

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às crianças, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelos momentos únicos que vivi.

À professora Margarida Marta e à professora Paula Flores pela partilha de saberes, por toda a orientação, apoio e disponibilidade em todos os momentos deste percurso.

À educadora e professora cooperantes, pela disponibilidade, amabilidade e partilha de conhecimentos permanentes.

Aos meus pais e à minha irmã, que são os meus maiores exemplos e que sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir, acreditando sempre em mim e dando-me apoio e força em cada etapa deste percurso académico. Incentivaram-me e ajudaram-me a fazer cada vez mais e melhor, acompanhando-me sempre com amor e carinho.

Ao meu namorado, pela calma e serenidade que transmitiu nos momentos mais difíceis, dando-me sempre conforto e amor.

À Joana, por ser a amiga com quem vivenciei estes dois últimos anos de formação. Pelo apoio, pela paciência, a persistência, as aventuras e aprendizagens partilhadas sempre com tanta emoção. Caminhar ao teu lado durante este percurso foi um orgulho.

À minha prima Magui por me acompanhar nesta jornada desde sempre, com as suas brincadeiras e com o seu apoio.

Ao meu cunhado, pelas brincadeiras e momentos de descontração que me ajudaram a ultrapassar esta etapa.

À Patrícia e à Catarina pelos bons momentos partilhados e vivenciados, sempre com gargalhadas e boa disposição.

RESUMO

O presente relatório emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como objetivo apresentar e refletir sobre o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social da mestranda, decorrente da Prática Pedagógica Supervisionada na EPE e 1.º CEB. Tornar-se profissional nas duas valências exigiu conhecimentos específicos, competências múltiplas e atitudes éticas que foram mobilizados e recriados ao longo da PES, pelo que esta contribuiu efetivamente para a construção da identidade profissional docente. Neste sentido, serão apresentados os fundamentos teóricos, pedagógicos, didáticos e legais que serviram como base para a ação educativa, os saberes experienciais contruídos na práxis fruto de reflexões contínuas e de uma criticidade sobre o seu saber-fazer e ser educador e professor. Este processo decorreu das etapas da Metodologia de Investigação-Ação, observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, cujo objetivo era a transformação das práticas, o seu melhoramento, desejando também práticas fundamentadas, com metodologias renovadas com base num currículo de base humanista.

A perspetiva socio construtivista da educação encontrou-se presente no percurso formativo, promovendo uma ação com vista no desenvolvimento significativo e pleno da criança, pois esta é sujeito e agente da sua própria aprendizagem, mas também da professora estagiária enquanto sujeito que estrutura a sua prática atribuindo sentido à sua formação.

Através da formação inicial, foi possível começar a construir a identidade profissional da docente estagiária, sofrendo diversas influências, através das vivências experienciadas que resultaram em mudanças individuais, a nível pessoal, profissional e social (Block & Rausch, 2014).

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Aprendizagem Significativa; Metodologia de Investigação-Ação; Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

The following report resulted from the activity developed within the Curricular Unit of Supervised Educational practice of the Integrated Master's degree in "preschool and elementary school education". The objective is to display and reflect upon the process of personal, professional and social developments of the master student, due to supervised pedagogical practice "NA EPE e 1.º CEB". Becoming a professional in both capacities required specific knowledge, multiple skills and ethical attitudes that were mobilized and recreated throughout the PES, this has effectively contributed in the construction the the teacher's professional identity. In this scope, the theoretical, pedagogical, didactic and legal foundations that worked as the basis for the educational action will be presented, the experiential knowledge built up in praxis, fruit of continuous reflections and an ability to criticize our know-how and being an educator and teacher. This process proceeded from the stages of the Research-Action Methodology, observation, planning, action, evaluation and reflection, whose objective was the transformation of practices, their improvement, also desiring fundamented practices, with renewed methodologies based on a humanist-based curriculum.

The socio-constructive perspective in education was present along the training course, promoting action with the aim of a full and significative development of the students, they are the subject and agent of their own learning process, the teacher is also an agent, who structures their practice, attributing meaning to their training.

Through the initial training it was possible to start the construction of the trainee teacher's professional identity, experiencing diverse influences, through the experiences experienced that resulted in individual changes, on a personal, professional and social level (Block & Rausch, 2014).

Keywords: Supervised Educational Practice; Significative learning; Research-Action Methodology; Socioconstructivism.

ÍNDICE

Introdução	2
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	4
1.1. Educar, Cuidar, Ensinar e Aprender	4
1.1.1. Especificidade na Educação Pré-Escolar	9
1.1.2. Especificidade no 1º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	29
1.2. Agrupamento e Contexto Escolar	30
1.2.1. Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar	31
1.2.2. Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	38
1.2.3. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
1.3. Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar	50
1.4. Ações Desenvolvidas no Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas:	86

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio apresentado, inserido no contexto da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tem por finalidade expor e demonstrar a aprendizagem da docente estagiária, assim como, apresentar e refletir sobre as ações educativas desenvolvidas.

A mestranda realizou o estágio da EPE na sala dos 4 anos durante os meses de Novembro a Fevereiro e do CEB na sala do 4º ano de Março a Junho. Dita ação em ambos os centros, permitiu experienciar e realizar a execução de planificações de aula, de avaliações e de ações, o que reconhecerá a finalização do segundo ciclo de estudos. Esta formação bivalente, habilitará a futura docente a lecionar quer na EPE como no CEB de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de Maio. A habilitação para o perfil duplo de docência desenvolve uma visão mais abrangente da educação e da criança, fazendo com que a docente estagiária desenvolva e aplique mais recursos profissionais que visam contemplar o processo de transição da criança.

A PES é fundamental para o desenvolvimento da futura docente, pois possibilita complementar a aprendizagem teórica com a prática derivada do contacto direto com a realidade e desenvolver aptidões profissionais. Assim sendo, conforme a Ficha de Unidade Curricular (Ribeiro, (2018) , a PES deverá fomentar a execução de planificações de aulas, a investigação, a criação de atividades adequadas aos dois tipos de ensino, pelo que pretende que se desenvolva saberes teóricos e pedagógicos, assim como fortalecer competências profissionais, pessoais e sociais inerentes ao ser educador de infância e professor do 1.º CEB.

Nesta perspetiva, a docente estagiária encarou a PES como uma oportunidade de crescimento, que lhe dará a possibilidade de mobilizar para a prática a teoria adquirida ao longo da licenciatura e do mestrado, desenvolver

competências essenciais para a prática do ser educador e professor e construir novos saberes experienciais fundamentais para a docência. Tendo sempre como objetivo principal a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, num contexto de bem-estar pretende-se adequar e adaptar as suas atividades na PES de acordo com as necessidades dos alunos, conforme currículo e orientações de perfil humanista. Esta Unidade Curricular inclui, ainda, aulas teórico-práticas, denominadas por seminários, nas quais se mobilizavam saberes integrados, partilhas de experiências e também reflexões sobre a prática educativa (Ribeiro, 2018) que serão relevantes na prática educativa.

A estrutura do presente relatório de estágio abrange três capítulos principais que apresentam uma reflexão sobre as vivências e aprendizagens ao longo do processo da prática educativa.

No capítulo I explanam-se pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática educativa em ambos os contextos, realçando a sua importância na formação do profissional da educação.

O capítulo II versa sobre uma breve descrição do contexto educativo, abordando o agrupamento em que a instituição está inserida, e a caracterização de cada um dos contextos. Ainda neste capítulo, é apresentada a metodologia de Investigação-Ação, visto que esta foi um pilar durante a PES.

Por último, no capítulo III, são abordadas as descrições e análises de algumas das atividades educativas realizadas nos contextos, assim como os resultados obtidos e a respetiva reflexão.

Finalmente, é feita uma exposição e uma metarreflexão das conclusões finais que procuram proporcionar uma visão geral de todo o trabalho desenvolvido e vivenciado ao longo da PES.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação integra-se na sociedade desde há muitos anos e por isso, encontra-se em constante transformação, evoluindo com o passar dos anos, acompanhando a evolução da sociedade e da cultura. A profissão de professor do ensino primário é mais antiga do que a profissão do educador, pois aquela surgiu no fim do século XVIII como o “mestre régio de ler, escrever e contar” (Nóvoa, 1987, citado por Formosinho, 2016, p. 92) e foi desenvolvida durante o século XIX. É uma das profissões mais antigas e difere do ser educador de infância, esta emerge mais tarde estando ligada aos cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde, acrescentando ainda as rotinas de acolhimento. A profissão de educador de infância atinge a sua dimensão educativa a partir da década de 1960 (Formosinho, 2016, p.92).

Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos: o primeiro reflete sobre os pilares de educação, as dimensões de perfil do docente, educador e professor e os paradigmas comuns à EPE e ao 1º CEB. No segundo subcapítulo é analisada a especificidade na educação pré-escolar, relativamente aos seus pressupostos teóricos relacionados com a PES desenvolvida. Por último, o terceiro capítulo centra-se na especificidade no 1º ciclo do ensino básico, retratando os pressupostos teóricos que contribuíram para a realização de uma PES dinâmica e versátil.

1.1. EDUCAR, CUIDAR, ENSINAR E APRENDER

As definições de educação são diversificadas, apesar de terem pontos em comum, geralmente colocam o indivíduo como o agente e sujeito no centro

da aprendizagem e caracterizam a educação como um processo em que os adultos pretendem desenvolver os saberes e valores das crianças para que estas tenham uma vida mais enriquecida e valorizada. O educador/professor tem um papel importante pois, ele educa, cuida, ensina e também aprende com as crianças. Educar não é transmitir informação, é cuidar, assegurar o bem-estar, promover valores, incluir as crianças e os alunos no seu próprio processo educativo (Calleja, 2008).

Delors et al., considera que a educação é como “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (1996, p.77), pois, apesar da complexidade de educar, o educador/professor tem a liberdade para traçar o caminho que quer seguir na educação, sempre refletindo sobre o contexto onde se encontra e tendo em conta as suas opções. Também o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, refere que o professor/educador deve integrar as diferentes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Portanto, este deve ser capaz de promover aprendizagens utilizando variados saberes integrados articulando com as dimensões ética e moral. O profissional de educação ensina, recorrendo ao saber próprio da profissão, através da investigação e da reflexão que é partilhada e desenvolvida na prática educativa. Este também deve garantir que a escola seja inclusiva, portanto, que seja para todos e que esteja socialmente envolvida com outras escolas, diversificando aprendizagens e construindo uma sociedade dinâmica. A autonomia, as identidades individuais e culturais das crianças devem ser promovidas pelo docente, para que estas possam desenvolver as suas capacidades livremente e consigam resolver problemas e situações explorando várias opções.

O professor/educador deve promover aprendizagens significativas, organizando o ensino e desenvolvendo estratégias pedagógicas diferentes, que conduzam ao sucesso e realização de cada aluno através da mobilização dos saberes, valores e experiências. O docente deve colaborar com todos os

envolvidos na educação da criança, promovendo o trabalho colaborativo, criando relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. O trabalho colaborativo entre todos os elementos da educação da criança é uma peça fundamental no desenvolvimento da mesma. Outro dos aspetos fundamentais do profissional da educação é a sua constante pesquisa, análise, investigação e reflexão sobre as suas práticas e o contexto onde se encontra. O trabalho de equipa deve ser visto como enriquecedor melhorando a formação e atividade profissional, através da partilha de ideias, saberes e experiências (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

A partilha entre a EPE e o 1º CEB deve estar presente nas escolas, para que haja ligação e conexão entre os diferentes níveis de ensino. Os professores e os educadores devem fomentar o trabalho colaborativo entre os vários níveis de ensino, tendo em conta que ambos se definem como professores de crianças e não de uma disciplina ou área disciplinar. “A prática diária dos respetivos profissionais configura-os como professores de um grupo constante de alunos, com quem estão todo (ou quase todo) o tempo escolar” (Formosinho, 2016, p.90), portanto não têm outros grupos de alunos nem horários divididos entre várias turmas. Durante um ano letivo, mantêm a mesma turma/grupo ao longo desse ano. A monodocência é uma característica de ambos os níveis educativos, pois os docentes responsabilizam-se totalmente por uma turma/grupo e na sua globalização (Formosinho, 2016).

Nestes dois níveis educativos, “o docente tem a gestão integral do currículo e de boa parte das dimensões pedagógicas – a relação pedagógica, o tempo escolar, o espaço escolar, o trabalho em grupo, o trabalho de projeto, a planificação” (Formosinho, 2016, p.90), entre outros.

Referindo sobre algumas características específicas da EPE e do 1º CEB, e ainda, do docente como gestor do currículo em cada nível educativo: Na EPE, procura-se, essencialmente, que a criança construa o seu conhecimento de uma forma lúdica, desenvolvendo de maneira natural e livre, explorando

novos materiais e estratégias para resolver situações e problemas. No 1º CEB, procura-se, que a criança consiga ultrapassar essas aprendizagens chegando a níveis mais abstratos e compostos, desenvolvendo-se nas diferentes áreas. Cada nível de ensino apresenta diversas e diferenciadas características. Na EPE, a criança tem mais liberdade e pode gerir o seu tempo, sendo o educador o mediador. Os projetos são construídos de acordo com os interesses e necessidades das crianças, permitindo uma maior flexibilidade e oportunidade de haver trabalho de grupo e transversalidade. Enquanto que o 1º CEB se caracteriza por uma estrutura mais rígida, em que as aprendizagens costumam ser mais formais, seguindo o currículo, os programas e as metas curriculares. O currículo pode ser trabalhado de uma forma fechada e tradicional ou mais aberta, flexível e transversal, dependendo também do professor. Mas estes dois níveis de ensino também têm paradigmas comuns, como refere Portugal (2002, p.9),

“integração construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; continuidade em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido da globalidade e integração que lhe é inerente”.

É possível concluir que existem desenvolvimentos profissionais diferentes, assim como, metodologias e também opções pedagógicas, mas que são possíveis de se articular. É necessário analisar como os educadores e os professores resolvem e tratam as transições entre os ciclos educativos.

Abordando as transições entre os ciclos educativos, Bronfenbrenner (1979, citado por Alarcão, s/d, p. 27), referiu que o desenvolvimento das escolas se deve à “interação mútua e progressiva entre uma organização ativa, em constante crescimento e, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que a organização se insere, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”. Portanto, Bronfenbrenner pressupôs que o indivíduo é influenciado por um conjunto de diferentes contextos, que causa impacto na sua vida, pois estes contextos transmitem

ideologias e valores diversos. O desenvolvimento humano é então processado pelas transições ecológicas, que são transições caracterizadas pela realização de novas atividades, aceitação de novos papéis e, ainda, interação com novas pessoas. Através destas transições ecológicas, a criança vai-se desenvolvendo e revelando cada vez mais a sua capacidade de compreensão da realidade (Alarcão, s/d). Bronfenbrenner referiu, ainda, que “os ambientes influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento, num jogo complexo de relações entre as características pessoais e as ambientais” (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2016, p. 57).

Segundo Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016, p.58), “as transições ecológicas são elemento central e constante no processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional e pessoal da criança”, pois são elementos constantes de toda a vida da criança que fazem parte do seu crescimento. É preciso compreender que a vida educacional está interligada com as transições ecológicas, visto que a criança passa do ambiente familiar para o ambiente de creche, depois para o ambiente de Jardim de Infância e depois, torna-se uma aluna do primeiro ciclo. Estas transições não são apenas momentos esporádicos, mas são um modo de viver. As mudanças fazem parte do dia-a-dia das crianças.

Também é importante não esquecer as crianças que não frequentam a creche nem o Jardim de Infância e vão para o 1º CEB, portanto a transição ecológica pode ser um pouco mais complicada, pois a criança passa do ambiente familiar para o ambiente escolar, em que é aluna e lhe são apresentadas novas regras, novas pessoas e um novo ambiente.

A Educação Pré-Escolar, assim como a creche, acaba por ser uma parte fundamental na transição para o 1º Ciclo, pois ajuda as crianças a habituarem-se a estas transições ecológicas. Também é importante ter consciência que “não se pretende que a educação pré-escolar seja uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação para a escola, mas antes, (...) que constitua a base do processo de educação ao longo da vida” (Serra, 2004, p.70).

1.1.1. Especificidade na Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Ao longo do tempo, a educação pré-escolar já tem vindo a ser reconhecida e considerada como uma etapa essencial no desenvolvimento da criança. No Jardim de Infância, a criança desenvolve a socialização, a educação e a aprendizagem, características já experienciadas no seu meio familiar, mas que são construídas e reconstruídas na educação pré-escolar, pois experienciam novas vivências e assim, a EPE é complementar ao que já é desenvolvido no meio familiar. É importante referir a comunicação entre a família e a EPE em que a criança foi várias vezes o mensageiro, como é possível confirmar no capítulo III, visto que existiu sempre uma articulação entre os dois microssistemas: família e EPE. Esta etapa é importante para a construção da individualidade da criança e da sua formação integral como indivíduo, desenvolvendo a autonomia e a autoestima da criança na perspetiva holística e ecológica.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.10), reconhecem a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” As crianças partilham os seus conhecimentos, ideias, emoções e informações, desenvolvendo, assim, as suas competências de comunicação e expressão oral, formação pessoal e social, entre outras. Sendo que a criança é o sujeito e agente de todo o seu processo educativo e o educador é o mediador, é, então, importante referir o que é a aprendizagem ativa.

A aprendizagem ativa é necessária e significativa nesta faixa etária, pois “(...) os componentes da aprendizagem ativa orientam todo o tipo de

experiências e de atividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante o tempo em que estão juntos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 56), assim são proporcionados inúmeros momentos em que as crianças exploram, saltam, correm, brincam, observam e aprendem através das mais diversas experiências, investigando acerca do mundo que as rodeia e desenvolvendo as sensações visuais, auditivas, gustativas, olfativas e táteis. É essencial fornecer ferramentas necessárias, como o espaço, o tempo, os materiais, a organização do grupo, entre outras, para que as crianças possam construir e potencializar a sua aprendizagem, tal como defende Paulo Freire (1996, p.21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

O educador deve ter em conta a intencionalidade educativa através do processo reflexivo da observação, da planificação, da ação e da avaliação, portanto, deve promover uma interação educativa e cuidadosa com as crianças, proporcionando atividades relacionadas com os seus interesses e necessidades. O educador deve demonstrar às crianças segurança e como o mundo pode ser um lugar cheio de possibilidades inovadoras, se se explorar sem medo. Por isso, o educador deve ter em consideração a sua ética de educar e cuidar, este deve articular a função de educar com a função de cuidar das crianças. A EPE tem uma função social, cuidar das crianças e das suas famílias, dando apoio aos mais carenciados. É necessário ter em atenção as necessidades locais e desenvolver nas instituições um ambiente de saúde, educação e segurança social, articulando, assim, com o educar e cuidar na prática pedagógica (Cardona, 2008). Esta autora refere ainda que “educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (2008, p.27).

