fator fundamental no processo de aprendizagem, sendo que esta atividade incitou ao questionamento orientado as crianças para a temática da aula (Leite, Malpique, & Santos, 1991). Pretendendo-se com esta estratégia, apelar à curiosidade e gosto pelo “fator surpresa” caraterísticos das crianças desta turma. Em momentos posteriores, as crianças analisaram a estrutura da mesma, destacando e diferenciado as suas diferentes partes.

Deste modo, a atividade que despoletou as atividades seguintes prendeu-se com a leitura da carta, pois esta lançava enigmas matemáticos inseridos na resolução de problemas, sendo que as crianças só poderiam abrir o baú se conquistassem a chave. Para a conseguirem teriam de responder a todos os enigmas lançados, trabalhando em equipa, dado que “num clima de cooperação, (...) todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22). Neste âmbito, este momento foi promotor do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, sendo que “a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos” (Bivar, et al., 2013, p.5). Posteriormente, as crianças justificaram os seus raciocínios, as suas ideias, pontos de vista, estratégias utilizadas para a resolução dos enigmas matemáticos, fomentando a educação filosófica. Pelo facto, de criar condições necessárias para a existência de uma cultura de investigação na filosofia, pois permite promover o exercício da oralidade, da investigação e da experiência educativa com sentido (Guedes & Rego, 2012). O entusiasmo era visível, dado que todas as crianças queriam participar, tendo sido dada oportunidade a todas as crianças, particularmente, às que apresentavam uma maior timidez e, normalmente, pouco participavam nas atividades promovidas. Neste momento da atividade, as crianças resolveram problemas numa atitude ativa de aprendizagem, visto que só existe

aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade (DEB, 2004).

Dada a importância atribuída, durante a PES, à articulação curricular, como é espelhado no capítulo I, procurou-se desenvolver atividades que promovessem essa articulação, uma vez que esta “suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo & Levy, 1994, p. 16), sendo estas articulações que significam e contextualizam as aprendizagens. Deste modo, após as crianças realizarem os enigmas, procederam à abertura do baú, possibilitando constatar a existência de vários mapas do tesouro, articulando com a área do estudo meio. Na perspetiva que os recursos utilizados nas aulas devem potenciar o processo de ensino-aprendizagem e camuflarem conteúdos mais fatigantes, tornando as aulas mais dinâmicas, motivadoras e interativas, os mapas continham o itinerário que deveriam cumprir, encontrando-se assinalados locais de pistas. Estas eram um código de barras bidimensional que podia ser lido, com o recurso a um telemóvel. Esse código era convertido em texto, interativo, e localizava o esconderijo onde estava situado o tesouro. O tesouro era constituído por ovos de chocolates, uma vez que os mesmos simbolizam a época festiva do momento.

Face ao valor concebido ao trabalho colaborativo e cooperativo, retratado crescidamente em todo o documento, foram organizadas equipas, e cada equipa ficou com um mapa do tesouro e ainda com um telemóvel, de modo a desvendar os possíveis locais do tesouro. Considerando o espaço exterior como um promotor de momentos educativos intencionais, aliado ao carácter lúdico desta atividade, criou-se um ambiente de aprendizagem de qualidade, imaginativo, criativo e favorável à estimulação das diversas capacidades (Condessa, 2009). Para tal, deslocaram-se até ao espaço exterior da instituição, onde se iniciou uma caça ao tesouro. Nesta tarefa as equipas recorriam ao mapa para localizar os postos de pistas, deslocando-se até os mesmos, liam as pistas em código recorrendo ao telemóvel, para posteriormente descobrirem o local onde se encontrava o tesouro. Nesta atividade, desenvolveram-se articuladamente, competências da área de Estudo do Meio, como interpretar compreender itinerários, bem como conhecer e localizar pontos de partida e pontos de chegada (DEB, 2004).

Importa destacar o facto das atividades explanadas, fomentaram a exploração do meio envolvente, permitindo que se desenvolvam competências

sociais, emocionais, motoras e cognitivas. Realçando-se o trabalho em equipa, este possibilitou a partilha de ideias e descobertas, promovendo a reflexão, desenvolvendo-se assim o espírito de cooperação e ajuda mútua (Arends, 2008). Através da observação realizada, foi possível constatar que estas atividades revelaram-se motivadoras, na medida em que permitiram que, as crianças se aproximassem da sua realidade, de uma forma dinâmica e interativa. Para além disso, o facto de terem visitado espaços que lhes eram familiares (espaço exterior), despertou nelas um forte sentimento de pertença, o que reforçou o seu envolvimento na exploração da tarefa, tornando assim as aprendizagens mais significativas. Acredita-se que o sucesso na concretização destas atividades desafiantes consistiu no cuidado aduzido ao uso de estratégias variadas, elencadas nos interesses e necessidades das crianças, pois, tal como o mencionado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, é primordial que o professor adapte as suas práticas às características das crianças, de modo a promover o sucesso educativo de todos (cf. anexo 11).

Na perspetiva que o professor deve “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p.1), decidiu-se articular, transversalmente, ao longo da prática, a área de Educação para a Cidadania e Filosofia para crianças, dado que permite sustentar na reflexão e na capacidade permanente de questionamento, promovendo o exercício da cidadania nas escolas ao serem considerados eixos estruturadores do sistema de ensino português (Guedes & Rego, 2012). Tal como refere Morin, (2002), é necessário que todos os que praticam a arte de ensinar se apresentem como postos avançados da incerteza, na atualidade, tornando-se fulcral cal pensar nas escolas como promotora da reflexão e que faça disso objeto e centro de todo o currículo.