Para além da ética de educar e cuidar, outro fator importante no papel do educador é o de organizar “o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem

desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.32). É fundamental que o ensino se centre na aprendizagem da criança, estando esta a colaborar com os seus pares, com o educador ou aprendendo de forma individual. “O desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentando na criação da comunidade de aprendizagem local” (Wenger, 1998, citado por citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.32).

Abordando um pouco da história da EPE, é importante referir que ao longo dos anos, surgiram diversos e variados modelos pedagógicos para a educação pré-escolar, como o modelo Montessori, High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, e ainda, a Metodologia de Trabalho de Projeto. Estes modelos vieram inovar a EPE e transformar a forma como era vista a criança, tendo em conta que esta passou a ser vista como o centro da sua própria aprendizagem. Até ao século XX, a educação era realizada através da transmissão de conhecimento, a criança era vista como um ser passivo, o educador é que educava, depositava, transmitia e transferia valores e conhecimentos (Cardona, 1997). No século XX, surgiram modelos, Montessori, High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, acima referidos, que pretendiam melhorar a educação e os cuidados oferecidos às crianças e às suas famílias.

Um dos modelos que surgiu nesta época foi o modelo de Maria Montessori, que acreditava que a criança se desenvolvia de forma natural, através da experiência sensorial, teoria também defendida por Piaget (citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 19), “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”. A criança precisa sentir e explorar sozinha os objetos, de forma livre e lúdica, enquanto o educador deve preparar o ambiente para que tais experiências possam ser proporcionadas (Montessori, 1972). Este modelo considera que a aprendizagem é um processo natural, desenvolvendo-se na interação da criança com o ambiente. As atividades de Montessori “envolvem a decomposição de tarefas, a provisão de materiais para manipular,

adequando as tarefas às capacidades do indivíduo, diminuindo a probabilidade de erro e frustração” (Brandão e Martin, 2012, p. 198). Este método engloba diversas atividades que exploram áreas distintas, como as atividades do dia-a-dia, as experiências sensoriais, a matemática e o raciocínio, a linguagem e, ainda, as ciências. Montessori defendia que se deve desenvolver atividades do simples para o complexo, progredindo do concreto para o abstrato, visto que, assim, está a permitir o progresso da aprendizagem das crianças. Estas observam, reconhecem, recordam e depois demonstram. Montessori (s/d, p.11, citada por Faria et. Al, 2012, p.5), concluiu que “todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de “absorver” a cultura”. Montessori (s/d, p. 11, citada por Faria et. Al, 2012, p.6) referiu, ainda, que a educação é “um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo” através das experiências vividas no ambiente. Por isso, o educador deve criar um ambiente preparado e adequado, para que a criança possa agir de forma livre e espontânea, aprendendo através do que a rodeia (Montessori, 1965, citada por Faria et. Al, 2012).

Nesta sequência, o modelo High-Scope, criado em 1962 por David Weikart, um psicólogo americano e presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, surgiu com o intuito de acompanhar as crianças desfavorecidas que viviam em bairros pobres, nos Estados Unidos (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Maia (2008), este modelo baseia-se na visão de Piaget, relativamente às diversas interações, incluindo aquelas em que o adulto cria situações desafiadoras para desenvolver o pensamento crítico da criança e provocar um conflito cognitivo. O educador vê a criança como um ser capaz, autónomo e ativo. Oliveira-Formosinho (1998) refere ainda que a construção do conhecimento é desenvolvida pelo empenho ativo e individual de cada criança. O adulto deve valorizar os variados discursos e conhecimentos das crianças, pois assim, o centro do processo educativo será sempre a criança e irá centralizar-se no desenvolvimento das suas capacidades e competências. Os princípios básicos que formam esta

abordagem são: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

Oliveira-Formosinho (2013) refere ainda que, este modelo defende o desenvolvimento psicológico como finalidade da educação, o educador deve ser o promotor desse desenvolvimento, deve criar tarefas desafiadoras para as crianças e criar uma rotina diária estável para que a criança se sinta segura.

O modelo pedagógico Reggio Emilia defende que a educação das crianças é uma responsabilidade dos pais, da escola e também da comunidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

A tradição do apoio comunitário de Reggio Emilia às famílias com crianças pequenas reflete a visão cultural italiana que considera as crianças uma responsabilidade da comunidade. Em Reggio Emilia as creches e os jardins-de-infância são consideradas como uma parte vital da comunidade, o que se reflete no elevado apoio financeiro do governo municipal a estas instituições (New, 1993, citado por Lino, 2013, p. 112).

Reggio Emilia é uma pedagogia influenciada por Piaget, acreditando que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Outra influência foi Vygotsky, pois este “demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (Lino, 2013, p.115). O adulto tem o papel de ajudar e orientar a criança apoiando-a intencionalmente e sistematicamente, enriquecendo-lhe o vocabulário e desenvolvendo-lhe o pensamento.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é “um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação.” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.47), portanto a participação das crianças na organização e gestão de todas estas características constituem um bom exemplo de democracia e cooperação. Os educandos criam em conjunto com os adultos, condições afetivas, materiais e sociais para que possam formar um espaço seguro, capaz de ajudar o outro, valorizar as diversas opiniões e para que possam “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e

estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p.144).

Este modelo recorre à negociação progressiva com as crianças sobre as várias responsabilidades, procedendo, assim, ao diálogo que incute valores e práticas significativas e culturais. Pratica-se o treino democrático direto e coopera-se na tomada de decisões sobre as atividades, os meios, os tempos e as responsabilidades (Niza, 2013).

O MEM faz uso de “um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”, intitulado Diário de Grupo (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.136) Portanto, este diário é elaborado respeitando os educandos e dando-lhes voz, para poderem dar a sua opinião e as suas sugestões, para resolverem problemas e planificarem futuras atividades.

Um dos princípios que esta pedagogia defende é “a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.95). Ao longo da PES foi possível perceber que os modelos referidos anteriormente e a Metodologia de Trabalho de Projeto, que será abordada posteriormente, se encontram interligados.

A metodologia de Trabalho de Projeto, uma metodologia mais recente na Educação Pré-Escolar, ajuda a “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et. Al, s/d, p.9). Esta metodologia desempenha um papel fundamental, pois estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social da criança, prepara as “crianças e jovens para dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro (Vasconcelos, 1998, p.125).

Mendonça (2002, p.81) refere que é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes”, pois envolve trabalho e capacidades como, a problematização, a pesquisa no terreno, a seleção de dados, a planificação e a cooperação para responder a

problemas considerados de interesse pelo grupo e por fim, a análise e a reflexão. Dewey (2010), um dos fundadores desta metodologia, defendia a promoção das atividades conjuntas e das situações de cooperação, para que as crianças aprendam a viver em sociedade e assim, experienciem situações bastante diversificadas.

Esta metodologia pretende que as crianças consigam aprender através do fazer e resolver os seus problemas para que construam o seu próprio conhecimento e assim, se tornem autónomas e sociais. É uma metodologia centrada nas crianças, elas escolhem os problemas dos projetos que vão investigar e analisar, elaborando assim, um processo de aprendizagem mais ativo e dinâmico. Através da metodologia do projeto, a criança abrange o conhecimento nas diferentes áreas curriculares, fomentando diversas capacidades, saberes e sentimentos. A aquisição do conhecimento surge, muitas vezes, através de partilhas, conversas, ideias, e assim, a criança sente-se parte do grupo e apreciada pelos seus colegas (Katz & Chard, 1997). Com o trabalho de projeto, as crianças desenvolvem a sua inteligência, “ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 1997, p. 4).

Este método é organizado por quatro fases. A primeira fase, a definição do problema, é quando se formula “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et. al, s/d, p.14), portanto é nesta fase que se partilham ideais, conhecimentos, saberes e se escolhe um problema de interesse comum para todo o grupo, envolvendo, assim, todas as crianças. A segunda fase, a planificação e desenvolvimento do trabalho, é quando se elaboram “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas” (Vasconcelos et. al, s/d, p.15), portanto em conjunto, definem-se os objetivos, as possibilidades e a maneira como se poderá recolher e tratar das informações recolhidas. A planificação não deve ser linear, mas sim dinâmica, pois devido às novas

informações que vão surgindo, a maneira como se planifica vai-se reformulando.

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação”, Vasconcelos (s/d, p.16), refere-se à terceira fase, a execução, onde se fazem desenhos, constroem-se gráficos para se conseguir chegar à solução do problema. Caso não consigam encontrar a resolução, é necessário voltar às teias iniciais e reconstruí-las. A quarta e última fase do projeto, a divulgação/avaliação, é a fase “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos, s/d, p.17). Nesta fase é quando se expõe o trabalho realizado nos átrios da entrada ou nos corredores, também podem ser executados álbuns, vídeos, apresentações, construção de livros ou portefólios. Depois e durante todo o processo do projeto, avalia-se a intervenção de todas as crianças do grupo, o trabalho de pesquisa, de entreajuda, de competências adquiridas e das tarefas realizadas. Esta metodologia centra-se “mais na aprendizagem do que no desempenho, podem-se desenvolver as predisposições para o esforço, mestria e busca de desafios” (Katz e Chard, 1997, p.156).

Esta metodologia pretende desenvolver o lado intelectual da criança, defende a ligação entre a criança e o mundo que a rodeia, fomenta as diferentes interações, criança-criança, criança-adulto e ainda, potencia as descobertas naturais das crianças, características que foram desenvolvidas ao longo da PES.

Relativamente às OCEPE, estas defendem que as áreas de conteúdos são tratadas com base nos “princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31). O educador deve conhecer as áreas de conteúdo e a sua importância, assim como, a sua transversalidade. A área

transversal é a Área de Formação Pessoal e Social, pois insere-se dentro de todo o trabalho desenvolvido no jardim de infância. Esta área refere-se, essencialmente, ao desenvolvimento de atitudes, de valores e princípios através de um conjunto de experiências, para que as crianças se tornem seres humanos mais autónomos, solidários e criativos. A área de Formação Pessoal e Social “apoia a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et. Al, 2016, p.43).

A Área de Expressão e Comunicação, considerada básica, engloba domínios, tais como, domínio da Educação Motora, Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Área que fomenta na criança a interação com os outros, a representação do mundo que a rodeia, a tomada de consciência do seu corpo em relação aos outros e ao espaço e materiais, a criatividade, a manifestação artística dos seus sentimentos, que poderão ser expressos através dos subdomínios das artes visuais, da música, da dramatização e da dança.

O domínio de desenvolvimento da linguagem e expressão oral, assim como a linguagem escrita, acontece através do contacto com os livros, em que a criança explora a leitura e a escrita em situações específicas, espontâneas e no seu quotidiano (Lopes da Silva et. al, 2016). As crianças através da leitura de uma história ou de um conto, ou só através do contacto com diversificados livros, desenvolvem a sua imaginação, a sua linguagem e a sua criatividade. O educador deve proporcionar um ambiente acolhedor, onde a criança se sinta confiante para expressar as suas opiniões, para recontar as histórias da maneira que pretender, e assim, expandir o seu vocabulário. O educador também deve criar momentos em que as crianças possam alterar o desfecho da história ou partes da mesma, para que estas desenvolvam a atenção, imaginação, curiosidade e criatividade, tal como foi realizado na PES (Rocha, 2010).

A área da biblioteca é bastante relevante neste ponto, pois é a área na qual as crianças “observam e lêem livros, simulam a leitura com base na

memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam (...) as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann e Weikart, 2009, p.202) e por isso, foi uma área modificada durante a PES, de modo a cativar e estimular mais as crianças a lerem e interessarem-se pela leitura.

O domínio da matemática tem “um papel essencial na estruturação do pensamento” e “o acesso a esta linguagem é fundamental para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Lopes da Silva et. Al, 2016, p.6), pois é importante na vida do dia a dia da criança, tanto no faz de conta, numa experiência científica e/ou na audição de uma história/canção, ou seja, é um domínio importante em todos os lugares.

Por último, a Área do Conhecimento do Mundo, área integradora, procura desenvolver o pensamento crítico da criança para que esta possa compreender melhor o mundo físico, social e tecnológico que a rodeia. Esta área procura potenciar a curiosidade da criança e o seu desejo de saber mais, através de diversas atividades que aprofundam e relacionam o que a criança já conhece e lhe proporcionam contacto com novas vivências que lhe suscitam curiosidade e interesse. A abordagem ao Conhecimento do Mundo fomenta o desenvolvimento de valores éticos nos cuidados consigo mesmo e no respeito pelo ambiente e cultura, e assim, existe uma transversalidade com a área de Formação Pessoal e Social e com a área de Expressão e Comunicação. Atualmente, é importante referir a tecnologia, pois está mencionada na área do conhecimento do mundo e está presente no dia a dia das crianças, seja através de smartphones, tablets, computadores, entre outros. O educador deve utilizar a tecnologia proporcionando às crianças momentos em que estas possam descobrir mais sobre o mundo e sobre outras realidades. Assim, o educador pode assegurar, às crianças, uma vivência no mundo local e global.

O educador deve assumir o papel para criar condições e estratégias variadas para dar respostas às crianças de acordo com as suas diferenças, tendo a responsabilidade de construir o currículo que inclua todas as crianças e todos os conhecimentos das diferentes áreas e promover a aprendizagem

das crianças. A escola/ JI deve ser um lugar onde todas as crianças aprendem, cada uma ao seu ritmo, respeitando, assim, a sua singularidade e o seu percurso educativo.

Ao longo da PES, estes pontos foram bastante importantes e evidenciados no desenvolvimento do projeto/ atividades, considerando a criança como o centro da sua aprendizagem enquanto agente e sujeito do seu próprio processo educativo. Por isso, as atividades foram realizadas consoante os interesses, os saberes, as dúvidas e as dificuldades das crianças, como poderá ser constatado no capítulo III.

1.1.2. Especificidade no 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) está organizado no sistema educativo com a duração de 4 anos de escolaridade, abrangendo crianças com idades entre os 6 os 10 anos (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). Esta lei refere que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”, sustentando finalidades que integrem todas as crianças e que promovam nestas o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, físico e motor, num ambiente de cooperação, tendo em vista o seu futuro como cidadão da sociedade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) destaca, ainda, a necessidade de garantir uma igualdade entre as crianças, criando oportunidades e situações de promoção do sucesso educativo e escolar. No 1º Ciclo, existem objetivos específicos que se integram nos objetivos gerais, que têm em atenção as particularidades do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, artigo 8).

O currículo integra todos estes objetivos e finalidades, este é o

“conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas “Aprendizagens Essenciais”, a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares, com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”” (Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho, artigo 2).

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é um documento de referência para o sistema educativo, pois contribui para a harmonia e articulação das decisões tomadas nas várias dimensões curriculares. Este perfil divulga orientações significativas relativamente ao que é adequado e relevante nos diversos contextos. “A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p. 8). Complementando este perfil, as “Aprendizagens Essenciais” são, também, um conjunto de “conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), tendo por referência, o ano de escolaridade.

Apesar destes novos documentos, o currículo continua centrado nos programas e metas curriculares, que são documentos legais, orientadores e que englobam os conteúdos e capacidades a desenvolver em cada criança. Estes documentos estão divididos pelas áreas curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. O programa de Português para o 1º Ciclo está organizado em quatro domínios: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. O programa e Metas de Matemática para o 1º Ciclo inclui três domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. O Programa de Estudo do Meio organiza-se por seis blocos: bloco 1- À Descoberta de si mesmo, bloco 2- À Descoberta dos outros e das instituições, bloco 3- À Descoberta do ambiente natural, bloco 4- À Descoberta das inter-relações entre espaços, o bloco 5- À Descoberta dos materiais e objetos e o bloco 6- À

Descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. O Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica incluem os princípios orientadores, objetivos gerais e específicos relativos a cada ano de escolaridade e está também organizado por blocos (Ministério da Educação, 2004b). Tais documentos devem ser repensados relativamente ao seu modo de utilização, para evitar a formatação dos professores e da maneira como estes planificam as suas aulas, pois, como é possível verificar, estes dividem as áreas curriculares, não abrangem a oportunidade de existir articulação curricular e criatividade e são de carácter prescritivo.

Neste sentido, apesar dos documentos apresentarem um carácter prescritivo, também cabe ao professor refletir sobre estes e adaptá-los à sua prática educativa, sem se deixar formatar e cair numa rotina. Esta gestão de currículo deve surgir de forma flexível e o professor deve “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25).

Surgindo, assim, a importância da flexibilidade curricular num contexto de projeto de “transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão e Almeida, 2018, p. 44). A flexibilidade curricular permite a gestão de currículo de uma forma flexível e contextualizada, impulsionando as competências transversais e transdisciplinares, através da interligação de conhecimentos, capacidades, valores e saberes (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Esta deve acontecer consoante as necessidades e interesses das crianças e do contexto, tendo em atenção os seus conhecimentos prévios e as suas vivências.

Em concordância, apela-se, então, ao professor, sendo gestor do currículo e organizador do processo de ensino aprendizagem, que transforme a prática educativa e a adapte à evolução tecnológica e científica. O professor deve estar em constante desenvolvimento e evolução, assim como o sistema educativo, para poder responder de maneira mais apropriada e adequada às

necessidades e interesses das crianças do séc. XXI. Este deve transformar e alterar as práticas educativas, tornando-as inovadoras e cativantes para os seus alunos, investigando e pesquisando para continuar a melhorar a sua formação e para fomentar a participação ativa das crianças nas aulas. É importante destacar o Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001 que define o perfil geral de desempenho dos professores do ensino básico. Este documento refere que o professor tem a função de ensinar recorrendo ao saber próprio construído e da investigação e reflexão contínua da prática, garantindo o bem-estar de todos os seus alunos. O professor deve promover aprendizagens significativas adequando os seus saberes e competências segundo o ciclo em que ensina. Este deve ainda motivar e incentivar as crianças a utilizarem novos meios, técnicas e instrumentos para pesquisarem e assim, deve utilizar diferentes tipos de estratégia (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

Segundo Pereira, Cardoso e Rocha (2015, p. 226), “o professor do 1º CEB tem um papel fundamental na formação de uma visão abrangente dos conhecimentos, pressupondo-se que deve possibilitar aprendizagens significativas, socializadoras, integradas, diversificadas, e que possibilite um ensino globalizante”, para que tal aconteça, é necessário que o professor faça uma gestão do currículo de uma forma organizada e versátil, interligando todas as áreas curriculares, como foi acima referido.

Os professores devem ser criativos na elaboração das atividades e promover momentos de construção de conhecimentos que possam englobar mais do que uma área curricular. Segundo Alencar e Oliveira (2012, p. 543), “é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas; educadores assim motivados servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos”. É preciso que os professores tenham tempo para poderem preparar as suas aulas e organizarem as suas estratégias consoante a turma, para que possam concretizar aulas mais criativas e dinâmicas. Para que esse tipo de aulas aconteça e para que se possa economizar na carga horária dos alunos, é

fundamental haver uma articulação entre as diferentes áreas curriculares, pois a interdisciplinaridade é importante durante todo o processo de ensino e aprendizagem, como tal foi promovida durante a PES.

Desta forma, apelando à criatividade do professor e dos alunos, é fundamental incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), integrando som, imagem, vídeo e interação no processo de ensino aprendizagem. As crianças do séc. XXI têm um enorme interesse pelas TIC, sendo assim, é essencial que o professor deste século, consiga criar aulas utilizando as mesmas como um meio de pesquisa e desenvolvimento. As TIC propiciam a retenção de informação, a interação entre os intervenientes e a construção de conhecimentos, como foi possível verificar na PES (conforme Cap. III). Assim, “a introdução das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas, para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica” (Escola, Flores & Peres, 2011, p.438). Com uma nova forma de abordar as aulas, as crianças assumem um papel ativo e participativo na sua própria aprendizagem e na construção do saber, enquanto o professor é o instigador e orientador da evolução e da transformação.

Segundo Sá & Macário (2014, p.482), “o recurso às TIC em contexto escolar e o esforço que a Escola tem feito para promover uma verdadeira literacia digital tornam indispensável o desenvolvimento de competências neste domínio em todos os profissionais da Educação”. Este é um dos grandes problemas do professor, atualmente, pois é fundamental que este saiba trabalhar e dominar as TIC, mas infelizmente, tem pouca preparação e formação relativamente a estas. Por isso, quando é importante e necessário fazer aulas mais criativas utilizando e recorrendo às TIC, o professor, por vezes, sente-se inibido por não as saber dominar. Esta necessidade de formação afeta os profissionais de educação, pois estes devem, nos dias de hoje, utilizar as TIC com êxito em contexto escolar e no âmbito do ensino/aprendizagem, sendo capazes de explorar com os seus alunos os

meios de comunicação e as situações que estes podem gerar (Sá & Macário, 2014).

A PES promoveu, também, uma educação com sentido e sentimento, tendo uma visão socio construtivista e humanista. A visão humanista considera importante a dignidade humana e a sociedade centrada na pessoa e, ainda, promove “a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, visando valorizar o saber” e a atenção às diferenças (Perfil do Aluno, 2017, p. 6). O professor deve promover valores e competências nos alunos que os tornem intervenientes na vida e na história de outros e da sociedade, estes devem ter liberdade na tomada de decisões relativamente a questões éticas, sociais e naturais e, ainda, devem ser capazes de participar ativamente e civicamente na vida em sociedade. É fundamental que a escola estimule os jovens com saberes e valores para que estes construam uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana (Perfil do Aluno, 2017).

Neste parâmetro, as escolas procuram, ainda, reabilitar “a afetividade e pretendem anular a relação pedagógica de dominação-subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação” (Estrela, 2002), portanto o professor não deve ser apenas um transmissor, debitando a matéria, mas um orientador e mediador, ajudando os alunos e cooperando com estes para que aprendam de uma forma natural. O professor deve organizar a aprendizagem e estimular o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Este deve ter em conta cada criança, os diferentes níveis de aprendizagem que pode ter dentro de uma sala de aula e deve respeitá-los e apoiá-los ao longo do seu percurso educativo.

Para além destas funções, o professor deve relacionar-se de forma positiva com “as famílias e com a comunidade, proporcionando nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha as aprendizagens” (Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto). O professor deve garantir a presença das famílias das crianças na escola, para que possa haver uma maior ligação entre todos os intervenientes da educação da mesma. A

escola e a família são os dois pilares do desenvolvimento do aluno, pois ambas têm o mesmo objetivo que é ajudar as crianças a desenvolver o seu potencial e por isso a comunicação entre professores e encarregados de educação deve ser constante e amigável, havendo esforços de ambos os lados para trabalharem juntos para o mesmo objetivo. A escola deve estar sempre aberta à participação dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, promovendo a comunicação, a partilha e a interajuda (Sousa, 2018).

Posto isto, abordando agora a planificação, segundo Beane (citado por Pereira, Cardoso & Rocha, p. 226), a “planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que poderiam ser utilizadas para os explorar”, portanto, para que o professor possa criar aulas mais versáteis e que incluam a maioria das áreas curriculares, é relevante que este analise e consiga fazer planificações bastante completas interligando as diferentes áreas curriculares.

É de referir que deve haver um procedimento onde se consiga obter diversos meios e processos de ensino e de aprendizagem, para que alunos de diferentes idades, capacidades e comportamentos possam ser agrupados na mesma turma e conseguir atingir, cada um à sua maneira, os mesmos objetivos. Para que tal aconteça, é necessário ter em atenção as necessidades e interesses de cada aluno, para garantir as condições fundamentais para concretizar aulas inovadoras, promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Para além do professor, é preciso o apoio e a colaboração de todos os intervenientes da escola para haver um melhor ambiente de trabalho e assim, também dar o exemplo aos seus alunos, visto que o trabalho colaborativo é um aspeto essencial no dia a dia da escola. O trabalho colaborativo entre professores melhora as suas práticas educativas e conduz à compreensão de certas dificuldades e à discussão sobre diferentes pontos de vista e de ação (Schon, 1992). No trabalho colaborativo, pode ser encontrada a ajuda necessária para ultrapassar barreiras e vencer adversidades que possam surgir

ao longo do ano letivo, encorajando os professores a experimentarem novas dinâmicas e atividades (Ponte e Serrazina, 2000). Ponte e Boavida (2002) referem, também, que o trabalho colaborativo “constitui uma estratégia fundamental para lidar com os problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p. 43).

Por último, aborda-se a avaliação, esta “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-lei nº 17/2016, de 4 de abril). A avaliação pretende melhorar o ensino, baseando-se no processo contínuo da intervenção pedagógica. Esta compreende-se em três modalidades: diagnóstica; formativa e sumativa. A diagnóstica pretende facilitar a integração escolar das crianças, dando-lhes orientação escolar e vocacional. A formativa pretende desenvolver medidas pedagógicas apropriadas às características individuais dos alunos, recorrendo a informação sobre os seus desempenhos. A sumativa é realizada no final de cada período letivo, e é a que dá origem à tomada de decisão sobre o futuro do percurso educativo dos alunos (Decreto-lei nº 17/2016, de 4 de abril).

É importante referir que a prática foi desenvolvida segundo o currículo de base humanista. Este currículo refere que o professor deve ter em atenção a criação de condições que possam promover a aprendizagem e deve preocupar-se em criar um ambiente adequado à aprendizagem, onde a qualidade das relações humanas estabelecidas entre todos os que participam no processo ensino-aprendizagem deve ser uma prioridade (Rogers, 1997). O mesmo autor refere ainda que, as relações humanas e a aprendizagem prosperam, tendo as necessárias condições de autenticidade, empatia e aceitação incondicional. Tendo estas três condições, os professores e os alunos sentem-se seguros e livres e podem, então, sentir, pensar e agir de forma coerente.

Maslow (1962), outro defensor da visão humanista, referia que a criatividade é um ponto fulcral a ser trabalhado, através da inspiração, do pensamento, mas também com base no trabalho sistemático e nas

experiências cognitivas. Esta visão na educação pretende que a atenção esteja direcionada para o aluno, o professor deve ser o orientador, deve ajudar quando necessário e criar um ambiente facilitador de aprendizagens. No ambiente educativo, deve haver sempre espaço para a criatividade, a intuição, a curiosidade, as emoções e os sentimentos. Baptista (2011, p.19) refere que, “os professores são profissionais da relação pedagógica, actuando como agentes de condição humana ou agentes de alteridade por excelência”, por isso os professores devem ter em consideração os diferentes tipos de alunos que têm ao longo do ano e devem construir grelhas de observação, assim como outros instrumentos para que possam analisar de melhor forma cada aluno e a turma como um todo. Para pensar em práticas inovadoras, foi importante pensar na humanidade, no homem, na relação consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a vida e com o ambiente em que este está inserido. Para além disto, também foi importante observar diretamente e sistematicamente os alunos, fazer registos de informações utilizando o Diário de Bordo, e, ainda, pesquisar e analisar fundamentos teóricos e legais. Segue-se a caracterização da turma, que é um ponto fundamental a ter em conta para se poder trabalhar de forma inovadora e dinâmica.

O professor deve recorrer aos seus saberes docentes, que segundo Tardif (2004, p. 36), são como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Este deve compreender a educação e os seus fenómenos, entendendo que esta se encontra num sistema amplo, onde o ambiente e a realidade social e histórica se encontram inseridas. Cobb (1998) defendia que é impossível isolar a situação sociocultural da sociedade que rodeia a escola e os seus alunos. Assim como a brincadeira, pois o brincar é fundamental, por isso as crianças devem aprender brincando através de atividades lúdicas que lhes proporcionem alegria e momentos de aprendizagem. Vygotsky (1991) fez uma análise sobre a brincadeira, dizendo que é uma atividade social que faz parte da natureza da criança, visto que

assim, esta explora o seu imaginário, assumindo diferentes papéis, experimentando novas situações ou recriando situações do seu quotidiano.

Concluindo, o professor deve estar em constante análise e reflexão sobre as suas práticas e também sobre as crianças que se encontram na sua sala de aula (Decreto-Lei nº 240/2001). Para que esta reflexão e análise seja conseguida de uma forma eficaz, o professor deve observar constantemente os seus alunos e perceber as suas necessidades e os seus interesses. Visto que, “o processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, s/d, p. 58).

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

“Uma escola que pensa, está feita por pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar quer dizer literalmente abrir uma discussão contínua, um interrogar continuamente, um observar, contribuir com material para discussões, em que cada um de nós controla a própria discussão, consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural.”

Malaguzzi (1991)

Ao longo dos anos, as crianças/alunos lidam com diferentes e variados ambientes que têm uma certa influência no seu crescimento e desenvolvimento, tanto a nível cognitivo como a nível emocional. A escola é um dos sítios onde as crianças/alunos estão durante grande parte do seu tempo e por isso, é necessário que a escola estimule e desenvolva a criança ao máximo, deixando-a participar e ser um agente ativo nas suas aprendizagens.

O presente capítulo refere-se aos contextos onde se desenvolveu a PES. Inicia-se com uma apresentação e caracterização do Agrupamento e da Instituição. De seguida, a caracterização do ambiente educativo da EPE e do 1ºCEB. É importante referir a descrição do ambiente educativo onde foi desenvolvida a PES, pois foi o local onde foram realizadas diversas práticas pedagógicas. Irá ser referenciado os interesses e dúvidas das crianças, as suas necessidades, as suas capacidades, o seu poder de decisão e de comportamento, e como foram realizadas as planificações, colocando as crianças como o foco da aprendizagem. Por fim, será abordada a metodologia de investigação, especificamente a metodologia de investigação-ação.

1.2.AGRUPAMENTO E CONTEXTO ESCOLAR

O agrupamento onde se realizou a PES foi constituído em 2008. Este agrupamento beneficia de um apoio especial para crianças com necessidades adicionais de suporte (N.A.S.) em duas salas, uma encontra-se na instituição onde foi realizada a PES e a outra na Escola Básica e Secundária. Estas salas designam-se como Unidades de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM) (Projeto Educativo, 2016-2019).

O agrupamento orienta-se por vários documentos, entre eles, um Projeto Educativo (PE), um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades. O projeto educativo tem como objetivo nuclear “A melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (PE, 2016-2019).

Relativamente à interação entre o Agrupamento e o seu meio envolvente, é importante destacar a colaboração da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, visto que é uma cooperação consistente e contínua ao longo de muitos anos (PE, 2016-2019).

O agrupamento acolhia, ainda, em desenvolvimento um projeto intitulado “Projeto +”, que consiste num programa de formação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com o objetivo de promover a inovação das escolas, recorrendo à ligação entre a tecnologia e a pedagogia para melhorar as aprendizagens.

A instituição onde decorreu o estágio de intervenção é constituída por dois edifícios distintos que se encontram ligados entre si através do espaço exterior comum. No primeiro edifício, que entrou em funcionamento no ano letivo 2006/2007, existem seis salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, cantina, cozinha, sala dos professores, gabinetes da coordenação e de apoio, casas de banho para as crianças e para adultos. No segundo edifício, que entrou em funcionamento no ano letivo 2014/2015, existem duas salas de Jardim de Infância, uma sala de apoio à Multideficiência, onde se encontram crianças

com problemas motores e mentais, as quais necessitam de diversos cuidados de saúde, um polivalente, balneários, dois gabinetes de apoio, casas de banho para crianças e para adultos, e ainda, mais duas salas de 1º ciclo.

O jardim de infância situava-se no extremo de uma das alas, onde se encontrava uma entrada própria, casas de banho para as crianças e espaço exterior próprio. Quer a sala 1, onde decorreu o estágio da docente estagiária, como a sala 2, tinham uma boa iluminação, tinham um tamanho adequado e estavam devidamente equipadas. O JI possuía um átrio de entrada onde eram realizados o acolhimento e AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) das crianças e o espaço exterior era formado por dois pátios de cimento, floreiras, uma bela horta e um pequeno terreno com alguns pinheiros. Relativamente aos horários e rotinas de funcionamento do Jardim de Infância, este apresentava um horário de funcionamento de pouco menos de 12h, abrindo às 7h30 e fechando às 19h.

Esta instituição contava com pessoal docente e não docente, perfazendo um total aproximado de 24 pessoas, sendo 12 profissionais da parte docente e outras 12 da parte não docente. A dinâmica entre todos era baseada nos sentimentos de respeito, cuidado, valorização, entendimento e partilha, pois segundo Marta (2015) para uma escola funcionar bem “devem existir redes de comunicação onde as relações interpessoais se desenvolvam” (p. 91).

1.2.1. Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar

Segundo o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, “na educação pré-escolar, 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”, estas etapas foram executadas ao longo da PES

na EPE, que decorreu numa Escola Básica e Jardim de Infância de um agrupamento do grande Porto.

Na sala 1, sala onde decorreu a PES, estava a ser desenvolvido o projeto “Pícu a Reciclar tem mais para Compostar”. Este projeto visava construir uma horta com as crianças para que estas usufríssem do contacto com o meio ambiente e com a natureza. Este projeto proporcionou às crianças a construção de conhecimentos e habilidades como, produzir, descobrir, seleccionar e consumir alimentos de forma adequada e saudável.

Os objetivos deste projeto incluíam: reconhecer uma grande variedade de plantas e a sua utilidade; identificar características de alguns vegetais; identificar a origem de alguns alimentos; estimular uma alimentação saudável; relacionar alguns vegetais e a sua utilização pelas pessoas e pelos animais e cuidar do meio ambiente onde vivemos, preservando a natureza e os recursos que esta nos proporciona. A avaliação deste projeto era feita de forma contínua e variada, através da observação direta, analisando e adaptando as estratégias de forma a atingir os objetivos delineados.

O grupo da sala 1 era constituído por 19 crianças com idades entre os três e seis anos. No grupo, havia uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e beneficiava do programa educativo individual, que “contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (Decreto-lei, nº 54/2018, de 6 de julho). Esta criança frequentava o estabelecimento pelo terceiro ano consecutivo. A criança tinha sido diagnosticada com Paralisia Cerebral – Hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio braquial, frequentava a terapia da fala, terapia ocupacional e ginástica e tinha acompanhamento uma vez por semana (50 minutos), de uma professora do ensino especial.

As novas crianças do grupo, 15 crianças, tiveram uma boa adaptação ao Jardim de Infância. A maioria do grupo era pontual e assíduo, à exceção de duas crianças, que por questões laborais dos encarregados de educação,

costumavam chegar atrasadas e também faltavam muitas vezes, por isso não acompanhavam o projeto e as atividades de uma forma coerente e significativa. Era um grupo heterogêneo, não só a nível de idades, mas também a nível de comportamento, desenvolvimento e atitudes. Eram crianças alegres, autónomas, interagem com os pares e com os adultos sem inibição, à exceção de uma criança que demorou algum tempo a comunicar com os colegas e também com os adultos. A maioria apresentava um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária, demonstrava bom raciocínio e gostava de explorar novas situações e problemas. As maiores dificuldades encontradas foram a nível de expressão e comunicação oral, evidenciando-se dificuldades na produção da fala, na dicção, com um léxico verbal bastante reduzido. Outras dificuldades encontradas foram, também, a nível de concentração e cumprimento de regras. A nível do domínio da matemática, poucas eram as crianças que identificavam os números, que tinham noção temporal, mas todas conseguiam nomear e identificar as cores. A nível do domínio da linguagem oral, algumas das crianças tinham dificuldades na dicção, não construíam frases com sentido, tinham um vocabulário básico e, por vezes, de difícil compreensão. Relativamente à área do conhecimento do mundo, as crianças sabiam identificar e nomear as condições atmosféricas, vários tipos de animais, de plantas, de comida e tinham um enorme interesse pela horta do Jardim de Infância.

Em diálogo com a educadora cooperante, as estagiárias perceberam que seria necessário desenvolver a linguagem oral, a comunicação, as competências cognitivas e sociais: saber ouvir, saber estar, saber comunicar oralmente e desenvolver a consciência fonológica das crianças, através da disposição de vários livros, revistas e dicionários.

As crianças provinham de famílias estruturadas, a maior parte dos encarregados de educação tinham habilitações acima da escolaridade obrigatória, viviam em casa própria e tinham boas condições económicas. Nas famílias das crianças, eram poucos os encarregados de educação que estavam desempregados e a maioria trabalhava por conta de outrem.