Com efeito, ouve-se frequentemente dizer que vivemos numa sociedade consumista, em que os padrões de consumo estão massificados, pelo que urge preparar os mais jovens para uma sociedade participativa, crítica e empreendedora. Neste sentido, tornou-se primordial dar oportunidade às crianças de aprenderem a diferenciar necessidades de desejos, de perceberem os modos de gestão do dinheiro. Assim, foram planificadas um conjunto de atividades por forma a contribuírem para a criação de hábitos financeiros

saudáveis que afaste as crianças do consumismo desenfreado, mas simultaneamente que as estimule a desfrutar dos prazeres que o dinheiro pode oferecer (cf. anexo 12). Na perspectiva que “o professor deve ajudar as crianças a serem responsáveis pelas suas decisões e ajuda-las a crescer de forma autónoma”, optou-se pela utilização de uma nova metodologia, a *WebQuest*, com o propósito de utilizar de forma eficaz e vantajosa, os recursos existentes na *Web* com uma orientação pré-definida (Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.321).

A metodologia de trabalho, a *WebQuest*, caracterizada por ser uma atividade estruturada na *Internet*, com objetivos próprios, conducentes a uma aprendizagem crítica e criativa acerca determinados conteúdos. Importa referir que a implementação desta metodologia de trabalho teve em consideração os interesses demonstrados pelas crianças, uma vez que foi observável o gosto e prazer pelo uso de recursos digitais, como refere Tomlinson (2008, p.118), uma pedagogia diferenciada “envolve incluir no currículo ideias e materiais que se baseiem em interesses actuais dos alunos ou que sirvam para desenvolver esses mesmos interesses”. Considerando que “a *WebQuest* promove a motivação do aluno, pensamento crítico e de nível avançado, a aprendizagem cooperativa e o desempenho de diferentes papéis, centrando-se em fontes e em tarefas autênticas” foram criadas um conjunto de tarefas autênticas, desafiantes, facilitadoras de aprendizagem, a nível individual ou grupal (March, 1998, citado por Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.300).

A *WebQuest* produzida (cf. anexo 13), que se intitulou “Aprender a Poupar para a Vida Melhorar!” procurou estimular a aprendizagem recorrendo à *Web*, facultando às crianças o acesso de uma forma estruturada e segura à informação disponível *online*, realizando tarefas de forma autónoma, colaborativa, cooperativa e construtiva (Eça, 1998), ao mesmo tempo que desenvolvem competências na área específica da Educação para a Cidadania, mais precisamente na área da Educação Financeira. Tendo em conta estas características optou-se por esta metodologia como estratégia principal para atingir o objetivo da construção da percepção de poupar e das regras para uma boa educação e gestão financeira, de modo a “adotarem comportamentos que melhorem o seu bem-estar financeiro” (Dias, et al., 2013, p.5).

Na perspectiva que há necessidade de domínio das TIC, como um elemento básico para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento: saber procurar a informação, seleccionar, organizar dados,

decifrar a informação para que possa ser aplicada nas situações do quotidiano (Quadros-Flores & Escola, 2010) e deste modo desenvolver competências indispensáveis para aprender a aprender (Arends, 2008, Oliveira-Martins, 2017), ser cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento mostrando ter capacidade educativa para aprender a ser, como referem (Quadros-Flores & Escola, 2010), esta *Webquest* envolve as crianças em espaços reais, através de recursos digitais por eles utilizados. Assim, depois de lerem a introdução e de compreenderem as suas tarefas, os grupos acedem aos recursos disponíveis no processo. Deste modo, também se contempla a segurança das crianças, pelo facto de se limitar o trabalho em *sites* previamente seleccionados, seguros e com a informação necessária para a tarefa.

A *WebQuest* iniciou-se pela sua contextualização, exploração, em grande grupo, sobre as regras a cumprir durante a mesma. Dado que esta metodologia está intrinsecamente ligada ao princípio construtivista da aprendizagem colaborativa, deteve-se a preocupação de organizar pequenos grupos de trabalho, de 3 a 4 elementos, de forma fomentar o desenvolvimento da estimulação da zona de desenvolvimento proximal para que as crianças se ajudassem mutuamente na realização das tarefas (Vygotsky, 1978). Cada grupo de trabalho tinha disponível um computador e ainda um bloco de notas físico, sendo que cada grupo teria acesso, igualmente acesso a um bloco de notas digital (cf. anexo 14) localizado no ambiente de trabalho de cada computador. A sala de aulas encontrava-se devidamente organizada e convidativa ao trabalho cooperativo, dado que as mesas encontravam-se dispostas agrupadamente e continham a identificação dos grupos de trabalho. Esta estratégia possibilitou a rentabilização e gestão do tempo, uma vez que à medida que as crianças iam chegando à sala sentavam-se, de acordo com esta identificação. A construção dos grupos para esta tarefa foi gerida através da aplicação da ferramenta ClassDojo, sendo que no dia anterior foram definidos, em grande grupo, os grupos de trabalho e um porta-voz para cada um deles. De seguida, os grupos de trabalhos foram registados na ferramenta, sendo que a mesma foi utilizada durante toda a *WebQuest*, como forma de monitorização e gestão dos comportamentos e, ainda para a avaliação da atividade (Silva & Flores, 2014). A motivação e entusiasmo foram notórios, uma vez que esta metodologia já teria sido implementada anteriormente e as crianças demonstraram um forte interesse pela abordagem à mesma.

Num momento posterior, pôde concretizar-se, progressivamente, as tarefas indicadas na *WebQuest*, existindo na totalidade cinco atividades. No que concerne à primeira atividade, “Diz-me o que para ti é poupar...”, os grupos começaram por visualizar três imagens, que se encontravam no ambiente de trabalho dos computadores, para depois debaterem entre si qual a imagem que traduzia a perceção/conceção do que é poupar para o respetivo grupo. Após, todos os grupos recorreram ao recurso, Bloco de Notas Digital (documento em word, disponível no ambiente de trabalho), para através da escrita, justificar a sua escolha. Outra preocupação durante a prática foi a utilização do registo, na medida em que, este assume um papel essencial numa aula, permitindo que as crianças revejam e reflitam sobre as aprendizagens construídas, esclareçam as dúvidas que possam surgir e até mesmo conciliar os conhecimentos com outros adquiridos anteriormente (Smole & Diniz, 2007).