Segundo Lopes da Silva et. Al (2016), “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (p. 18). No que diz respeito à relação jardim de infância-família, esta resultava de troca de mensagens na hora de entrada e saída das crianças, na exposição dos trabalhos feitos pelas crianças e nos pedidos de colaboração para a concretização de algumas atividades, realizadas na sala e/ou em casa.

Relativamente à equipa pedagógica da sala 1, esta era composta pela Educadora, pela Assistente Operacional, e também pelas duas docentes estagiárias. Esta equipa caracterizava-se por ser unida, visto que existia uma grande cumplicidade, respeito mútuo, partilha de ideias, conhecimentos e sugestões entre todos os membros. A cooperação entre a equipa permitiu criar um ambiente de bem-estar através da construção de uma relação empática onde as interações entre crianças e adultos e comunidade educativa, também, eram desenvolvidas baseadas nos mesmos princípios. Segundo Lopes da Silva et al. (2016, p.21), “A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo”.

A rotina diária incluía-se na dimensão educativa da gestão do tempo, ocupando um lugar muito importante na vida da criança, no sentido de lhe dar confiança e segurança ao longo do dia. Segundo Hohmann & Weikart (1997), os adultos devem ajustar os tempos de transição, momentos em que seja implicada uma mudança, às necessidades das crianças, planear as transições pensando em cada criança individualmente e planear o tempo de arrumação, para que essas alterações sejam vistas como um período calmo e tranquilo. A rotina não pode ser estabelecida de forma rígida, deve haver flexibilidade, para que o inesperado, os desafios, as descobertas das crianças e o próprio conteúdo das interações possam ganhar vida (Dias e Bhering, 2005).

Na sala 1, a rotina iniciava-se com o acolhimento, onde a criança tinha a oportunidade de partilhar experiências pessoais e/ou novidades, existindo desta forma uma transição casa/escola. Esta era uma ocasião essencial de situação de aprendizagem, uma vez que para além das crianças desenvolverem a expressão oral e poderem ir ampliando o seu vocabulário, era também uma ocasião onde aprendiam a ouvir o outro, a respeitar e esperar pela sua vez para falar.

De seguida, era nomeado o responsável do dia, este cargo faz com que a criança se torne mais autónoma e responsável. As crianças eram chamadas, à vez, pelo responsável do dia para marcarem a sua presença no respetivo quadro. Outra tarefa do responsável do dia, era formar o comboio das crianças para que todos se dirigissem para o espaço exterior ou para o refeitório na hora de almoço. Posteriormente, se houvesse tempo disponível, ainda era possível realizar uma atividade com as crianças. Caso não fosse possível, as crianças iam lanchar e seguiam para o espaço exterior do JI para brincarem livremente. A brincadeira é essencial na vida da criança, pois segundo Silva e Sarmiento (2017, p. 41),

“brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos.”

Ainda relativamente à gestão do tempo, foi sempre importante promover tempos de atividade em grande grupo, pequeno grupo e individual. O tempo em grande grupo ocorria, principalmente, na parte da manhã, durante o acolhimento, proporcionando um saber estar e ser de forma a viver em conjunto na sociedade. Estes momentos são aproveitados para a realização de “atividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatização de histórias e de acontecimento” (Hohmann & Weikart, 2011: 231).

O tempo em pequeno grupo ou individual apoiou-se nas capacidades das crianças, onde foi possível apresentar-lhes novos materiais e experiências que, talvez, de outra forma, não lhes teria sido viável experimentar nem

manipular e proporcionou “aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann & Weikart, 2011: 275).

Cabe ao educador de infância prover a organização do ambiente educativo de forma a que a criança se desenvolva emocional e cognitivamente oferecendo “às crianças diversas experiências educativas integradas” (Silva e Sarmiento, 2017, p.48) e no caso da sala 1, esta encontrava-se dividida em várias áreas – a área da casinha, a área dos jogos, a área da construção, a área da biblioteca, a área das artes visuais e a área do acolhimento.

Por exemplo, a área da casinha apela ao jogo simbólico onde a criança experiencia práticas simuladoras do seu meio familiar (Hohmann & Weikart, 1997). As relações interpessoais eram trabalhadas de forma lúdica, permitindo à criança explorar vivências do dia a dia e a interpretação de diferentes papéis: lavar a loiça, passar a roupa a ferro, tratar dos filhos ou fazer o almoço. Esta área estava dividida em duas partes: a cozinha e o quarto. A cozinha estava equipada com mobiliário e utensílios, como por exemplo, as panelas, os pratos, os copos, o fogão e os armários para colocar a comida. O quarto tinha uma cama, um espelho, uma cómoda, bonecos em formato de bebés e também alguns peluches de animais.

A área da construção era o local onde as crianças brincavam e estavam disponíveis ferramentas, carros, camiões, uma pista enorme para carros, vários brinquedos de animais, blocos, entre outros.

A área dos jogos era constituída por vários tipos de jogos, como puzzles, jogos de cores, de encaixe, enfiamento, dominós, de memória, de comparação, entre outros.

A área da biblioteca permite o contacto com vários tipos de livros, revistas e imagens. Era, talvez, a área menos trabalhada e escolhida pelas crianças, pois estas como, ainda não sabiam “ler” e, porque as histórias eram contadas e lidas na área de acolhimento, esta área acabava por não cativar a atenção das crianças exceto quando a educadora ou as estagiárias iam ler uma história de uma forma individual ou em pequenos grupos para a área.

A área das artes visuais englobava mesas onde as crianças podiam fazer as suas produções artísticas. Nesta área, as crianças “misturam, enrolam, cortam, viram, dobram, alisam, furam, marcam, juntam e separam coisas, combinam e transformam materiais, (...) copiam e raspam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 194), dando asas à sua imaginação e criatividade.

Se o espaço-sala é relevante no desenvolvimento da criança, também o espaço exterior o é, e, por isso, este espaço “(...) é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira(...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160). Esta zona está localizada perto da sala, de modo a que as crianças se possam deslocar autonomamente em segurança. Este espaço é um local onde as crianças podem correr, saltar, descarregar as suas energias, brincar, interagir e explorar elementos da natureza. As crianças tinham ao seu dispor vários brinquedos do Jardim de Infância e também um pequeno jardim, onde apanhavam flores e observavam insetos. Apesar de ser um espaço rico em diversidade natural, também foi transformado (conforme se verá no capítulo III), dando continuidade ao espaço interior dada a permeabilidade entre ambos.

Esta organização do espaço é “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 28). A organização era flexível e feita de acordo com as necessidades e evolução do grupo, visto que conhecendo o espaço e as suas possibilidades, as crianças desenvolviam a sua independência e autonomia, enquanto compreendiam como estava organizado e como podia ser utilizado o espaço, e assim, participavam de modo ativo, na organização e nas decisões sobre como transformá-lo ao longo do tempo.

Concluindo, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et. Al, 2016, p. 21). Portanto, foi fundamental construir um ambiente educativo facilitador de

aprendizagens e oportunidades, onde as crianças se sentissem felizes e seguras, num espaço que desenvolvesse as suas aprendizagens e a interação social, e onde existisse um clima de apoio, segurança e partilha entre todos os elementos da comunidade educativa. O conhecimento do meio, do grupo e dos seus espaços permitiu, através de uma observação cuidada, identificar as características e as fragilidades para saber agir.

1.2.2. Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma cooperante pertencia ao 4º ano de escolaridade e era constituída por 23 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. A maioria das crianças viviam com os dois pais, tirando três situações, em que uma criança vivia apenas com a mãe, pois o pai já tinha falecido e outras duas crianças que viviam uma semana em casa da mãe e outra semana em casa do pai, pois os pais estavam divorciados. Assim, pode-se compreender que existe na turma alguma estabilidade familiar. Sabe-se também que, a maior parte dos pais e encarregados de educação se encontram empregados, à exceção de três mães e dois pais, permitindo afirmar que, a nível socioeconómico, a turma encontra-se num nível médio.

Apesar do conhecimento sobre a estabilidade familiar das crianças, foi possível observar e perceber em contexto que, algumas destas poderiam sofrer de alguma carência a nível emocional, afetivo e bem-estar, visto que o conjunto destas características se manifestava no seu desempenho e desenvolvimento pessoal. Apoiando esta informação, verificou-se, ao longo da PES, que as crianças que sofriam de alguma instabilidade, raramente realizavam as tarefas sugeridas pela professora cooperante. Este foi um dos temas debatido em tríade, tentando arranjar soluções para incentivar estes

alunos a tornarem-se mais participativos e ativos. Também se ficou a saber que, a maioria da turma frequentava ATLS ou salas de estudo onde realizavam os seus trabalhos de casa, portanto sempre com apoio e ajuda de outros intervenientes. Apesar das crianças terem apoio nos ATLS ou em salas de estudos, as crianças não tinham a participação dos pais na tarefa dos trabalhos de casa, o que é prejudicial para estas, pois a interação com os pais, fazendo os trabalhos de casa, ajuda a motivar, a estimular e a incentivar o desenvolvimento das mesmas (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Mas é importante referir que os pais se mostravam disponíveis e envolvidos em alguns momentos escolares, como por exemplo, a reunião de avaliação, o momento de atendimento aos pais e, por vezes, através da caderneta do aluno. A caderneta é dos documentos mais utilizados na interação professor-família ou vice-versa, pois tem a finalidade de comunicar informações, relacionadas com o comportamento e o desenvolvimento dos alunos. A relação escola-família deve ser incentivada, para que se possam responder às necessidades e interesses das crianças e para que se promova um ambiente de desenvolvimento e de aprendizagens significativas para as mesmas.

O grupo demonstrava um forte sentido de cumplicidade e também de competitividade. Revelava uma grande motivação para aprender e a maioria mostrava-se preparado em termos de conteúdos, estando sempre a par do que iria ser trabalhado, apesar de ser um grupo um pouco perturbador e falador, faltando-lhe um pouco de respeito pelas regras da sala. Os alunos eram afáveis e respondiam de forma positiva e satisfatória ao ensino e aprendizagem. Os alunos eram participativos, dinâmicos e extremamente criativos quando escreviam composições de português. Revelavam bastante entusiasmo e interesse relativamente à apresentação, à restante turma, sobre os seus trabalhos, as suas descobertas e pesquisas. O grupo relevava dificuldades na escrita, pois os erros ortográficos eram frequentes e, ainda, dificuldades na área da matemática, especificamente nas frações. As crianças tinham como interesses o futebol, as séries, os youtubers, a música, a dança e também as redes sociais. Este cenário mostrou que a díade estava perante

uma turma que iria permitir transformar as aulas de uma maneira arrojada e criativa, através da utilização de recursos tecnológicos.

De referir que, na turma, se encontrava uma aluna com autismo grave e por isso era uma aluna com necessidades adicionais de suporte (NAS), portanto não frequentava as aulas a tempo inteiro e estava, principalmente na sala de Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência. Apenas interagia com os seus pares em momentos orientados, como exemplo, aulas de música, festas e atividades de intercâmbio entre as salas de Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM) e as restantes turmas. A turma era multicultural pelo que as diferenças enriqueciam as crianças que se sentiam felizes com os seus pares. Assim, refere-se um aluno filho de ucranianos, mas nascido em Portugal pelo que fala fluentemente português, um aluno brasileiro que se encontra na turma há cerca de um ano e outro aluno brasileiro que iniciou este ano letivo. Apesar da multiplicidade, não há necessidade de diferenciação pedagógica. Contudo, dois destes alunos mostraram alguma resistência e oposição à escola, tendo sido agressivos com os professores e com os seus colegas, nos primeiros dias em que se integravam na escola. Após algum tempo, com persistência e calma da professora e dos colegas, ambos os alunos se tornaram mais calmos e cooperantes, mas foi tida alguma atenção na PES, promovendo práticas construtivistas e lúdicas para os envolver de forma agradável.

Toda esta informação foi proporcionada pela professora cooperante, através da entrevista, assim como, através das observações e notas de campo elaboradas pela docente estagiária. Através de conversas informais e uma reflexão feita semanalmente em tríade, foi possível partilhar ideias, conhecimentos e saberes que permitiram uma melhor conduta ao longo da prática por parte de todas as intervenientes. De referir, também, que a observação foi fundamental para poder recolher e analisar informações sobre a turma cooperante.

Relativamente à equipa educativa, esta era constituída pela professora titular, professora de apoio educativo, as professoras de ensino especial, na

sala de UAEM, professora de inglês, professor de música, professora de educação física, professora do projeto Cria+ e ainda, as duas estagiárias cooperantes. O relacionamento e comunicação entre todos os docentes era saudável e enriquecedor para criar diferentes atividades e para poder haver uma troca de ideias e sugestões aberta e contínua.

O Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001 refere que “o professor exerce a sua actividade 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” (decreto-lei 240/2001, p. 3), por isso é importante salientar a caracterização da sala de aula. Esta encontrava-se organizada por quatro filas de mesas, direcionadas para a professora, que também tinha uma mesa com um computador. Em frente às mesas encontravam-se dois quadros, um sendo o quadro interativo e o outro sendo o quadro branco onde os alunos resolviam alguns exercícios. Este cenário de organização estimula uma metodologia tradicional e, segundo Nóvoa (2002, p. 22), “é importante que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha”. Portanto, é preciso repensar a organização do espaço da sala de aula, não esgotando o espaço-tempo da mesma, mas sim projetar a aula para múltiplos lugares e ocasiões de ensino (Nóvoa, 2002). Embora a organização estimule uma metodologia tradicional, a sala já tinha alguns recursos mais atuais como o quadro interativo. Este é fundamental, atualmente, numa sala de aula, pois corresponde “aos interesses das crianças que atualmente não dispõem as tecnologias digitais no seu dia a dia” e por isso, o professor deve utilizar as tecnologias da informação e comunicação para promover o “pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo” (Flores, Ramos, s/d, p.195). É urgente a renovação do “modelo escolar” para que este possa construir respostas diferentes, “não só do ponto de vista pedagógico, mas também organizativo” (Nóvoa, 2002, p. 21).

Continuando a descrição da sala de aula, num dos lados desta existia um lavatório que as crianças utilizavam de forma autónoma, assim como os

cabides para pendurarem os seus casacos e ainda um conjunto de caixas etiquetadas com o nome de cada criança da turma. Estas caixas eram utilizadas para a arrumação do material de cada aluno, como por exemplo, estojos, livros, cadernos, entre outros. Estes comportamentos eram saudáveis, visto que permitiam às crianças a autogestão e organização dos seus materiais e do seu espaço (Martins, 2002). As crianças tinham a liberdade de organizar as suas caixas, consoante o que estas achassem ser importante ter nas respetivas, dando-lhes, assim, autonomia para decidir. A parede deste mesmo lado da sala era utilizada para colocar trabalhos realizados pelos alunos, como por exemplos, desenhos, trabalhos escritos ou trabalhos elaborados em grande grupo. Na parede do fundo da sala, encontravam-se dois armários com diferentes manuais e cadernos dos alunos. Estes armários estavam organizados pelas diferentes áreas curriculares, estudo do meio, português e matemática. Para além disto, também existia uma pequena biblioteca, com vários livros infantis para que as crianças pudessem ter uma maior variedade de escolha. Diariamente, as crianças utilizavam estes armários para procurar os manuais respetivos à área curricular que iria ser trabalhada no dia.

Abordando, então, a rotina diária da turma, esta caracterizava-se pela distribuição das áreas curriculares, que era feita da seguinte forma: matemática das 9h às 10h30min, porque, segundo a professora cooperante, era quando as crianças se encontravam mais despertas e motivadas para trabalhar e, visto que, a área da matemática é a que provoca mais dificuldades nos alunos, é preciso que esta seja trabalhada enquanto estes ainda estão focados e calmos. A área do português era desenvolvida das 11h às 12h ou até às 12h30min, dependendo dos dias da semana, após o intervalo da manhã, porque apesar das crianças já virem um pouco agitadas do intervalo, ainda conseguem acompanhar a matéria e concentrarem-se na aula. O estudo do meio era trabalhado na parte da tarde, das 14h às 15h ou das 14h às 16h, dependendo do dia semanal. Como era a disciplina pela qual as crianças demonstravam mais interesse, e que para elas era a mais fácil, a

professora cooperante preferia trabalhá-la na parte da tarde, a seguir ao almoço, quando estas já estavam um pouco cansadas e irrequietas. As expressões também eram trabalhadas na parte da tarde, pois requer momentos mais lúdicos e versáteis. A gestão do tempo era organizada desta forma, pois, para a professora cooperante, esta gestão era “um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendiam atingir” (Roldão e Almeida, 2018, p. 18). Esta prática compartimentada provoca nas crianças, um certo desinteresse e desânimo durante as aulas e, por isso, a articulação curricular durante a PES foi essencial para motivar e incentivar as mesmas, como poderá ser comprovado no capítulo III. De referir que, às terças das 12h às 12h30min decorria a aula de música pelo respetivo professor de música, incluída no projeto Music’Art, um momento divertido em que as crianças se libertavam e cantavam. Respetivamente às AEC, os alunos tinham as aulas de inglês, de educação física e ainda o momento Cria+.

Segundo o plano de trabalho de turma, fornecido pela professora cooperante, os objetivos principais traçados para o ano letivo, tendo em conta as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno e a flexibilidade curricular eram: utilizar apropriadamente a língua portuguesa, a nível oral e escrito, promover situações de comunicação e de debate, numa perspetiva de construção pessoal do saber e do respeitar o outro e as diferentes opiniões, inculcar nos alunos os valores éticos e morais, fomentar a autoestima, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e a criatividade nos alunos, desenvolver as competências cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas de todos os alunos, promover a cooperação e a interajuda entre todos e, ainda, desenvolver o respeito e cuidado pelo meio ambiente.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo procurou assentar na pedagogia centrada no aluno, sendo diferenciada para poder atender às diferentes necessidades, interesses e dificuldades dos alunos, tendo em atenção as diferentes culturas, etnias e ainda, o poder socioeconómico. Podendo dizer, assim, que a PES se centrou numa perspetiva humanista, como foi referido inicialmente neste subcapítulo. Rogers defendia que a

educação devia ser baseada “na confiança das potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocrítica” (Martins, 2002, p. 226).

Algumas das rotinas mantidas desde o 1º ano escolar eram a cooperação de trabalho em equipa, a escolha do chefe de fila e do chefe de limpeza, que ia mudando de semana para semana, esta distribuição de funções servia para que os alunos escolhidos pudessem distribuir e recolher os materiais, e registassem a data e o estado do tempo no respetivo mapa. Na sala de aula, encontravam-se disponíveis diversos materiais estruturados e não estruturados, assim como recursos digitais e, ainda, recursos físicos e apropriados para o conceito das aulas, como por exemplo, plantas, frutos, entre outros. Estas características potenciaram a PES, visto que, foi possível desenvolver e melhorar o trabalho de grupo com a turma, utilizando os materiais já disponíveis na sala de aula e introduzindo novos materiais, mais dinâmicos e modernos.

Relativamente à avaliação, esta era feita de forma contínua, sendo intercalada com a autoavaliação, a avaliação diagnóstica e com a avaliação mensal e trimestral. A avaliação era feita também pelos professores das Atividades Extracurriculares e relativamente à avaliação da aluna de N.A.S., essa era realizada pelos docentes de Ensino Especial que acompanham a aluna na sala de UAEM. “A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, p. 1934).

No que diz respeito ao plano de atividades de turma, este centrava-se em dias festivos que eram realizados pela professora titular, encarregados de educação e também pelos restantes docentes da escola.

Concluindo, toda esta caracterização é fundamental, uma vez que é através desta que é possível à docente estagiária conhecer melhor o contexto educativo, o ambiente, as rotinas, as interações e o contexto familiar das

crianças e assim, poder desenvolver a sua ação de uma maneira reflexiva e significativa.

1.2.3. Metodologia de Investigação

A metodologia de investigação-ação é considerada “como sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Segundo Bravo (2010, p. 64), a metodologia de investigação-ação ocorre “num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo”. Portanto, a estagiária analisou, refletiu e estudou a prática, através da observação, notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, narrativas, feedback das orientadoras cooperantes, reflexão pós-ação, planificação em tríade e a construção dos guiões. Todos estes recursos permitiram a recolha de informação e identificação de problemas, possibilitando uma melhor construção do Cap. III.

Para além de Bravo, existem também outros autores que defendem e definem esta metodologia, como por exemplo, Dewey que defendia a investigação científica em educação, pois considerava essencial o processo crítico e reflexivo por parte dos educadores e professores (Máximo-Esteves, 2008). John Elliot, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18), definia a metodologia de investigação-ação como “(...) um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”, este processo ajuda a investigar uma dada situação e descobrir como se pode melhorar a qualidade dessa mesma situação.

A metodologia de investigação-ação é “uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus

participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório” (Ribeiro, 11-10-2018).

Segundo Grundy e Kemmis, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 21), “a investigação-ação pretende inicialmente identificar o problema, seguindo de elaborar um plano a executar na prática, e por fim, pôr em prática todo o plano e elaborar uma reflexão sobre o processo desenvolvido”. Segundo Lewin, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 21), a investigação é “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão: a participação (especialmente no que se refere à tomada de decisões); e a noção de acção estratégica”. A acção estratégica está relacionada com a tomada de decisões, em que as escolhas são realizadas de forma consciente e deliberada, pois é produto de uma reflexão intencional e racional. Neste processo, os educadores e professores devem utilizar a descrição das situações educativas, a reconstrução de conceções e práticas, assim como a interpretação e confronto de perspetivas.

As quatro fases características deste processo são: a observação, a planificação, a acção e a reflexão. Estas fases vão-se desenvolvendo ao longo do tempo, portanto, não é simplesmente terminar um ciclo, as fases estão todas interligadas e é necessária uma constante articulação entre todas (Maldonado, 2015). O percurso da prática orientou-se pelas fases descritas da metodologia de investigação, pois estas potencializam a acção educativa. Durante este percurso, foram utilizadas várias estratégias de observação visto que “é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86) e, assim, foi possível compreender melhor o contexto. Esta foi desenvolvida através do uso de um diário individual e de notas de campo, onde foram registados diálogos entre as crianças, a educadora e as estagiárias, para se adquirir uma informação mais detalhada do contexto. Também as narrativas, o feedback das orientadoras cooperantes e a reflexão pós-ação, que é a reunião com ambas as estagiárias, com a

orientadora cooperante e com a supervisora institucional, contribuíram para o desenvolvimento da observação e reflexão feita pela docente estagiária.

A observação é um dos instrumentos essenciais para auxiliar o educador e o professor na sua tomada de decisões (Estrela, 1994). De acordo com Estrela (1994), existem diferentes tipos de observação: participante, ocasional, sistemática, naturalista, direta. Ao longo da PES, a observação utilizada foi a direta, participante e sistemática. O observador participa na vida do grupo que estuda e assim, irá perceber as características e particularidades das crianças, assim como as suas necessidades e competências. Este tipo de observação é um instrumento fundamental para a recolha de dados da investigação, já que é um processo que determina uma intencionalidade, promove um conhecimento profundo do grupo e adequa as suas planificações às crianças (Estrela, 1994). Através da observação, emergiu a necessidade de registar aspetos importantes observados, recorrendo às notas de campo, de modo a narrar o que acontecia em contexto de forma pormenorizada, para assim, as mestrandas organizarem o pensamento, documentarem o mesmo e poderem tomar consciência do que observaram. Os registos fotográficos também foram revelantes, pois de acordo com Latorre (2003), são um importante instrumento de recolha de dados, uma vez que estes permitem ao educador captar e registar determinados aspetos e momentos que poderão vir a ser úteis numa futura análise e interpretação da realidade. Tal como as grelhas de observação, que permitiram detetar as diferentes características das crianças, os seus interesses e necessidades.

As conversas informais com as orientadoras cooperantes foram importantes, pois estas permitiram comparar ideias, momentos observados e atitudes das crianças que possam ser interpretados de diversas formas. Estas conversas permitiram ainda uma descrição detalhada dos vários momentos que aconteciam ao longo dos dias. Ao longo das conversas com as orientadoras cooperantes, foi possível obter o feedback das mesmas e perceber como estas pensam, através da linguagem verbal e também da linguagem não verbal, ou seja, os comportamentos, as reações e emoções

demonstradas (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002). A observação, os diversos apontamentos e as conversas foram fundamentais para a construção das planificações ao longo das semanas, isto é, para o desenvolvimento das ações pedagógicas. As ações pedagógicas foram sempre desenvolvidas em torno dos interesses e necessidades de ambos os grupos. As opções escolhidas para as planificações foram tomadas de uma forma consciente, pois foram fruto de uma reflexão intensa e racional (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Zabalza (2001), o processo de planificação reúne os objetivos, os recursos, o tempo e as estratégias adequadas ao contexto educativo.

A construção dos guiões de pré-observação (cf. anexo A1 e A2) também foi essencial no desenvolvimento da ação pedagógica, visto que contribuiu para a reflexão da estagiária sobre as suas atividades realizadas. Os guiões foram frutos dos diversos processos e momentos de reflexão partilhados em díade e tríade.

As reuniões com o par pedagógico, com as professoras supervisoras e com as orientadoras cooperantes também fizeram parte de uma reflexão posterior à ação e criaram momentos de partilha de sugestões, de ideias e de inovações para melhorar a prática docente. As planificações (cf. anexo B1 e B2), também, foram construídas conscientemente com um fio condutor e com intencionalidade educativa, tendo em atenção a ética de cuidar e educar.

Após a recolha dos dados necessários sobre ambos os grupos, do Pré-Escolar e do 1º ciclo, seguiram-se os processos de análise, relativamente à observação, às notas de campo, aos registos fotográficos, entre outros e foi possível realizar uma boa prática educativa.

Ao longo do desenvolvimento do processo, foi necessário refletir sobre as ações realizadas, porque tal como defende Schon, é através da reflexão que existe uma “conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (Domingo, 2003, p. 77). Ao longo da PES, o conhecimento é construído e reconstruído, através da motivação, promoção e incentivo para se tornar um professor reflexivo. A investigação-ação é uma metodologia de estudo em que o educador/professor se envolve recolhendo informações contínuas sobre o

seu contexto educativo para poder transformar e melhorar as problemáticas encontradas e assim, contribui para o desenvolvimento e melhoria da prática educativa.

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

“A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Formosinho, 2013, p. 26).

Após os capítulos anteriores, o enquadramento teórico e legal e a caracterização do contexto educativo no qual foi realizada a PES, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, segue-se a descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. O saber

profissional reflexivo e indagador, “assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e conseqüente, favorece a compreensão da complexidade da prática” (Ribeiro, s/d, p. 44), como será apresentado e referido neste terceiro capítulo.

Este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos: no primeiro descrevem-se de forma analítica e refletida as ações e diretivas desenvolvidas na EPE. No segundo subcapítulo analisam-se e refletem-se as ações desenvolvidas no 1º CEB.

A par do desenvolvimento das ações educativas com implicações na construção de aprendizagens nas crianças, também se explicitam as aprendizagens profissionais na futura profissional de educação de perfil duplo: EPE e 1º CEB.

1.3. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação dos 0 aos 6 anos é extremamente importante e decisiva uma vez que as crianças devem ter um desenvolvimento educativo de qualidade, para isso, é necessário que o educador tenha em atenção as características das crianças e dos seus contextos: educativo, familiar e sociocultural. O educador deve promover a sua intencionalidade educativa, recorrendo a estratégias e recursos que sejam devidamente adaptados ao contexto onde se encontra inserido (Diário da República, 2ª série, nº 79, 21 de Abril de 2011).

Desta forma, todas as atividades planificadas foram desenvolvidas de acordo com as necessidades e interesses do grupo observado ao longo do percurso. É essencial que o educador consiga reorganizar as suas práticas e

estratégias para responder ao grupo de uma forma coerente, proporcionando diversas estratégias que incentivem as crianças a resolver situações e problemas de uma forma autónoma (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Portanto, é fundamental refletir sobre as diversas ações realizadas na PES, tendo em conta o ritmo de aprendizagem de todas as crianças envolvidas.

Como referido anteriormente, as planificações focaram-se sempre nas crianças, no que estas gostam, conhecem, pensam e no que gostariam de conhecer, ou seja, partiram das necessidades, dos interesses e dos seus conhecimentos prévios. No decorrer da ação proporcionaram-se momentos em que as crianças compreendessem comportamentos e normas, como por exemplo, valorizar a opinião dos outros, respeitar, participar e ouvir os outros. Assim, segundo Zabalza (1996, p. 54), “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”.

Ao longo das primeiras semanas de observação, foi possível perceber que as crianças tinham bastante tempo para brincar livremente e explorar, o que é essencial na vida da criança, pois segundo Silva e Sarmiento (2017, p. 41), “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos”, para além disso, é também uma maneira de a criança exprimir o que sente, o que sabe e o que quer saber.

Da observação realizada foi perceptível o pouco interesse pela área da biblioteca. Talvez este facto se prenda com a leitura de histórias ser sempre realizada na área de acolhimento, ou seja, o livro viaja da sua pequena área para o grande grupo. Contudo, percebe-se a importância do livro nas crianças da EPE e para as incentivar a procurar mais a biblioteca, iniciou-se a leitura da história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs e o seu reconto com as crianças. Estas viajaram pela história do sapo e ficaram entusiasmadas e interessadas, por isso, de seguida algumas crianças dirigiram-se à área da

biblioteca para explorarem o mesmo livro. Também como uma forma de despertar o interesse, a iniciação à leitura e o gosto pelos livros, as quatro mestrandas realizaram um teatro sobre a história do “Sapo Apaixonado” para ambas as salas. A representação em teatro é outra forma de contar a história e de fomentar a vontade de querer ler (à sua maneira, pois a criança ainda não sabe ler) os livros, construindo o seu conhecimento e acomodando novos saberes aos já adquiridos.

As crianças demonstraram interesse e, de seguida, quiseram representar também a história e por isso, foi feita a escolha e divisão das personagens pelas crianças, recorrendo à negociação. Assim, as crianças desenvolveram capacidades como, a resolução de conflitos, a cooperação, a aceitação de tarefas, a partilha de interesses e ainda, a tomada de decisões respeitando os outros (Lopes da Silva et al., 2016). Como forma de registo, cada criança realizou uma pintura relacionada com a história em papel de cenário, que posteriormente, foi exposto na entrada do Jardim de Infância, para que os pais pudessem ver o trabalho dos seus filhos e para que as próprias crianças pudessem avaliar o seu trabalho e o dos outros.

Esta mensagem apreendida e compreendida serviu de mote para o dia mundial da alimentação, onde através do livro “A menina que não gostava de fruta” de Cidália Fernandes se planificaram algumas atividades como a construção de umas espetadas de fruta para as crianças de ambas as salas para celebrar este dia significativo e importante. Através do diálogo com as crianças sobre os vários tipos de fruta e quais as suas preferidas, foi negociado quem traria o quê para preparar as espetadas de fruta. No dia seguinte, a maioria das crianças trouxe o necessário, mas ainda faltavam algumas peças de fruta e por isso foi tomada a decisão de se realizar uma ida à mercearia mais próxima do Jardim de Infância. A ida à mercearia foi um momento essencial, uma vez que desenvolveu a relação entre escola-comunidade, e segundo Ferdinand Tönnies, citado por Silva (2009, p.28), esta relação faz com que se criem momentos de “relações face a face, de entreatajuda, de conhecimento mútuo, de identidade e de pertença em unidades territoriais

relativamente pequenas e bem delimitadas”. De seguida, as crianças construíram as espetadas de fruta para si e para oferecer aos seus pares da sala 2. Para agradecer às crianças da sala 1, as crianças da sala 2 ofereceram no dia seguinte, uma sopa saborosa. Esta partilha entre as crianças de ambas as salas acontece devido ao trabalho colaborativo entre as quatro mestrandas e as duas educadoras cooperantes.

Este trabalho colaborativo deveu-se ao espírito das envolvidas, da colaboração participativa de todas, da “ajuda mútua, desejo de perseverar e um pouco de humor para lidar com os problemas que inevitavelmente aparecerão” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 137). O trabalho colaborativo entre o par pedagógico fluiu de uma maneira muito natural e harmoniosa, visto que a díade comunga dos mesmos referenciais teóricos e de uma vontade de ser profissional de educação, por isso completam-se, relevando também a afetividade como ponto essencial nesta profissão. Segundo Canha (2009, p.1)

“Distanciamo-nos de um conceito de colaboração sinónimo de acumulação de contributos pessoais idênticos na medida e na essência, aproximando-nos de um entendimento que identifica uma relação de natureza colaborativa como uma combinação feliz dos diversos contributos que cada um pode trazer num dado momento.”

Ainda sobre o interesse pela área da biblioteca, este esteve também presente na comemoração da efemeridade do Halloween através da história “Desculpa... por acaso és uma bruxa?” de Emily Horn e Pawel Pawlak. Esta efemeridade apesar de não ter raízes na sociedade portuguesa, foi transportada dos Estados Unidos da América para Portugal, pois a sociedade consumista acaba por incutir este festejo nas crianças. Portanto, coube à educadora cooperante e às docentes estagiárias promoverem estratégias que vivendo o Halloween, também trabalhassem as interações em pequenos grupos, grande grupo e entre as crianças das duas salas. Para além destas interações, proporcionou-se outra forma de contar histórias através do teatro de sombras.

A abordagem relativamente ao Halloween iniciou-se com um diálogo com as crianças sobre o que era, como surgiu e porque se festejava. Também foram elaborados convites com um desenho de abóbora para entregar aos colegas da sala 2 porque no dia 31 de outubro iria acontecer algo especial sobre o qual as crianças ainda não tinham conhecimento, mas era importante convidar os colegas da outra sala (cf. anexo C1). A construção dos convites para a outra sala foi ideia das próprias crianças, pois não só estas queriam partilhar com os colegas a surpresa que irão ter no dia de Halloween, como queriam construir algo significativo e bonito para entregar aos seus colegas. Em grande grupo, cada criança utilizou um pouco de folha branca e desenhou uma abóbora laranja, um dos símbolos do Halloween (cf. anexo C2). A construção e troca de convites entre as salas já é uma prática comum neste contexto educativo.

No dia 31 de outubro, as estagiárias iniciaram o dia de uma maneira diferente, surpreendendo as crianças com uma pequena surpresa: um teatro de sombras do livro “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?” de Emily Horn e Pawel Pawlak. Foi uma preocupação da parte das mestrandas proporcionar às crianças de ambas as salas um dia de magia e de boa energia. Os materiais para o teatro de sombras foram construídos e pensados pelas docentes estagiárias, as personagens, os objetos, os cenários e ainda os recursos tecnológicos necessários. Foi essencial tornar este dia diferente e com sentido, pois “inovar exige mudanças nos modos de ensinar a aprender a aprender por forma a desenvolver competências imprescindíveis no século XXI. A criatividade é uma dessas competências necessárias para encontrar novas soluções para velhos problemas” (Flores, Marta & Sá, 2018, p. 61).

Como a criatividade é um ponto fulcral na vida do ser humano, é essencial proporcionar momentos em que a criança exprime “a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva et. Al, p. 11). Estes aspetos fundamentais no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança estiveram

sempre no centro da realização das atividades com as crianças, tentando tornar os seus dias mais originais e dinâmicos, experimentando e vivenciando momentos únicos.

As crianças quiseram recontar a história recorrendo às sombras, que se encontravam disponíveis na área da biblioteca para que estas pudessem ter acesso aos materiais, utilizando-os e explorando-os de forma livre e espontânea. O grupo quis realizar o seu próprio teatro de sombras recordando assim o dia do Halloween e a história que lhes fora contada. Para realizar este momento em que todas as crianças quiseram participar, foi pertinente dividir as crianças em dois subgrupos havendo tarefas e papéis para todas, assim todas participaram nesta atividade sugerida por elas mesmas. A maioria encontrava-se entusiasmada e feliz recriando a história do gato que procurava amigas bruxas, manuseando e manipulando as sombras. Neste caso, a fronteira entre o divertimento e uma ocupação mais séria foi esbatida de tal forma, que as crianças nem se aperceberam e simplesmente se divertiram aprendendo (Silva, 2017).