Relativo à seguinte atividade, “A Brincar, a Brincar...Se Aprende a Poupar!” as crianças através do diálogo debateram se consideram importante poupar e porque que o devemos fazer, pois o desenvolvimento do indivíduo passa, também pela forma como construímos o nosso pensamento e a nossa linguagem (Guedes & Rego, 2012). Posteriormente, no bloco de notas digital, elaboraram uma lista, com dois motivos/razões pelas quais devemos poupar. Na linha de pensamento que “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos” os grupos de trabalho, ainda nesta etapa realizaram um jogo educativo, de gestão financeira, de modo a proporcionar às crianças uma consciencialização para uma boa prática financeira (Estanqueiro, 2010, p. 37). A terceira atividade, “Às Vezes sabe melhor Poupar do que gastar”, a mesma foi iniciada pela visualização de um vídeo explicativo, como forma de motivação para a tarefa posterior. De seguida as crianças acederam ao bloco de notas digital e diferenciaram atitudes corretas de atitudes menos corretas, face à boa gestão financeira. Na quarta Atividade, “Debate as tuas ideias!”, todos os grupos pesquisaram o conceito da palavra poupar no dicionário português *online* para depois ser registado no bloco de notas digital. Na medida em que é importante despertar o espírito de debate, o alimento da pergunta, da reflexão, da exposição perante si e perante os outros, (Guedes & Rego, 2012), no final, os grupos apresentem as descobertas à restante turma, porque desenvolvem a capacidade de expor, os grupos construíram um avatar numa ferramenta *online* e interativa. O uso desta ferramenta tinha como

objetivo apresentar, aos restantes grupos, as concepções e conhecimentos construídos durante a *WebQuest*.

Dado que a utilização de um avatar em sala de aula, proporciona uma nova forma criativa de comunicar, as crianças foram solicitadas, na quinta atividade, “Para Nós Poupar é...”, a apresentar a percepção do grupo sobre poupar e como o devemos fazer, como refere Flores, Eça, Rodrigues e Quintas (2015). Este momento tornou-se marcante para todos, dado que as crianças foram construtoras ativas dos seus próprios recursos e promoveu a socialização de saberes, dado que a “capacidade de emitir juízos e de aprender a argumentar são, outros, contributos essenciais” para o desenvolvimento holístico da criança (idem, p.7). Terminadas as atividades presentes na *WebQuest*, as várias percepções dos grupos foram discutidas e analisadas, de forma a construído uma concepção final da turma, baseada em todos os contributos dos grupos. Seguidamente foi construído um cartaz com a concepção de poupar e as principais regras de uma boa gestão financeira, que mais tarde foi afixado na sala de aula, de modo a valorizar as descobertas e pesquisas realizadas.

Realizando uma apreciação global acerca da aplicação desta metodologia, foi notório empenho e entusiasmo das crianças, uma vez que procuraram sempre seguir as orientações propostas em cada tarefa, cooperando de forma a auxiliarem-se uns aos outros no seio do grupo, de forma a produzirem o trabalho final. As crianças com mais dificuldades tiveram ajuda dos colegas, sendo que foi visível, nos grupos de trabalho uma divisão de tarefas, fazendo esforços conjuntos e interação entre os indivíduos de cada grupo. Na linha de pensamento de Ruivo (2013), as tecnologias promovem um progresso na metodologia de trabalho colaborativo em contexto de sala de aula e permitem às crianças com mais dificuldades, um avanço nas suas aprendizagens. Durante esta metodologia, existiu um trabalho em conjunto de forma simultânea, um trabalho cooperativo e colaborativo. Este trabalho colaborativo e cooperativo levou a uma tomada de consciência por parte das crianças de que, a aprendizagem feita desta forma é mais rica e mais vantajosa, do que de forma individual, como os próprios referiram na conclusão e apresentação dos seus trabalhos, (“Eu gostei mais de trabalhar desta forma!”; “Eu aprendi mais!”; “O T. ensinou a fazer Print Screen que eu já não me lembrava.”). Nos trabalhos de grupo estiveram sempre presentes a cooperação e a colaboração, à exceção de um grupo, onde ambos os conceitos falharam, resultado do predomínio de um

certo individualismo. Importa evidenciar que este tipo de atividades, aliada a esta metodologia inovadora, conduzem as crianças a se tornarem progressivamente, mais autônomas, desenvolvendo o espírito crítico (Costa, Peralta & Viseu, 2007).

No mesmo dia, o período letivo da tarde iniciou-se com a visualização do videoclipe da música “O Tempo é Dinheiro” de Agir, e posteriormente a mesma foi aprendida. Num momento seguinte foram criados gestos e movimentos, com base nas emoções sentidas durante a mesma, sendo que “a música tem a capacidade de estimular diferentes emoções, fazendo parecer como se estas emoções pertencessem à própria música, embora, na realidade, o movimento ou fluxo da música provoque essas respostas emocionais” (Funch, 2000, p.112). Por fim a canção foi cantada e mimada, possibilitando às crianças, interligar a voz e o canto com o corpo e o movimento, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e a imaginação. Assim, é também através da música e da sua compreensão que as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias e às suas emoções, sustentando a sua própria criatividade (Souza & Joly, 2010).

Posteriormente foi construído um porquinho mealheiro, recorrendo a materiais de desperdício. Este momento tinha como principal objetivo incentivar as crianças aplicar os seus conhecimentos construídos nas atividades anterior, desenvolvendo comportamentos financeiros autônomos e saudáveis, poupando. Para esta atividade, disponibilizou-se um exemplo de um porquinho, que teria sido construído previamente. Seguidamente, foram disponibilizadas garrafas de água de plástico, aproveitamentos de cartolinas e diferentes tipos de papel, de modo a que cada criança construísse, criativamente, o seu mealheiro. Assim nesta atividade as crianças desenvolveram competências da área da Expressão e Educação Plástica, como o recorte e colagem, promovendo-se, neste sentido, a interdisciplinaridade (DEB, 2004). Considera-se importante nesta atividade o desenvolvimento de competências sendo que observou-se que a maioria das crianças apresentavam dificuldades a este nível e era então necessário desenvolvê-las, uma vez que, corresponder aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos foi uma das preocupações durante a prática (cf. anexo 15).

Na perspetiva que o professor ao planificar as suas práticas deve ter possuir uma atitude reflexiva sobre elas de forma a idealizar e gerar planificações diferenciadas, com estratégias, com um propósito específico e com

procedimentos diversos (Roldão, 1999). As atividades explanadas foram planeadas tendo em conta a criança com NEE, sendo que foram desenvolvidas, paralelamente, atividades diferenciadas e adequadas à mesma. Porém, na maioria das atividades referidas anteriormente, a criança acompanhou as aulas, usufruindo de um apoio mais individualizado e permanente, na realização das tarefas. Porém, esta criança teve acesso a um porta-moedas, tendo a possibilidade de o explorar livremente e realizar exercícios práticos de reconhecimento das moedas e notas. Importa referir que a mesma não esteve presente na *WebQuest*, uma vez que nesse período letivo a criança usufruiu de uma sessão de hipoterapia, que é realizada quinzenalmente. Neste sentido teve-se a, permanente, preocupação que as atividades da criança com NEE de alguma forma se relacionassem com as atividades desenvolvidas com o grande grupo, numa lógica da escola inclusiva, sem descuidar os seus interesses e necessidades específicos.

As práticas aqui refletidas mostram que efetivamente mudou-se de um modelo centrado no professor, sustentado em tecnologias transmissíveis, para um modelo centrado no aluno, baseado em tecnologias interativas e que estimula metodologias colaborativas (Flores, Ramos, & Escola, 2015). Muda ainda a conceção de professor transmissivo, assumindo-se como o único protagonista no processo de construção do conhecimento, o único detentor do saber, sendo os alunos arremessados para a condição de objetos passivos, meros depósitos de informação numa sala de aula que consagrava uma imagem de ordem, de silêncio, para um professor que constrói a rede e promove oportunidades, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões, numa escola que está em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo (Quadros Flores, P. & Escola, J., 2007).

O último ponto a refletir acerca da PES neste nível da educação remete-nos para o projeto de intervenção, desenvolvimento em díade, intitulado “As Palavras Ganham Vida!” (cf. anexo 16). Este emergiu das dificuldades apresentadas pelas crianças na área do Português, particularmente no domínio da leitura e escrita. Neste sentido, sentiu-se a necessidade atenuar esta dificuldade evidenciada, desenvolvendo atividades em prol da mesma, tendo sempre em consideração os interesses das crianças. Este projeto de intervenção detinha como objetivos: promover o gosto pela leitura; minimizar dificuldades de aprendizagem, relativas à leitura; desenvolver dinâmicas de partilhar,

cooperação e colaboração entre as crianças e dar a conhecer serviços potencializadores ao desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura.

Na perspetiva que ler “é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou o telemóvel”, a díade iniciou a sua intervenção pela dramatização, através do teatro de sombras, da história “Elmer” de David Mckee (Sim-Sim, 2009, p. 7). Importa referir que o suspense foi despoletado, na medida que as crianças entraram na sala e o fantocheiro já se encontrava montado, tendo sido possível verificar “pela inclusão de elementos de mistério e acção no seu contexto quotidiano” (Roldão, 2004, p. 19). Neste sentido, as crianças começaram por questionar o que era aquele objeto, qual a sua funcionalidade e o que ia acontecer, nascendo vários contributos e visões, “Eu acho que é um armário”; “Eu acho que é um separador!”; “Uma janela!”.

Posteriormente ao diálogo inicial, a díade iniciou a sua dramatização, criando um ambiente propício para o momento. Assim, em ambiente de pouca claridade, o fantocheiro encheu-se de luz e as sombras surgiram à medida que a história era contada. No final, as crianças foram convidadas a conhecer os bastidores do cenário e desvendar alguns segredos e curiosidades das sombras chinesas. Também se realizou o jogo lúdico “Pensa, Responde e Ganha!”, que consistia numa apresentação interativa em *PowerPoint*, onde cada criança teve a possibilidade de responder a questões, relativas à interpretação da obra. Nesta etapa, pretendia-se explorar o conteúdo da mesma, criativamente, descodificando a sua mensagem, a partir de então compreenderam que a temática a ser explorada seria a diferença quer entre os animais, como entre as pessoas. Após, o diálogo foi despoletado, de forma a promover a comunicação oral e a partilha de opiniões, tendo como principal intuito conversar acerca das atitudes da personagem principal da obra, o “Elmer”, e compreender a perceção que as crianças tinham sobre o facto de esta ser diferente das restantes. Com efeito, foi perceptível que as crianças demonstravam respeito pelas diferenças, na medida que compreendiam que todos os seres vivos e os humanos são distintos, por mais semelhantes que possam parecer. O momento tornou-se imprescindível, sendo que permitiu a interação lúdica a partir da história ouvida, a estimulação face ao respeito mútuo à diversidade, a promoção da comunicação oral e contribuir para o aumento de hábitos de leitura e gosto pela mesma. Neste sentido, as crianças foram chamadas a dar a sua opinião, a

comentar, a explicar, a justificar e a refutar, sendo estes atos de fala que pressupõem, o domínio de operações linguísticas implícitas na capacidade de argumentação (Pereira, 2008).