Voltando à área da Biblioteca, área na qual a criança “se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2006, p. 34), sendo portanto uma área onde a criança pode livremente dar asas à sua imaginação, interpretar um livro de uma forma aberta e viver experiências ricas que lhe transmitam novos saberes. Em diálogo com o grande grupo, este sugeriu que a área deveria mudar de sítio e que gostaria de a ver bem cuidada, bonita e confortável. Após o diálogo, a área mudou de local e foi construído um “livro gigante” que se intitulou de “O livro para mim é...”. Cada criança referiu o que gostava nos livros, o que achava que era, para que é que estes serviam e o que continham. Surgiram frases como “O livro para mim é cheio de imagens”; “O livro para mim tem muitas palavras”; “O livro tem uma capa e uma contracapa”, entre outras. As frases das crianças foram registadas em letra manuscrita em tamanho grande para ser visível e para depois se colar num cartão para construir o livro gigante

que iria contribuir para a decoração da área da biblioteca. De seguida, cada criança fez um desenho representativo ao lado da sua frase, algumas desenharam livros, outras desenharam imagens que já tinham visto em alguns livros, como princesas, monstros ou animais, entre outros. Quando o livro ficou completo, foi colocado num dos cantos da área da biblioteca. Para além disto, querendo melhorar a decoração da área, foram também colocados trapilhos caindo do teto para o centro da área, sugestão dada pelas crianças da sala. Esta área ficou enriquecida com os materiais que foram sendo construídos e utilizados ao longo de todas as atividades, como por exemplo, as sombras do teatro de sombras, o livro gigante, a “Nessie” que será referida posteriormente neste capítulo, levando, assim, as crianças a procurar a área da biblioteca com mais frequência.

Paralelamente a estas atividades e através das observações e diálogos, surgiu o projeto “Portugal é a Europa?” recorrendo à metodologia de trabalho de projeto. A fase I iniciou-se quando as docentes estagiárias se aperceberam de algumas dúvidas e questões levantadas pelas crianças que remetiam sempre para Portugal e para a Europa. Através de algumas afirmações e questões por parte das crianças, como por exemplo, “Portugal é um planeta.”, “A Europa é um país?”, “O que são ilhas?”, “O Porto é o nosso país.”, “A Europa é um planeta.” surgiu o projeto intitulado de “Portugal é a Europa?”. As crianças ficaram bastante motivadas e entusiasmadas com o desenvolvimento do trabalho de projeto. O trabalho de projeto desenvolve a “individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao colectivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte” (Vasconcelos et. Al, s/d, p.7), portanto, este trabalho de projeto tinha como principal objetivo que as crianças se desenvolvessem de uma forma lúdica, individualmente, em pequenos grupos e em grandes grupos, partilhando, ajudando e criando relações com todos os envolvidos.

A fase II do projeto iniciou-se com a construção, em grande grupo, de um puzzle do mapa de Portugal. A maioria das crianças demonstrou alguma dificuldade na construção de puzzles, pois poucas foram as que conseguiram

encaixar a sua peça no puzzle logo na primeira tentativa. Algumas crianças tiveram mais oportunidades até conseguirem encaixar a sua peça, enquanto que aquelas que encaixavam as peças com mais facilidade, iam encaixando outras peças e ajudando os seus colegas (cf. anexo D1). Após o puzzle estar concluído, foi colocada a pergunta sobre o que seria aquela imagem e surgiram várias respostas, tais como: “Mapa do Planeta”, “Planeta Terra”, “É o Planeta Portugal”, “Mapa da Europa”. Após estas afirmações, foi necessário mostrar ao grupo o Globo do Planeta Terra para esclarecer todas as questões que as crianças tinham sobre Portugal e o Planeta Terra dizendo de uma forma simples e descritiva o que era cada um, como por exemplo, “a parte azul são os oceanos, os mares e os rios”, “o planeta é principalmente feito de água”, “existem cinco continentes diferentes e a Europa é o continente a que Portugal pertence”, para que posteriormente não voltassem a confundir os dois. A maioria das crianças ficou esclarecida e até conseguiram descobrir que o país ao lado de Portugal era a Espanha.

Os cinco continentes foram delineados no mapa Mundo, foi desenvolvida a localização de Portugal no Mapa Mundo e do seu respetivo continente, a Europa, e ainda foi possível construir a bandeira de Portugal. Posteriormente, foi analisado em detalhe o mapa de Portugal e depois foi construído novamente o puzzle do mapa de Portugal em grande grupo, para que todas as crianças construíssem o seu conhecimento. As diferentes regiões de Portugal, Norte, Centro e Sul, e ainda as ilhas, Madeira e Açores foram exploradas em grande grupo, com todas as crianças. Após todas estas atividades e experiências, foi desenvolvido o Jogo do Tabuleiro Real como forma de construção de novos saberes, jogo no qual as crianças dividiam-se em três subgrupos, cada grupo à sua vez respondia a uma pergunta, caso acertasse, podia lançar o dado e avançar o número de casas que aparecia no dado, caso errasse, passava a sua vez e continuava no mesmo sítio. Um grupo ganhou, acertando todas as perguntas, chegando assim primeiro à meta final. Neste tipo de jogos, foi possível através da observação e da interação sistemática, perceber que algumas crianças têm uma certa dificuldade em perder, “aceitar

a derrota como simples contratempo, a vitória sem embriaguez nem vaidade, essa distanciação, essa derradeira construção no que respeita à própria ação é a lei do jogo” (Caillois citado por Silva, 2017, p.15). As docentes estagiárias após chegarem a esta reflexão, optaram por continuar com o tipo de jogos de competição para que as crianças possam aprender a ganhar e a perder, respeitando os seus colegas e os restantes participantes das atividades.

A fase III foi iniciada com as viagens do projeto, a primeira foi até Espanha. Algumas crianças já tinham alguma informação sobre este país, sabiam que se encontrava ao lado de Portugal e que se falava espanhol. O caminho até ao novo país que as crianças iriam conhecer, iniciou-se com a saída da sala 1, que era “Portugal”. As crianças colocaram-se em fila levando as suas “malas” e dirigiram-se para o “avião”. Entrando no avião, foram devagar e calmamente até ao seu destino que era o polidesportivo, “Espanha”. Todo o caminho até ao polidesportivo era a longa viagem de avião. Chegando ao Polidesportivo, já era “Espanha”, com a sua bandeira colocada numa das paredes para que todas as crianças pudessem ver e identificar o país. As crianças mostraram-se bastante recetivas e entusiasmadas com toda a atividade de “faz-de-conta”, pois “no mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica” (Silva, 2017, p. 25). As crianças embarcaram de uma forma livre e aberta, nesta simples viagem, desenvolvendo a imaginação, a curiosidade, a criatividade e a sensibilidade.

Após a “viagem de avião”, foi realizado o jogo da Tomatina, em grande grupo. Este jogo baseava-se na Tomatina, uma festa tradicionalmente espanhola. A Tomatina é uma festa que acontece na última quarta-feira de Agosto, na cidade de Buñol, em Valência. A festa consiste no lançamento de tomates entre os participantes. A tradição surgiu em 1944, quando a zona da alta e da baixa da cidade foram fechadas de propósito para os participantes de toda a festa. A iniciativa nasceu da marca Guloso, uma marca de polpa de tomate que queria gravar um anúncio publicitário.

Antes de iniciar o jogo da Tomatina, esclareceu-se as crianças sobre o que consistia a Tomatina, visualizando alguns vídeos no computador da sala e

dialogando com as crianças. Estas ficaram surpresas por existir uma festa em que “as pessoas atiravam tomates umas às outras”, como elas disseram. Seguindo este momento, iniciou-se o jogo baseado na tradição espanhola. O jogo foi um momento em que as crianças tinham de atirar bolas vermelhas umas às outras, imitando os vídeos aos quais assistiram, fingindo que as bolas vermelhas eram os tomates, recorrendo novamente à imaginação e ao “faz-de-conta”. O jogo foi um momento livre de expressão motora, em que as crianças correram, brincaram, riram, fugiram, esconderam-se, sempre de uma forma lúdica e espontânea. Esta expressão encontra-se relacionada com a área de Expressão e Comunicação, pois promove o desenvolvimento da autonomia, da consciência e do domínio do corpo das crianças, a exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais, a coordenação, as relações sociais em situações de jogo e ainda, fomenta a prática sistemática do exercício físico (Lopes da Silva et. Al, 2016). Todos correram pelo Polidesportivo atirando as bolas, rindo e brincando, um momento de descontração e alegria. Inesperadamente, apareceram os meninos que se encontram na sala da UAEM e também participaram no jogo da Tomatina, interagindo com as crianças do Pré-Escolar. Um momento importante, de inclusão onde ninguém ficou fora da brincadeira.

Posteriormente foi a dança do flamengo, uma atividade também bem recebida por todas as crianças, em que dançaram, riram e tentaram imitar ao máximo os passos das bailarinas. Esta atividade consistiu na visualização de um vídeo em que as bailarinas espanholas estavam a dançar flamengo e as crianças e as docentes tentavam copiar os passos de dança. “A dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (Lopes da Silva et. al, 2016).

Estes dois momentos foram fulcrais para que as crianças aprendessem algumas das características e tradições espanholas que são muito valorizadas em Espanha através do brincar e de atividades descontraídas e relaxadas. Segundo Rosa, citado por Silva e Sarmiento (2017, p.40), “o brincar é

importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”.

A Tortilha, um prato típico espanhol, que é uma espécie de omelete feita com ovos, batatas e cebolas, foi confeccionada pelas crianças. Algumas das crianças já conheciam e já tinham provado este prato, mas não tinham gostado. A maioria não tinha conhecimento sobre o que era e como se fazia, por isso foram visualizadas algumas imagens de Tortilhas no computador da sala e também foi dialogado em que consistia uma Tortilha. Inicialmente, foi registado em desenho pelas crianças no quadro da sala quais os ingredientes necessários e as respetivas quantidades para a confeção da Tortilha. Cada criança teve oportunidade de colocar um ingrediente no recipiente, pois todas elas quiseram participar na atividade e era importante que todas se sentissem parte da experiência, pois a maioria demonstra interesse pela culinária. Este interesse desenvolve o conhecimento científico e o conhecimento do mundo. Por fim, foi realizado novamente o jogo de tabuleiro real como reflexão das aprendizagens adquiridas sobre Espanha.

Continuando as viagens, as crianças foram até à Escócia, iniciando-se pela partida de “Portugal” (sala 1) para descobrir um novo país da Europa, “Escócia” (polidesportivo). Chegando à Escócia, as crianças foram surpreendidas por um rapaz que se encontrava vestido com um kilt enquanto tocava músicas típicas escocesas com a sua flauta. O músico trouxe músicas curtas e próprias para crianças, pois foi notório que estas gostaram e até se expressaram, através de movimentos corporais, tal como foi possível ser observado e comentado depois em reunião com a supervisora institucional.

Após este momento, foi iniciada a leitura do livro “Nessie, The Loch Ness Monster” de Richard Brassey (cf. anexo E1). O livro foi construído pelas duas docentes estagiárias, visto que só foi possível encontrar o livro online e não houve meios para poder projetá-lo através do computador, uma vez que não haviam projetores disponíveis. Na reunião pós ação com a supervisora institucional e a educadora cooperante, foi referido que a leitura tinha sido

realizada com uma boa entoação e com pausas para poder mostrar às crianças as ilustrações. Tanto esta reunião pós ação como a primeira foram momentos essenciais no que toca ao trabalho colaborativo entre os três elementos principais na PES, a díade, a educadora cooperante e a professora supervisora institucional. Esta dinâmica funcionou devido ao envolvimento de todos os sujeitos e à partilha e sugestão de ideais e interajuda entre todos os elementos. Esta comunicação foi importante ao longo de toda a PES, pois permitiu uma constante articulação entre diferentes dimensões de conhecimento, através da confiança, do respeito, do empenho e do entusiasmo de todos os envolvidos (Alarcão & Canha, 2013).

Seguiu-se a “aparição” da Nessie, o monstro de Loch Ness, e foi um momento de suspense e ao mesmo tempo muito divertido, de descontração, em que as crianças extravasaram as suas alegrias e emoções. Quando as crianças se voltaram a sentar, ainda foi possível assistir a uma curta-metragem da Disney, intitulada “The Ballad Of Nessie”, que abordava como surgiu o lago de Ness. As crianças gostaram e demonstraram bastante interesse. Enquanto a história estava a ser contada pela docente estagiária, pois a curta-metragem encontrava-se em inglês, o vídeo passou sem som. No final do vídeo, todas as crianças pediram para que a Nessie aparecesse novamente, e então, foi um novo momento de alegria e de movimento para as crianças poderem brincar livremente. A inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) encontrou-se sempre presente ao longo de todas as semanas da PES, para inovar e criar novos momentos de ensino e aprendizagem para as crianças.

O jogo de minigolfe foi um momento em que as crianças se dividiram em três equipas, onde foi notável, uma vez mais, que algumas crianças tinham dificuldade em perder, assim como foi referido na reunião com a supervisora institucional. Este momento de jogo foi bom para trabalhar o domínio da matemática através da classificação de cada buraco, a área de formação pessoal e social, através do jogo e de toda a experiência, a área do conhecimento do mundo através da exploração e descoberta de um novo

país, o subdomínio da música, no momento inicial em que surgiu o rapaz tocando flauta, o domínio de educação física e o subdomínio da dança, através da dança típica da Escócia, que foi um momento proporcionado pelas docentes estagiárias em que todos dançaram, se libertaram, brincaram e riram muito (cf. anexo E2). Enquanto se dançava, começou a cair “neve” e as crianças ficaram maravilhadas, quiseram apanhar a neve, brincar com a neve e extravasaram as suas emoções (cf. anexo E3).

A “viagem” a França centrou-se principalmente na visualização de imagens de Paris, da Torre Eiffel, do Museu do Louvre e dos seus quadros mais reconhecidos, para que as crianças também pudessem passar a reconhecer algumas das obras mais conceituadas de alguns pintores, como por exemplo, a Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci, uma pintura que as crianças adoraram. Depois foi executada a receita dos croissants, uma comida tipicamente francesa, que todas as crianças conheciam, mas não sabiam que a sua origem era francesa, nem sabiam como era cozinhada. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e contentes com este momento, e depois, todos comeram os croissants. “Para conhecer os objectos, o sujeito tem de actuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los e reuni-los” (Piaget, citado por Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.174). Portanto, as atividades que foram realizadas tiveram sempre em conta o nível sensorio-motor da criança e foram sempre planeadas para que as crianças participassem numa aprendizagem ativa.

Outra viagem também entusiasmante foi a viagem para a “terra do Pai Natal”, a Lapónia, na Finlândia. Esta viagem só aconteceu após o desenvolvimento do espaço exterior estar concluído por parte das quatro docentes estagiárias. Foi desenvolvido um espaço de lazer e calma para as crianças no espaço exterior, constituído por trapilhos e paletes, previamente pintadas pelas crianças das duas salas. O efeito final foi uma surpresa para as crianças de ambas as salas (cf. anexo F1).

Para as crianças da sala 1, esse espaço exterior ficou intitulado como “a casa do Pai Natal”, pois foi para lá que elas viajaram quando foram até à

Lapónia. Chegadas à terra do Pai Natal, as docentes estagiárias já se encontravam presentes e estavam mascaradas de Pai Natal e foi então lida a história de como surgiu o Natal, um conto que remete para os valores alusivos e pertencentes a esta época festiva, desvalorizando os valores atribuídos pela sociedade de consumo. As crianças ficaram encantadas com este novo espaço, um lugar mágico e tranquilo, decorado durante a semana de Natal com acessórios natalícios. Após este momento, as crianças começaram a dirigir-se para este espaço no momento de brincadeira ao ar livre, algumas iam para ler, outras para brincar com os colegas. A inovação do espaço exterior é importante para o desenvolvimento educativo das crianças e teve um impacto nas mesmas e valorizou ainda mais o espaço exterior. É importante que as crianças se encontrem “num espaço de recreação, fonte de novas experiências, facilitando a descoberta e conhecimento do mundo mediado pelas relações concretas entre pares, adultos e materiais” (Carneiro, 2003, citado por Rocha, 2017, p.67).

As crianças enviaram a sua carta para o Pai Natal, após ter sido decidido em grande grupo o que se iria escrever na mesma e onde seria colocada para ser entregue ao Pai Natal. As crianças sugeriram colocar a carta nos correios e, assim, foram até aos correios acompanhadas pelas docentes e o responsável do dia deixou a carta do Pai Natal na caixa do correio. Esta saída foi significativa pois foi um dos momentos em que as crianças estiveram em contacto com a comunidade que as rodeia. A escola, atualmente, é encarada como uma organização social que está inserida numa comunidade específica, e essa comunidade deve ser tida em conta ao longo do ano letivo. A escola é considerada um sistema aberto onde existe uma ligação com a comunidade, deixando de existir cada vez mais as barreiras entre escola-comunidade (Branco, 2007). Dias depois, as crianças receberam uma “prenda” do Pai Natal. A prenda que receberam foi um puzzle da Descoberta da Europa. As crianças ficaram felizes e em grande grupo, decidiram construir o puzzle, ajudando-se, comunicando e trabalhando em conjunto. Este puzzle tinha dois lados, um lado tinha o mapa da Europa em que cada país tinha uma cor

diferente e do outro lado, o puzzle tinha o mapa da Europa com a mesma cor, mas a respetiva bandeira dos países. As crianças construíram os dois lados do puzzle em momentos diferentes e foi possível observar como algumas destas tinham melhorado na construção de puzzles.

Nesta época natalícia, realizou-se também a feira de Natal, um momento em que foi possível às estagiárias terem mais contacto com a família das crianças num momento mais informal e pessoal. “A relação escola-família-comunidade desdobra-se pela interação entre uma pluralidade de actores” (Silva, 2009, p.39), em que a criança tem um papel permanente, seja como mensageira, mensagem e ainda moeda de troca. Também foi realizada a reunião de pais, onde o par pedagógico esteve presente e também foi um bom momento de partilha entre todos os elementos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa reunião foi exibido um vídeo para os pais das crianças com imagens relativas aos trabalhos dos filhos e imagens com estes fazendo diversas atividades ao longo do ano letivo. Apesar da importância atual da proteção de dados, também é fundamental dar a conhecer aos pais e familiares das crianças o trabalho que estas têm vindo a desenvolver ao longo do ano. É fundamental aprofundar a relação escola-família-comunidade, pois esta relação “significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados” (Silva, 2009, p.39).

Retomando as viagens, estas proporcionaram a construção de um livro intitulado “As nossas viagens”, cada página tem o nome de um país que foi visitado pelas crianças e a sua respetiva bandeira. Os nomes dos países foram escritos pelas docentes estagiárias. Após cada página indicando o país, são apresentados desenhos e recortes de imagens realizados pelas crianças que estas sentiram ser o mais importante dessa viagem, por exemplo, relativamente à viagem de Espanha, as crianças desenharam principalmente o momento do jogo da Tomatina, no caso da Escócia, estas desenharam essencialmente a Nessie e o Lago Ness e no caso de França, desenharam

principalmente a Torre Eiffel e fizeram ainda alguns recortes e colagens relacionados com a Torre Eiffel e com a comida típica francesa, os croissants, os queijos, entre outros. O livro foi construído como suporte ao projeto e tendo a participação e o contributo de todos.