Na medida em que “para tornar a criança leitora, não basta ensiná-la a ler, mas que é fundamental motivá-la” foi proposto que a turma reconta-se a história explorada anteriormente, utilizando o método *Storytelling* (Santos, 2000, p. 117). Assim, cada criança ficou responsável por uma parte da história, pela sua ilustração, pela respetiva leitura silenciosa e, posterior em voz alta, sendo que esta última foi gravada. Terminadas as gravações e as ilustrações, estas foram compiladas com o uso da ferramenta *MovieMaker*, construindo um vídeo narrativo com recursos audiovisuais. Considerando que a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura, o vídeo foi publicado no blogue da turma (cf. anexo 17), para que o trabalho desenvolvido fosse valorizado e a leitura fosse incentivada em seio familiar (DEB, 2004).

Pelo facto de através das expressões “a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros (...), como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (Gonçalves, 1991, p. 12) foi proposto que cada criança construiu-se o seu Elmer, recorrendo a vários tipos de materiais, com diferentes texturas, espessuras, tamanhos e formas. A díade fez um balanço positivo do conjunto das atividades descritas e refletidas, dado que é incontestável a importância da promoção da leitura, instrumento indispensável na formação holística da criança, que se quer ativo e participante (Santos, 2000). Assim, através de propostas desafiantes, estimulou-se a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a prática de hábitos de leitura, tendo sido possível envolver as crianças nas tarefas despoletadas, indo ao encontro dos seus interesses, a Expressão e Educação Plástica, articulando constantemente, com o domínio da leitura e escrita.

No desenrolar do projeto foi visível que certas crianças não tinham fácil acesso a livros, nem oportunidade de ouvir contar histórias no seio familiar. Neste sentido e como forma de colmatar esta necessidade, tendo em consideração os objetivos delineados para o projeto foram criadas visitas quinzenais à biblioteca escolar da instituição, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de requisitar livros para levar para casa. Segundo Cabrero (2003), a biblioteca escolar caracteriza-se por ser um espaço em que a

criança pode encontrar-se, prazerosamente, com o livro. Neste sentido, durante as visitas realizadas foi observável, progressivamente, o aumento do gosto pelo contacto com o material escrito, sendo que a biblioteca escolar proporciona um ambiente favorável à descoberta da leitura e do prazer que dela se adquire.

A par dos incentivos para aguçar bons hábitos de leitura, organizou-se uma visita de estudo à Biblioteca Municipal. A seleção deste serviço prendeu-se pela sua localização encontrar-se próxima do estabelecimento de ensino. Para além de a visita de estudo ser uma das estratégias que mais estimula as crianças, pelo carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar, integra uma situação de aprendizagem que proporciona, promove e facilita a aquisição de conhecimentos (Varela, 2009). Neste sentido, durante a visita, as crianças tiveram a possibilidade de conhecer os diversos espaços deste serviço, os recursos disponíveis, a forma como se encontram organizados e como podem ser utilizados, e usufruíram, ainda, de uma hora do conto, previamente marcada pela díade, promovida por uma voluntária. Terminada a visita de estudo, e já em local escolar as crianças, construíram uma quadra rimática baseada na obra literária, “Criaturas Estranhas”, de Cristina Rubio, explorada na hora do conto. Seguidamente, registaram a experiência que vivenciaram, refletindo sobre os momentos mais marcantes, ilustrando-os no final. O entusiasmo e motivação foi transversal durante toda a visita, uma vez que esta estratégia de aprendizagem, é um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar tudo aquilo que a rodeia. Ao longo da visita a curiosidade, o desejo de saber e a vontade de descobrir encontrou-se permanentemente presente, pois visitar novos espaços possibilita vivenciar novas experiências, sendo elas significativas e prazerosas.

A última atividade desenvolvida em prol do projeto “As palavras Ganham Vida!” prendeu-se pela invenção de uma história, intitulada “Eu Começo e Tu Acabas!”. Esta foi construída coletivamente, promovendo o trabalho colaborativo e cooperativo, permitiu, ainda abordar valores importantes para a comunicação oral, como o saber escutar o outro, respeitando as diferentes contributos. Para tal, no quadro da sala encontrava-se um balão com uma imagem, onde foi proposto às crianças inventarem uma história partindo do que visualizavam na imagem exposta. A mestranda, com o balão na mão começou a história, posterior passou o balão a outra criança e esta teria de continuar a história, e assim sucessivamente até que todas as crianças tivessem participado.

Importa referir que a história foi gravada, para que depois, conjuntamente pudesse ser debatida e refletida. Esta estratégia revelou-se um importante recurso, dado que permitiu rever a história, auditivamente. Numa fase seguinte, todas recorreram à escrita para recontar a história da turma. O valor pedagógico deste momento fundamenta-se no facto de através do mesmo ter sido possível, retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias, alargando a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545).

Terminado o projeto de intervenção, realizou-se uma análise retrospectiva dos registos das crianças realizados antes e após o desenvolvimento do projeto, sendo possível perceber a sua relevância e impacto, avaliando-o. Verificou-se maior frequência à biblioteca escolar por parte das crianças, as crianças demonstravam, progressivamente, gosto e interesse pelos livros e pelo que estes nos transmitem, demonstrando uma notória predisposição para a leitura. Após e durante o projeto, observou-se o aumento do cuidado para com estes recursos, demonstrando respeito pelos mesmos. Denotou-se, igualmente um cumprimento das regras da biblioteca e respeito por este espaço com o qual conquistaram familiaridade, sendo visível a procura deste espaço não só nas visitas quinzenais organizadas, mas em outros momentos, nos tempos livres. A turma, na sua generalidade, melhorou significativamente as competências de leitura em voz alta, realizando-a audivelmente e demonstrou saber trabalhar colaborativamente e cooperativamente, pois “num clima de cooperação, (...) todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

Importa ainda evidenciar que todas as atividades desenvolvidas foram realizadas num sentido construtivo e encorajador, dando abertura, permanente, ao diálogo, construção de saberes, partilha de opiniões, pelo facto de a diáde de formação considerar que “o diálogo (...) é, além do mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar” (idem, p. 140). A implementação do projeto “As Palavras Ganham Vida!” contribuiu para que as crianças se exprimissem oralmente, com progressiva autonomia e clareza, o que conferiu um sentimento de que os objetivos delineados foram conseguidos.