A fase IV consistiu na divulgação e avaliação do projeto pelas crianças com recurso ao livro construído pelas mesmas, para a sala do 1º ano. As crianças falaram sobre as experiências vividas e conseguiram partilhar esses momentos que foram importantes com os seus pares do 1º Ciclo. Este foi um momento importante pois também serviu para que as crianças da EPE pudessem visitar uma sala do 1º ciclo, proporcionando o conhecimento de um lugar que irão frequentar no próximo ano letivo. “O sucesso das transições não depende da “prontidão” da criança individual em processo de transição, mas da “prontidão” de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016, p. 13). Daí a importância do perfil duplo e das suas componentes, domínios e subdomínios, pois a transversalidade de saberes foi o fio condutor de todo o percurso educativo das crianças e formativo das mestrandas.

Todas as viagens desenvolvidas ao longo do trabalho de projeto, integraram as três áreas fundamentais da EPE, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. A metodologia de trabalho de projeto é um veículo que contribui para o desenvolvimento profissional das estagiárias, da criança, da comunidade e da família. A colaboração dos agentes internos e externos do ambiente educativo contribuíram para a construção da identidade profissional da mestranda, pois ninguém se desenvolve sozinho, mas em interação com os outros.

Outro momento vivenciado a par da MTP, foi um desafio lançado pela supervisora na observação em contexto. Neste sentido, as quatro mestrandas construíram um espaço de relaxamento, recorrendo a paletes e a trapilhos de diversas cores e almofadas, como referido anteriormente (cf. anexo X). Também foi construída uma “teia” com os trapilhos de várias cores para que

as crianças pudessem brincar e tentar mobilizar-se pela teia, através de diferentes posições corporais e motoras. Portanto, teriam de passar por cima, por baixo, ou até de lado para conseguir chegar ao outro lado da teia. Ainda, foi desenhado no chão do espaço exterior o jogo twister, em que as crianças têm de conseguir atravessar o caminho colocando as mãos e os pés nos lugares pintados e marcados sem se desequilibrarem. “É importante que o equipamento de ar livre proporcione às crianças grande diversidade de experiências de actividade física” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 75). Esta valorização do espaço exterior permitiu uma continuidade educativa e uma observação mais cuidada e completa de cada criança e do grupo e até dos próprios profissionais que viam este espaço como um lugar de queimar energias.

Na educação, a criança não deve ser vista como um indivíduo passivo, mas como o principal ator da aprendizagem, pois aprende descobrindo e o educador é o mediador de conhecimento, não o transmissor. O educador deve orientar o processo de construção de conhecimento das crianças.

1.4. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo apresenta a análise e reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, realizado no âmbito da PES. O percurso formativo desenvolvido neste contexto foi único, visto que promoveu aprendizagens significativas através de diversas situações experienciadas, que serão analisadas ao longo deste subcapítulo. Por aprendizagem significativa entende-se que é aquela que educa, facilita a aprendizagem e a mudança, estimulando a criatividade (Rogers, 1972). A aprendizagem significativa envolve a criança em todo o processo ensino-aprendizagem, estimulando-a a

procurar, descobrir, investigar e compreender de forma autónoma e livre (Rogers, 1972).

Todas as intervenções da docente estagiária foram fundamentais para o desenvolvimento profissional da docente. Os saberes mobilizados, utilizados e construídos constituem os saberes de formação a que Pimenta e Tardif especificam como saberes da experiência, experienciais ou práticos oriundos das suas trajetórias com os alunos, saberes do conhecimento, pois abrangem especificidades das diferentes áreas curriculares e saberes pedagógicos relativos ao saber ensina, à didática (Block & Rausch, 2014).

De relevar que na sua intervenção, a docente estagiária assumiu o currículo de perfil humanista que centra o aluno no processo da aprendizagem, desenvolvendo neste, competências como “questionar os saberes estalecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho). Também foi importante promover melhores aprendizagens para todos os alunos, estando a cidadania presente ao longo do período da prática educativa, em que se desenvolveu o currículo de forma adequada e adaptada ao contexto e às necessidades dos alunos, pondo em prática, assim, a escola inclusiva (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Para além disto, também foi tido em conta o Perfil do Aluno, “que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (DL nº 55/2018, 6 de julho), as Aprendizagens Essenciais, que “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar ou disciplina” (idem) e a Flexibilidade Curricular, que através da dinamização do trabalho interdisciplinar, pretende “aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”, enriquecendo o currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes para que os alunos alcancem as competências previstas no Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (idem).

Também de referir a importância do paradigma socio construtivista ao longo do percurso educativo, visto que este defende que a educação e a escola têm um papel essencial no desenvolvimento das crianças e que o professor é o observador, orientador e promotor do desenvolvimento destas (Boiko & Zamberlan, 2001). Portanto, as crianças devem formular as suas próprias perguntas, tentando resolvê-las e testar a sua validade, o professor deve proporcionar-lhes momentos de investigação, incentivando a pesquisa e a reflexão como parte da aprendizagem, para que estes consigam criar sentido das suas experiências vivenciadas. Ainda deve haver espaço e tempo para incentivar o diálogo, assim como, a argumentação e a comunicação, através da partilha de ideias e pensamentos (Fosnot, 1998).

Deste modo, a turma cooperante desenvolveu competências como, saber, saber fazer, saber porquê, ser e estar de uma forma equilibrada. Este processo foi bem-sucedido, devido ao trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, em que surgiu uma partilha de ideias, saberes e conhecimentos, sempre refletindo no que seria melhor e mais adequado para a turma em questão. Este desenvolvimento foi possível através da articulação curricular, visto que esta “favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (Leite, 2012, p. 87). Esta autora refere ainda que a articulação curricular é como uma “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas de saber distintas” (2012, p. 88), proporcionando, assim, uma conexão entre conhecimentos, interpretações e compreensões das realidades.

Com base nestas teorias, apresentam-se, de seguida, as principais ações desenvolvidas no contexto de 1º CEB, realizadas no âmbito da PES, em que a criança foi sempre o centro da sua própria aprendizagem, tendo em conta os seus interesses e necessidades. O processo ensino-aprendizagem ocorreu, articulando as diferentes áreas de currículo e conhecimentos das crianças,

proporcionando aulas interativas e inovadoras, em que a motivação era a base deste processo.

Inicialmente, no momento de observação direta, foi possível evidenciar que a maioria da turma sentia uma enorme vontade de aprender e participar durante as aulas, partilhando as suas opiniões e conhecimentos. As crianças demonstravam entusiasmo e curiosidade, querendo aprender mais e descobrir novas perspetivas, principalmente durante a parte da manhã. Ao final da tarde, as crianças já se encontravam um pouco cansadas e desmotivadas, por isso foi possível concluir que a participação dos alunos variava ao longo do dia. Durante a prática, verificou-se que, por vezes, os alunos intervinham sem respeitar os outros, por isso, foi necessário regular as intervenções e a qualidade das mesmas, visto que também existiam intervenções que não contribuía para o que estava a ser abordado na aula. Então foram definidas estratégias com a Professora Cooperante para melhorar as intervenções das crianças, criando regras de respeito pelo próximo, estimulação do espírito crítico, entre outros, proporcionando um ambiente estimulante, desafiador e adequado à turma.

A turma demonstrou um nível de interesse elevado relativamente à tecnologia digital e um desinteresse elevado relativamente ao manual escolar, e por isso, foi considerado pelo par pedagógico, uma oportunidade de desenvolver um projeto que transformasse o manual escolar, com a intenção de motivar as crianças ao longo das aulas. Segundo Marta (2017), as TIC são “uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem”, se forem bem aplicadas durante as práticas educativas. Também Flores e Ramos (2016) defendem esta ideia, dizendo que a utilização das tecnologias nos dias de hoje é indispensável para responder e assegurar os interesses e a motivação das crianças, mas estas devem ser utilizadas de maneira a promover o pensamento crítico, reflexivo e criativo, através de práticas motivadoras em que as crianças constroem o seu próprio conhecimento em todas as áreas curriculares. As TIC estimulam a curiosidade, a criatividade, o entusiasmo e a

atenção das crianças, reforçam a sua capacidade de pensar e de reter informação, isto porque as TIC cativam as crianças envolvendo-as mais nas atividades (Flores & Ramos, 2016).

Abordando as práticas educativas realizadas no contexto, estas foram sempre realizadas de acordo com os interesses das crianças estimulando desafios como “Será que a Lua é realmente mentirosa?”. Esta atividade surgiu devido ao interesse das crianças sendo que foi necessário compreender os conhecimentos prévios necessários para criar pontes com os novos conhecimentos. Ausubel (citador por Moreira & Prass, 2012) defendia a aprendizagem significativa, uma vez que esta desenvolvia uma ideia ou informação nova que se relacionasse com conceitos já assimilados pelas crianças. Portanto, a informação deve ser “interiorizada e compreendida, não devendo existir apenas uma memorização mecânica” (Ausubel, citado por Moreira & Prass, 2012).

Neste sentido, recorreu-se à construção de um *brainstorming* em grande grupo. Verificou-se que alguns alunos responderam que sim, dizendo “porque o homem nunca foi à Lua”, “porque a Lua nunca aparece completa no céu”, “porque não sabemos o que é a Lua”, assim como outros responderam que não, justificando com “porque a Lua não mente”, “a Lua é sempre a mesma, a luz é que muda de posição”, entre outras respostas. Esta dualidade permitiu uma intervenção centrada na criança, mas desenvolvida em grupo, estimulou a articulação curricular e transdisciplinaridade uma vez que os assuntos permitem sair dos conteúdos curriculares, tornam-se transversais, alargados e flexíveis. Este momento mostra que as crianças têm uma curiosidade natural para a aprendizagem, tal como defende Rogers (s/d), “as pessoas são curiosas naturalmente, o ser humano está sempre atrás de saber mais e mais”. As crianças têm uma enorme potencialidade de aprender, por isso a matéria a ser trabalhada deve ter algum significado para estas, fazendo sentido para a sua vida (Rogers, s/d).

Valorizando o processo de aprendizagem promoveu-se o trabalho de grupo e a integração de recursos e metodologias ativas, pelo que estimulou a

pesquisa respondendo à questão da aula. O trabalho de grupo é fundamental para que os alunos se envolvam “em conversas, trabalhos e experiências formais e informais”, onde “debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspectivas e a construir consensos” (Oliveira-Martins, 2017, p. 25). Prevenindo qualquer conflito resultante da falta de recursos tecnológicos digitais, as estagiárias dividiram a turma em quatro grupos, podendo aceder de forma alternada aos computadores e por forma a que todos pudessem realizar a tarefa. De realçar que os poucos computadores disponibilizados eram particulares, embora a internet fosse da escola. Assim, as professoras estagiárias tiveram o cuidado de muní-los com recursos importantes para a atividade, entre eles sites, artigos e revistas online para as crianças poderem ler e interpretar fundamentando a sua opinião sobre o tema. Este tipo de atividade centraliza a criança no processo e desenvolve competências de investigação, pesquisa, desenvolvimento, pensamento crítico, entre outros. Além disso, desenha um perfil de aluno consciente, autónomo, crítico, reflexivo, investigador, criativo e social e um perfil de professor facilitador de ambientes de aprendizagem, orientador do processo ensino aprendizagem (Oliveira-Martins, 2017). A pesquisa realizada nos computadores foi orientada e mediada pelas professoras estagiárias. Cada grupo tinha uma folha de registo, onde iria registar o que considerava pertinente para defender o seu ponto de vista.

Quando todos concluíram a sua pesquisa e registaram o que queriam apresentar, foi então iniciada a apresentação de cada grupo. Cada grupo tinha dois porta-vozes, mas caso algum dos colegas quisesse ajudar e participar, também o poderia fazer, de forma adequada, sem interromper o colega. As mestrandas mediaram as apresentações, questionando os grupos e as respetivas teorias, fomentando ainda mais o poder de argumentação dos alunos. Surgiram debates e pontos de vista diferentes entre as crianças da turma durante a apresentação, o que fez com que se tornasse um bom momento de partilha em que os alunos perceberam que todas as opiniões devem ser respeitadas, mesmo sendo diferente da que eles têm (cf. anexo G1

e G2). Através de debates, os alunos valorizam “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Perfil do Aluno, 2017, p. 15). Matos e Serrazina (1996) defendem que trabalhar em grupo proporciona “inúmeras oportunidades para a formulação e discussão de conjeturas e resolução de problemas” (p. 149), visto que as crianças podem dialogar e debater estratégias, permitindo a construção de um conhecimento mais sólido (Arends, 2008).

Verificou-se que a estratégia metodológica de aprendizagem baseada na colaboração, na resolução de problemas e na descoberta foi promotora de entusiasmo porque as crianças puderam explorar e procurar respostas para as suas curiosidades.

De realçar também que os recursos selecionados tiveram feedback positivo e imediato na turma, visto que foi possível evidenciar a motivação e empenho que demonstraram ao longo da atividade, nomeadamente os recursos digitais que estimularam a atividade do aluno, a sua participação crítica e informada, incluindo aqueles que normalmente são mais inibidos e resguardados, além de que desenvolveu competências de literacia e a cidadania digital aliadas à área curricular de Estudo do Meio. Este tipo de atividades potencia “a queda de metodologias tradicionais” e “dá oportunidade à transversalidade curricular e a um pensar a ação educativa de modo global, promotora de desenvolvimento de competência de nível elevado” (Flores, Marta & Sá, 2018, p. 62). Com efeito, o recurso às “novas tecnologias têm tendência para se construir cada vez mais como um elemento presente em toda a atividade educativa”, visto que “elas assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem” (Ponte e Serrazina, 1998, p. 10) e são uma mais-valia, pois conseguem dar oportunidade aos alunos de viverem experiência que de outro modo não seria possível. Eleva-se a atividade, após as apresentações, relevantes para o saber comunicar com os outros, que implicou a seleção de aplicações interativas que permitiam simular as fases da lua. Assim, cada criança observou, interagiu, compreendeu e construiu

conhecimento sobre a temática. Além disso, as simulações promoveram a mobilização de conhecimentos, mas também a (re)construção de conhecimento, registando conceitos criados, consolidando ideias na discussão e aplicando em ficha própria. Esta articulação com um ambiente virtual, muitas vezes familiar às crianças, motiva as crianças e, por outro lado, promove outros modos de ensinar a aprender a aprender. É uma mais-valia para a aprendizagem, uma vez que as interações com a tecnologia dinamizam os processos cognitivos e, assim, conduzem à construção de conhecimentos e argumentos para defender as suas ideias, aumentando o grau de motivação dos alunos (Arends, 1995). Assim, as TIC precipitam e arvoram um novo paradigma na educação (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015).

Ao longo da tarefa, para além do desenvolvimento dos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio, também a área do Português assumiu um papel, desenvolvida de forma transversal na atividade. As competências como distinção entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, participação com empenho em atividades de expressão oral, uso da palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias, expressão de opinião crítica acerca do tema e manifestação de ideias e pontos de vista, que se encontram no nível da oralidade, da leitura, da escrita e do pensamento crítico foram desenvolvidas intencionalmente e de forma transversal no momento da aprendizagem. O facto das crianças poderem criar os seus momentos de discussão, organizando o seu pensamento crítico e criativo à medida em que se envolviam nas situações de diálogo e debate. Como sistematização de toda a atividade, foi realizado um questionário online, fácil de manipular e de interpretar, em que as crianças, ainda divididas nos seus respetivos grupos, teriam de responder, de forma rápida, através de múltiplas escolhas. De referir que o questionário foi realizado em grupos, visto que não foi possível haver um recurso tecnológico para cada aluno. Por isso, as mestrandas mantiveram-se atentas para perceber se todos os alunos conseguiam responder e partilhar a sua opinião com o restante grupo, pois estes tinham de tomar a decisão em grupo para dar uma resposta final no questionário online. Esta atividade resultou

com sucesso para todos de igual modo. De realçar também que os recursos selecionados tiveram um feedback positivo, visto que “As TIC são poderosos instrumentos que incluídos nos recursos educativos exigem a renovação metodológica em contexto de sala, pelo que impõem também a construção de um perfil de educadores e de professores criativos, empreendedores e flexíveis” (Marta, 2017, p.). Na sequência deste perfil humanista foi proposto aos alunos que investigassem sobre “Uma aventura pelas ilhas de Cabo Verde”, descobrindo o arquipélago e outros países lusófonos, após a leitura e interpretação do texto. Reconhecer e atender aos conhecimentos prévios é fundamental.

Para construção das próximas atividades, a professora estagiária decidiu colocar questões orientadoras aos alunos para perceber quais os seus conhecimentos prévios relativamente aos países lusófonos. Face as questões “Qual a língua oficial de Cabo Verde?”, “Cabo Verde fica em que continente?”, “Quem descobriu o Brasil?”, “Qual a língua oficial do Brasil?”, a maioria das crianças respondeu “a língua de Cabo Verde é cabo-verdiano”, “não sei onde fica Cabo Verde”, “não sei quem descobriu o Brasil”, mas todos sabiam que no Brasil a língua oficial é português e qual a sua capital, visto que dois dos alunos da turma são brasileiros, como referido no capítulo II. Em grupo, os alunos assistiram a um pequeno vídeo que promovia o debate e a construção de conhecimento necessário para a realização da tarefa com autonomia. Assim, criar um conhecimento coletivo sobre os países lusófonos foi a intenção das estagiárias para compreender a posição de Portugal no mundo na época dos descobrimentos. A investigação foi desenvolvida com base em documentos fornecidos aos grupos, que continham excertos com fontes documentais, incluídos em códigos de barra nos manuais de Estudo do Meio, ou sites abertos no computador/tablet para investigação. Note-se que o QR Code é um código bidimensional que armazena informação e a descodifica a alta velocidade. O QR Code foi utilizado em diversas atividades ao longo da prática educativa no contexto de 1.º CEB, podendo ser considerado um “software educacional”, pois enquadrou-se num ambiente

pedagógico/didático (cf. anexos H1 e H2). Este recurso pode ser considerado “um instrumento que amplia as possibilidades de conhecimento do aluno”, à medida em que é “necessária a articulação dos conceitos espontâneos (conhecimentos prévios) com os conhecimentos que o professor deseja levar o aluno a construir” (Gil e Carrondo, 2018, p. 371). Note-se que cada grupo apresentou aos restantes pares os resultados da investigação e o que aprenderam sobre o respetivo país. Os colegas apontaram no seu caderno diário a informação mais apresentada criando um pequeno livrinho sobre a temática. A opção do recurso digital deve-se ao facto de aumentar a propensão à descoberta, enriquecendo a exploração feita pelas crianças (Flores, Marta & Sá, 2018).