## REFLEXÃO FINAL

“Ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira e Serrazina 2002, p.32)

O processo de formação desenvolvido na licenciatura e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu a construção de aprendizagens que se tornaram relevantes ao longo da PES. Para tal, durante a formação foram realizadas incontáveis aprendizagens, inerentes aos processos formativos que apoiaram e facilitaram o desenvolvimento das competências, enquanto profissional de educação. Importa evidenciar que este percurso profissional se fortificou através de experiências proporcionadas pelos períodos de prática, sustentando-se em conceções teóricas provenientes dos dois ciclos de estudos supracitados, para as quais se construiu o perfil profissional duplo. Assim, os períodos de prática nas duas valências permitiram momentos de aprendizagem de mobilização dos conhecimentos, competências e atitudes em contextos reais, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática (DL n.º 74/2006, de 24 de março; Ribeiro, 2016/2017).

Conforme o referido no RE, desenvolveu-se o percurso baseando-se numa “estratégia de questionamento, auto-reflexivo, sistemático e científico (...) para melhorar a prática”, inserida na metodologia de investigação-ação, desenvolvendo os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de uma forma cíclica (Viera & Moreira, 2011, p. 57). Com efeito, torna-se fundamental refletir sobre a evolução em relação a estes pilares do percurso, dado que se enquadraram nas atividades desenvolvidas nos dois níveis de educação, em que a mestranda interveio, numa postura de descoberta, crítica e mudança de esquemas, modelos e crenças subjacentes à prática (Serrazina, 2002). Na medida que, esta metodologia teve um papel incontestável na sua formação, como profissional reflexiva, que procurou, constantemente, aperfeiçoar as suas práticas, apoiando-a a lidar com os desafios e problemas despoletados, de forma a adaptar metodologias inovadoras, através da reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Relativo ao processo de observação, conforme nos capítulos anteriores, foi a base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto realizou-se uma observação atenta e focada nas crianças, de forma a obter informações referentes aos interesses e necessidades, aperfeiçoando-a, direcionando-a para objetivos específicos. Para a possível recolha destas informações, recorreu-se a notas de campo que permitiam avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem das crianças, como mencionado no capítulo II. Com efeito eram registados novos comportamentos ocorridos em domínios específicos, mudanças ao nível do comportamento, do desenvolvimento e do crescimento, para que contribuíssem para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Formosinho J. O., 2002). As notas eram provenientes da observação, apesar de poderem ser realizados no momento da ação, apenas foram efetuados numa fase seguinte, em momentos de intervalo, pelo facto da díade por vezes não ter oportunidade de o fazer na sala de aula. Por conseguinte, este processo exigiu, uma grande capacidade de retenção de informação, que com o tempo foi sendo dominado e melhorado no decorrer da prática. Outro ponto a destacar foi a evolução referente a este instrumento, pois a observação realizada no primeiro nível educativo foi melhorada no segundo, uma vez que consentiu uma observação, desde início, mais atenta e pormenorizada. Nesta linha de pensamento a observação apoiou, transversalmente, todo o trabalho desenvolvido na prática educativa, fomentando a possibilidade diferentes leituras da realidade, visto que foi a base para a planificação e ação, assim como para a reflexão e avaliação, o que contribui para uma maior consciencialização em relação à ação nas diferentes fases da intervenção profissional.

Ao nível das planificações, estas foram suportadas pelo processo de observação, bem como a avaliação e as reflexões sobre as ações e ainda, no caso do 1.º CEB, os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares espelhadas nos programas. Este processo diferenciou-se nos dois níveis educativos, sendo que na EPE estas eram realizadas em tríade, enquanto no 1º CEB as mesmas eram realizadas de modo mais individualizado, o que desencadeou dificuldades acrescidas, na realização das mesmas, como referido nos capítulos anteriores, mas também estimulou a autonomia profissional. Importa realçar que quando estas eram realizadas em tríade proporcionava um

olhar mais atento a todos os interesses e necessidades das crianças, conduzindo a uma resposta mais imediata.

Relativo à ação, tentou-se direcionar este domínio com perspectivas construtivistas, colocando a criança no centro da sua própria aprendizagem. Foi neste âmbito que se estruturaram práticas educativas que, apoiadas nos documentos orientadores nacionais, se adequassem a cada grupo de crianças, o que pressupôs considerar os conhecimentos prévios das crianças, a motivação para a aprendizagem, os recursos a mobilizar e as competências a desenvolver (Lopes & Silva, 2010). Um dos obstáculos sentidos corresponde à gestão do tempo das atividades planificadas, sendo colmatado ao longo das práticas devido às constantes reflexões e com a ajuda dos atores educativos envolvidas neste processo de formação, recorrendo ainda ao currículo, de forma flexível, para adaptá-lo às necessidades e interesses das crianças (Diogo & Vilar, 2000).

Ao nível da avaliação das crianças, a díade participava ativamente na realização da mesma, sendo que para todas as ações desenvolvidas foram construídos instrumentos de avaliação, notas de campo e grelhas de observação. Ambos eram preenchidas em momentos posteriores à ação, de forma reflexiva e crítica, sendo que era registado o desenvolvimento de competências, comportamentos, dificuldades específicas de cada criança, bem como do grupo em geral e outras informações que se considerem relevantes. A díade participava quer nas avaliações das crianças no final do período escolar, como nas reuniões marcadas com os encarregados de educação, nesse mesmo sentido. Estes instrumentos consentiram uma evolução, relativa à avaliação das crianças, mas também à avaliação do desenvolvimento das ações promovidas e o impacto destas nas aprendizagens das crianças.

A reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação foram indiscutíveis para a evolução tanto ao nível das planificações realizadas, como para o desenvolvimento profissional e pessoal, estando no epicentro da prática profissional e na conquista de novos saberes e aprendizagens. Com efeito, através dela foi possível refletir sobre as ações desenvolvidas e sobre as que iriam ser implementadas, com um olhar essencialmente voltado quer para a criança, como para as suas características, preparando cada ação em prol do seu desenvolvimento holístico. Para a concretização destas reflexões encontrou-se presente o diário de formação profissional, construído ao longo da PES. Na medida em que “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais

recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva”, consentiu uma constante análise retrospectiva da ação, de forma a autoavaliar-se e avaliar os efeitos das suas práticas (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Para além deste instrumento emerge a necessidade de evidenciar a construção das narrativas reflexivas individuais, referentes às aulas supervisionadas e ao percurso profissional e pessoal desenvolvido, sendo que estas foram, igualmente contribuidoras para a perceção dos aspetos a modificar, de modo a melhorar a ação educativa e ainda a fundamentar as suas ações, assumindo-se como uma forma de regulação das suas práticas. Nesta linha de raciocínio existiu uma envolvimento da mestranda num processo investigativo na prática, onde se procurou uma consciencialização, como futura profissional na educação, criando oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira & Serrazina, 2002).

Na perspetiva que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, surge a colaboração profissional e pessoal (Moita, 2000, p.115). Em consonância, torna-se importante destacar que todo o processo desenvolvido, nas duas valências educativas, teve sempre por base a colaboração, entre todos os profissionais educativos, pela troca de experiências e reflexões sobre e para a prática, e pelo valor que assumiu na construção do conhecimento pessoal. O trabalho desenvolvido em tríade destacou-se, dado que permitiu a planificação de atividades das quais adveio o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador de cada criança e do grupo de crianças em geral.

Considerando que através da colaboração “é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48), a mestranda em conjunto com o seu par pedagógico trocou opiniões, perceções, responsabilidades, dado que a ação é vista por pessoas com diferentes olhares, mas que pretendem alcançar o mesmo objetivo, o sucesso e bem-estar das crianças. Esse processo colaborativo fomentou o enriquecimento da profissionalidade, na medida em que tendo objetivos comuns, os profissionais podem partilhar experiências e conhecimentos, de modo a conseguirem ultrapassar dificuldades e desenvolver estratégias para uma melhor prática educativa (Hargreaves, 1998). Neste sentido, considera que a reflexão, cooperação e colaboração em díade e tríade consentiu um trabalho com as crianças mais enriquecedor, uma vez que a observação, reflexão e a planificação obtiveram uma intencionalidade educativa

mais meditada, pois a visão dos acontecimentos foi partilhada por três pessoas distintas, que tinham um objetivo comum.

No percurso desenvolvido na PES e respetivos estágios, a supervisão surge como aliado à formação e às aprendizagens colaborativas, promotoras do desenvolvimento profissional, pelo facto, desta se definir “como atividade que acompanha e apoia o processo” formativo (Alarcão & Canha, 2013, p. 52). Neste contexto facultou um crescimento e maturação do perfil docente, pelos momentos que se encetaram no contexto e pelos momentos de seminário que auxiliaram trocas de conhecimentos e de experiência, trocas que rentabilizadas a favor do processo formativo, consentiram práticas inovadoras e diferenciadas.

Para finalizar esta reflexão importa referir o papel das famílias no processo de ensino e aprendizagem, consideras um elemento importante na construção de todo este conhecimento e de toda esta prática. Nesta linha de pensamento, várias ações foram desenvolvidas em prol desta articulação, sendo que “quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subseqüentemente, os recursos são potencializados” (Ferreira & Santos, 2007, p. 91). Para tal, foram reunidas, colaborativamente, estratégias que permitiram à díade a integração das famílias nos processos de aprendizagem das crianças. Na perspetiva que “A família e a escola são parceiras na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 111), equaciona-se evidenciar a continuidade que a díade exerceu face ao blogue da turma, sendo que através desta ferramenta a família encontrava-se a par das várias temáticas exploradas e, ainda, das aprendizagens alcançadas, fomentando a envolvimento desta na educação das crianças e, também na escola. O blogue da turma assumiu um forte valor educativo, dado que possibilitou as famílias acompanhar o processo educativo e fomentar a participação dos pais na vida da escola, elevando a qualidade da educação (Tavares & Barbeiro, 2011).

Olhando retrospectivamente para o desenvolvimento das competências vivenciadas no percurso profissional ressaltado no RE, reconhece-se a evolução ao nível de construção de saberes e práticas, possibilitando a construção de um perfil profissional docente reflexivo e investigador (Ribeiro, 2016/2017). Neste contexto, o presente mestrado contribuiu para a construção de conceções e de representações do que é ser Educador/Professor na atualidade, através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação (Alarcão & Canha,

2013). Deste modo favoreceu a compreensão da missão da escola atual: despertar e promover a curiosidade intelectual e, paralelamente, criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber (Oliveira-Martins, 2017). Assim deve-se fazer com que cada criança “desenvolva uma reflexão sobre o sentido daquilo que está sendo solicitado a fazer, uma reflexão sobre o modo como responde à solicitação” (Roegiers & Ketelle, 2004, p.15). Com efeito, atendendo à evolução, às transformações da sociedade, ao longo da PES, optou-se pelo recurso a estratégias diversificadas, aliadas ao uso das TIC e, ainda por metodologias de aprendizagem inovadoras, nomeadamente a *WebQuest*, como é retratado no capítulo III, que permitiram às crianças assumir, gradualmente, a responsabilidade pela sua aprendizagem e promover a capacidade de pensar criticamente e autonomamente, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (Oliveira-Martins, 2017). Assim, uma das primordiais convicções construídas durante este processo formativo foi a de que, além das pressões sociais, institucionais e políticas que possam constranger a ação do docente, estas “não deverão substituir, em caso algum, o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças”, concebendo a autonomia como descoberta, por parte da criança, do processo de se converter no dono do seu próprio comportamento (Zabalza, 1999, p.50)

Face ao referido, pode-se concluir que a mestranda mostrou-se apaixonada pelas ações desenvolvidas e pelo modo como as fez, tendo infindavelmente a curiosidade de aprender mais sobre todos os aspetos relacionados com a educação, de modo a poder tornar-se mais do que unicamente competente (Day, 2004).

Considerando, a formação inicial como primeira etapa do processo profissional e que não forma para a vida, espera que, no futuro, e apoiando-se na metodologia de investigação-ação e no trabalho colaborativo, a mestranda desenvolva ações adequadas à educação, acompanhando a sociedade em mudança aprendendo com ela. Como refere Cardoso, um bom professor é “aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (2013, p.57), partindo da ideia de que o objetivo do ensino não é que as crianças saibam e decorem todos os conteúdos, mas sim que os saibam empregar, de forma sólida e adequada, o que aprenderam ao seu quotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In A. I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que Formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp.1528). Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M. J. (2011). *Os “Portfolios Reflexivos” e a Autonomização dos seus Autores. Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 379-386). Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7.ª edição)*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. . Porto Alegre: ArtMed.
- Beane, J. A. (2010). *La integración del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas curriculares de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabrero, M. C. (2003). *Biblioteca Escolar y dinamización cultural del centro*. Santander: Revista Peonza.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação (J. H. Rodrigues, Trad.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Comissão Europeia (2014). *Abrir a Educação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Condessa, I. (2009). Brincar – Um Contexto para a Criança se Desenvolver e Aprender?. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 35-50). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp.35-42). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino* (A. Flores & E. Martins, trad.). Porto: Porto Editora.

- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: ASA Editores.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Dias, A., et al (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dinis, R., & Roldão, M. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In Costa, J, Andrade, A., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (Orgs.), *Gestão curricular – percursos de investigação* (pp.59- 78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. . Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *Trabalho apresentado em 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Politécnico de Bragança, ESE.

- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 9 de junho de 2017 disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 10 de junho de 2017 disponível em <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/>.
- Formosinho, J. e. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola. Em C. Parente, *Observação: Um processo de formação, prática e reflexão* (pp. 166 - 216). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e prática*. Lisboa: Piaget Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortes.
- Funch, B. (2000). Tipos de Apreciação Artística e Sua Aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J. (coord.), *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares* (pp.109-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raíz Editora.
- Guedes, A. & Rego, M. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, ISSN: 1681-5653, 58 (3), 1-12. Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEWjWzfnfq9\\_OAhVrLcAKHboxDIgQFggnMAI&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F4377Oliveira.pdf&usq=AFQjCNHaot4BMfSIWlwwjsNo4bshX](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEWjWzfnfq9_OAhVrLcAKHboxDIgQFggnMAI&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F4377Oliveira.pdf&usq=AFQjCNHaot4BMfSIWlwwjsNo4bshX).
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGrawHill .

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto. Discursos – cadernos de políticas educativas e curriculares*. Lisboa: Edições Pedago.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto.1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (pp. 110-138). 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, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Martins, I. et. al (2007) *Educação em ciências e ensino experimental - Formação de professores*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores (2.<sup>a</sup> edição)* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma Parceria de Investigação. XVII Colóquio Afirse “A escola e o mundo do trabalho”*. Lisboa: Afirse.

- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do Futuro, Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.522-530). Lisboa: Edições Tinta-da-China
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 72-89). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as Crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pombo, O., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência (2.ª edição)*. Lisboa: Editora Texto.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (4.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. In SIIE'2007 (pp. 235 – 240). Acedido a 9 de junho de 2017 disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Jorge A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768- 780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coord.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.
- Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora.
- Roegiers, X. & Ketelle, J. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições do Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão .
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias* (2.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo, & J. Carrega, *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-28). Castelo Branco: RVJ - Editores, Lda.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/Um contributo. In Gregório, M. & Ferreira, S. (org), *Formação inicial de professores* (pp.140-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aulas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um estudo em esols secundárias*. Coimbra: Nova Era.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. ISBAN: 978-989-704-188-4. Acedido a 10 de junho de 2017 disponível em <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>
- Silva, T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smole, K., & Diniz, M. (2007). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, C., & Joly, M. (2010). *A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil*. *Cadernos da Pedagogia*, 4 (7), 96-110.
- Souza, N. (2001). *A relação teoria-prática na formação do educador*. Obtido de Semina: Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C. & Barbeiro, (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (6.ª edição)*. Coimbra : Edições Almedina.
- Tomlinson , C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo : Cotez Editora.
- UNESCO. (2007). *Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education*. Estados Unidos: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Varela, C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar. Ler e Escrever. Propostas Integradoras para o Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.
- Vieira, F.; Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R. V. Castro et al. (org.). *Manuais escolares – estatuto, funções, história – Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Viera, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind And Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1999). *Calidad em la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126, 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário Da República – I Série n.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Organização e gestão dos currículos.

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – 1.ª Série* – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós-Graduações.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário Da República – I Série n.º 65*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série*. Assembleia da República: Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República, 1ª Série – n.º 166*. Assembleia da República: Lisboa. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A*. Assembleia da República: Lisboa. Lei-quadro da educação pré-escolar.
- Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Avaliação na educação pré-escolar.
- Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. *Diário da República n.º 222 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.
- Despacho Normativo n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República, 2.ª série – N.º 242*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Calendarização da Implementação das Metas Curriculares.
- Portaria n.º 262/ 2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/2011 – 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamentos das creches.
- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano Anual de Atividades da turma*.
- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2016-2017). *Plano Anual do Grupo*.
- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2013-2017). *Projeto Educativo de Agrupamento*.
- Ribeiro, D. (2016/2017). *Ficha Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação*

*Pré-Escolar e Ensino do 1-º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

**NM**