Recordando a utilização das TIC ao longo da prática educativa, o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, atribui às TIC um grande valor no Ensino Básico, referindo que através de recursos tecnológicos, os professores podem desenvolver uma maior diversidade de metodologias e de estratégias de ensino, “visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (p.260). Neste âmbito, tendo presente os interesses e vibrações das crianças da turma, as professoras estagiárias, em conjunto com a professora cooperante e a supervisora institucional, optaram por promover a dinamização o manual escolar, de forma criativa, com o projeto “Vamos dar vida ao manual escolar!”. De reforçar que se verificou que os alunos demonstravam desinteresse pelo manual e um interesse elevado pelas tecnologias digitais.

A atividade “Vamos dar vida ao manual escolar!” aliou-se ao trabalho colaborativo e ao paradigma socio construtivista, pois a turma foi dividida em seis subgrupos, em que quatro subgrupos eram de quatro elementos e dois subgrupos eram de três elementos. Inicialmente, foram colocadas perguntas orientadoras às crianças: “será que é possível dar vida ao manual escolar?”; “como se pode dar vida ao manual escolar?”, ao que estas responderam dizendo “como assim dar vida ao manual escolar?”; “através de alguma aplicação!”; “com acesso à internet!”, entre outras respostas. Um olhar sobre

estas questões revela serem potenciadoras de estímulo à criatividade, quer do aluno, quer da professora estagiária que deverá dar oportunidade às crianças de aprenderem de outro modo alterando o recurso mais utilizado pelos professores, assim como a metodologia que o subjaz. Acresce que cada grupo tinha um guião no qual se encontravam alguns desafios e também orientações relativamente a uma parte específica da matéria de Estudo do Meio: Sistema Solar; Fases da Lua; os maiores rios de Portugal; as maiores elevações de Portugal; Aspetos da Costa e O ciclo da água. Nas páginas do manual de Estudo do Meio, relacionadas com cada temática, as docentes estagiárias colocaram QR Codes que auxiliaram a pesquisa das crianças, acrescentando informação à já existente no manual. Os grupos selecionaram e escreveram a informação que consideraram pertinente para depois partilhar com a turma. A utilização da aplicação QR Code foi sempre orientada e auxiliada por ambas as estagiárias. “O uso do QR Code poderá ser uma forma de inovar os processos de ensino e aprendizagem, apelando ao fator de novidade e introduzindo uma maior dinâmica” (Gil e Carrondo, 2018, p. 372). A utilização do QR Code ao longo das práticas no contexto educativo quebrou barreiras entre a escola e “a aquisição de conhecimentos para ambientes não formais” (Gil e Carrondo, 2018, p.372), visto que permitiu às crianças navegarem e explorarem o mundo das tecnologias de uma forma inovadora.

Assim, como a leitura dos QR Codes é feita através da câmara fotográfica de dispositivos móveis, foi pedido previamente aos encarregados de educação que permitissem que as crianças levassem os seus tablets ou telemóveis para poderem usufruir da melhor maneira da atividade. Segundo Lencastre, Bento e Magalhães (2016), “quando usados de forma apropriada e conscientemente, os dispositivos móveis servem como instrumento importante na dinâmica de sala de aula, permitindo ao professor melhorar a qualidade da sua prática letiva, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem” (p. 160). Os mesmos autores referem, ainda, que os dispositivos móveis servem para motivar o estudante, permitindo-o realizar trabalhos de uma maneira mais eficaz e melhorar o modo como interage com

os colegas. Segundo Quadros-Flores, Flores e Ramos (2019), “the time spent on autonomous exploration by the students, provided the creation of links between the contents covered. Knowledge was built with the contribution of the students, which, from the perspective of the master, enriched the learning of each one of the others, in the group”.

Esta abordagem chama-se Abordagem Bring Your Own Device (BYOD), em que os alunos trazem o seu próprio dispositivo para as aulas e através de diversas atividades realizadas com os seus telemóveis ou tablets, estes constroem conhecimento, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais (Oliveira-Martin, 2017). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) refere que podem ser utilizadas aplicações nos telemóveis ou tablets, para o professor escolher especificamente o trabalho de casa de cada aluno, consoante as suas habilidades e os seus conhecimentos. “Esta tecnologia garante que estudantes não fiquem para trás da maioria do grupo” (UNESCO, 2014, p. 14).

Este tipo de abordagem de aprendizagem incentiva a criatividade, a flexibilidade, a investigação e a liderança, pretendendo melhorar a comunicação e as experiências das crianças na sala de aula e promovendo a capacidade das crianças de assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem. À semelhança, também a utilização de uma aplicação promotora de realidade aumentada, isto que integra elementos ou informações virtuais a visualizações do mundo real, através de uma camara e com o uso de sensores de movimento, é possível transformar os modos de aprender e alargar os recursos didáticos. A realidade aumentada permite a combinação do mundo real e virtual, sendo uma nova forma de manipular e utilizar as tecnologias. Esta tecnologia aumenta e melhora a informação que se encontra nos manuais escolares (Kesim e Ozarslan, 2012).

Nesta perspetiva as crianças abraçaram o desafio de, através da realidade aumentada, acrescentarem valor ao manual escolar. Neste sentido, investigavam sobre a matéria e produziam recursos que incluíam no livro de forma virtual permitindo visualizar a qualquer hora e em qualquer lugar desde

que possuíssem o telemóvel configurado para tal tarefa. De referir que no momento da construção dos vídeos por alguns grupos utilizados, os estudantes necessitaram de orientações por parte das professoras estagiárias e foram divididos papéis para cada membro do grupo: o realizador, o que partilha a informação no vídeo, o que verifica se o resultado final está correto e o que guia e orienta os colegas nas respetivas tarefas. Após esta etapa concluída, cada grupo colocou o manual utilizado e o respetivo recurso tecnológico em exposição, para que os outros grupos pudessem ver o seu trabalho e assim sucessivamente. Foi um momento de partilha e as crianças estiveram envolvidas na sua própria aprendizagem de uma forma inovadora e motivante.

Analisando resultados, verificou-se que a RA altera efetivamente os modos de aprender, convocando metodologias ativas que centram o aluno e o processo de aprendizagem, que estimula competências do perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins, 2017), nomeadamente o pensamento crítico e criativo, o saber-fazer e agir no grupo e para o grupo. De referir que o projeto se sustentou na metodologia de trabalho de projeto na medida em que esta favorece “actividades e projectos de iniciativa das crianças, numa perspectiva de valorização pessoal e social” (Vasconcelos, s/d, p. 52). Assim, e no que diz respeito ao ensino das ciências experimentais, previamente à elaboração da planificação, foi realizado um *brainstorming* individual, que possuía questões como: “Como se produz eletricidade por fricção?”; “Como fazemos acender uma lâmpada?”; “Que materiais são bons condutores de corrente elétrica?”; “De que precisa uma vela para arder?”; “Como é que o ar exerce pressão?” e “Como se propaga o som nos diferentes meios?”. Constatando-se a dificuldade, por parte do grupo, em responder a estas questões, as mestrandas questionaram: “Como podemos aprender?”, sugerindo ideias das crianças para encontrarem um caminho, meios que apoiem o seu crescimento de acordo com as suas dificuldades e interesses: “Podemos perguntar a alguém”; “Podíamos fazer experiências”; “Ver vídeos”.

Neste contexto, as crianças desenvolveram uma atividade sustentada na abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process” (Quadros-Flores, Flores & Ramos, 2019) que centra o aluno como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele mesmo produtor e consumidor direto da sua produção. Este processo inicia com um *Brainstorming*, acima referido, integra a abordagem Flipped Classroom e a construção colaborativa de um recurso didático fundamental para a aula seguinte, servindo de base para a construção de novos conhecimentos pelo aluno. Assim, a fim de dar sentido à aprendizagem e encontrar pontes que favorecem a construção de novos conhecimentos, foi enviado para casa, a tarefa de pesquisa alusiva à experiência que cada grupo iria realizar na aula, promovendo, assim, um maior envolvimento por parte dos alunos, a inclusão das famílias no processo e maior conhecimento e participação no início da aula. O *Flipped Classroom* é “uma abordagem ao processo de ensino-aprendizagem na qual se emprega a tecnologia para inverter o papel tradicional do tempo de aula” (Gomes, Osório e Valente, 2015, p. 370), portanto “os alunos são expostos a conceitos fora da sala de aula, geralmente através da observação e análise de vídeos” (idem). Assim, o tempo da sala de aula é utilizado para assimilar os novos saberes, que os alunos adquiriram em casa, recorrendo a diversas estratégias como por exemplo, resolução de problemas, discussão ou debates. A organização da sala de aula altera-se, visto que os estudantes passam a ser o centro da aprendizagem, e as aulas tornam-se mais dinâmicas. “As ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior” (Jonassen, 2007, citado por Gomes, Osório e Valente, 2015, p. 370).

Cada grupo, entre si, partilhou e juntou a informação recolhida em casa para preparar o modo de desenvolvimento e apresentação da respetiva experiência. Importante referir que as elaborações dos grupos da turma durante a PES foram realizadas previamente em conjunto com o par pedagógico e com a professora cooperante, tendo em conta as competências

das crianças, de forma a se auxiliarem e desafiarem mutuamente, construindo conhecimentos e aprendizagens (Matos & Serrazina, 1996). Todos os subgrupos, em simultâneo, realizaram e testaram as experiências e, depois, realizaram os registos dos procedimentos, incluindo o que correu bem, o que falhou e porquê, numa ficha de registo previamente entregue a cada grupo. Através da realização desta tarefa, os alunos desenvolveram a sua autonomia, podendo experimentar e testar sozinhos.

Durante este processo, o par pedagógico e a professora cooperante circularam pela sala, apoiando e auxiliando os grupos que necessitaram de alguma orientação. Num ambiente de cooperação consideramos importante um porta-voz, um realizador e um colega para fazer a experiência. Enquanto o porta-voz explica passo a passo o procedimento da experiência, o realizador filma o processo e o terceiro elemento executa a experiência. No caso dos grupos com 4 elementos, o quarto elemento explica também o procedimento da experiência. Após a realização e a filmagem de todas as experiências foram integradas no manual escolar pela RA, dando vida ao manual escolar de Estudo do Meio de forma virtual pela colaboração da criança- Além disso, estimulou a comunicação e desenvolveu a pessoa através das apresentações à turma, executando-a e explicando todo o processo e conclusões. Para finalizar, uma turma do 2º ano foi convidada até à sala da turma cooperante para assistir à divulgação deste trabalho. A turma cooperante estava organizada em subgrupos de acordo com as experiências desenvolvidas e, na mesa de cada grupo, encontravam-se os manuais de Estudo do Meio e os recursos tecnológicos utilizados previamente. Note-se que apesar de ser o Manual de Estudo do meio esta atividade integrou diferentes áreas curriculares e desenvolveu competências, atitudes e valores, como reforça o currículo atual. A turma convidada também foi organizada em pequenos subgrupos, podendo, assim, cada subgrupo circular livremente pela sala, visitando e aprendendo sobre todas as experiências. Os alunos da turma cooperante orientaram os alunos da outra turma na utilização do recurso tecnológico, para que estes pudessem ver o que o manual tinha para “lhes

dizer”. Os alunos explicaram e esclareceram o procedimento utilizado, reforçando as vantagens do projeto desenvolvido, “Vamos dar vida ao manual escolar!”. A divulgação do projeto com a turma do 2º ano fomentou a partilha de ações estratégicas inovadoras com outras crianças, outros docentes e outras professoras estagiárias, pelo que o entusiasmo da turma não só desenvolveu a turma em todas as dimensões, a pessoa, o social, mas também teve impacto na escola.

Realça-se que ao longo das atividades, os recursos digitais tornaram-se “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras”, otimizando os resultados e produzindo “satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (Flores, Peres e Escola, 2011, p. 430). De realçar também que a atividade confirma que *Made by them to them: The Students in the Learning Process* ativa os conhecimentos prévios fundamentais na compreensão dos conteúdos curriculares e na construção de novos conhecimentos, que a preparação do recurso didático envolve os alunos no processo de aprendizagem pelo que este esforça-se por realizar a tarefa com qualidade e que promove um ambiente emotivo, com relações fortes, que satisfazem as crianças. Também o trabalho colaborativo esteve bastante presente na PES, e, este instigou o diálogo, a partilha de ideias e opiniões, a tomada de decisões e a realização de escolhas, incluindo, assim, as questões de cidadania e identidade pessoal, em que as crianças aprendiam valores, regras e normas (Fonseca, 2000).

Em suma, ao longo da PES, foi levada em consideração, a intencionalidade educativa que se direcionou para objetivos específicos das atividades desenvolvidas, tendo em conta a articulação curricular e a interdisciplinaridade das diferentes áreas curriculares. Através das tecnologias de informação e do trabalho colaborativo, foi possível transformar e melhorar a qualidade da participação dos alunos, assim como o seu interesse pelo manual escolar. A intencionalidade de educação atualmente deve ser flexível e clara, quebrando barreiras entre as áreas curriculares, permitindo, assim, a articulação curricular, que deve acontecer recorrendo a diversos tipos de

recursos e estratégias para que os alunos possam experienciar novas vivências, tornando-se mais capazes e competentes ao longo da sua vida.

METARREFLEXÃO

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”.

(Rogers, 1997)

Serve a presente metarreflexão para realçar a evolução da mestranda e a nova perspectiva do ensino adquirida durante a PES. O período de estágio ajudou a fomentar a autonomia e a responsabilidade, habilitou a aquisição de conhecimentos práticos, possibilitou a aplicação dos conceitos aprendidos ao longo da licenciatura assim como a adoção de pedagogias e aplicações específicas que serão fundamentais para a sua futura carreira.

Em virtude destas considerações, a metarreflexão visa expor as aprendizagens retiradas da PES e que servirão, de uma forma extremamente essencial, para o futuro profissional da mestranda.

Baseando-se fortemente na reflexão, a mestranda viu o resultado destas mesmas reflexões espelhados diariamente através das evidências nas salas de aula tanto na EPE como CEB. Tornando assim mais clara e realista a conexão entre a teoria e prática. “O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (Beane, 2003, p. 94).

A prática educativa foi vivenciada de uma forma dinâmica, viva, ativa e com um espírito crítico-reflexivo, potencializando a aprendizagem e reforçando a capacidade crítica e reflexiva.

Importa ressaltar que o envolvimento da mestranda na realidade educativa, a vivência das práticas e as ações pedagógicas, foram determinantes para a futura docente. Desta forma foi-lhe possível potencializar o lado prático através de um trabalho de análise, de momentos de reflexão antes e depois da ação e de intervenções no campo da investigação.

No decorrer da PES, a mestranda aprofundou o seu saber, conhecimento e competências, alicerces estes que favorecem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo assim o quão fundamental e valiosa esta foi no seu percurso como aluna e futura docente.

Além do desenvolvimento profissional, a PES proporcionou um grande desenvolvimento pessoal na mestranda, como a construção de relacionamentos e cooperação com toda a comunidade educativa, nomeadamente, com as crianças, com o par docente, assim como com as professoras cooperantes e professoras supervisoras. A PES foi essencial para o aperfeiçoamento e melhoria de habilidades, tais como a reflexão, a escuta, a autonomia, o trabalho colaborativo e a partilha e troca de ideias e conhecimentos.

De realçar a importância do par pedagógico, uma vez que a aprendizagem é mais valiosa quando partilhada, bem como, a própria personalidade da docente estagiária, que contribuiu para criar, cimentar e edificar laços e relações de segurança e, também, afetividade tanto com as crianças como com os restantes membros da comunidade educativa. A tomada de decisões por parte da docente estagiária, antes, durante e depois da ação, é “uma característica funcionalmente ativa que torna possível uma gestão e permite uma otimização da interpretação e compreensão do comportamento do professor e, conseqüentemente, da sua formação” (Gonçalves, 2006, p. 44).

Ao longo de todo o percurso da PES, as estratégias adotadas foram sempre adequadas e direcionadas ao desenvolvimento das crianças e do seu conhecimento. À medida em que, decorria o tempo, ia surgindo uma maior compreensão e entendimento das crianças, e das suas necessidades, quer a nível individual como em grupo, o que aliado a uma capacidade constante de reflexão, permitiu que as ações pedagógicas se fossem tornando mais eficazes. É fundamental que a escola seja um espaço “em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada” (Rodrigues, 2003, p. 122).

Cabe, também, na metarreflexão realçar e destacar os desafios encontrados e superados. Estes contribuíram para o crescimento a nível profissional, fomentando a criatividade na superação dos mesmos e no encontro de soluções adequadas, possibilitando assim uma evolução da aprendizagem e dos conhecimentos.

Uma vez mais, é de referir que a reflexão foi fundamental no processo de ultrapassar os desafios e incertezas encontrados, pois, a constante ação-reflexão promoveu e facilitou ir ao encontro das soluções. Também, de salientar o apoio das Orientadoras cooperantes e das professoras supervisoras que, em todo o momento, se disponibilizaram a ajudar a ultrapassar os desafios encontrados.

As diferenças pedagógicas encontradas entre EPE e o 1º CEB, são desafiantes, porém, como futura docente com perfil duplo e habilitação para a docência em ambos os níveis de educação, a mestranda estará mais capacitada para encontrar meios mais adequados de solução e adaptação. Foi visível através da PES realizada em ambos os contextos educativos, que a transição educativa é crucial e determinante no desenvolvimento da criança, e, portanto, deve ocorrer de um modo fácil e adequado. O professor com perfil duplo tem um papel extremamente relevante, pois possui os conhecimentos necessários, assim como técnicas que permitirão uma transição positiva e focada na criança e seu desenvolvimento. O aluno deve

ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, sendo investigador, resolvendo os problemas e pesquisando mais sobre os temas. “Ele deve desenvolver habilidades, como ter autonomia, saber pensar, criar, aprender a aprender, de modo que possa continuar o aprimoramento das suas ideias e ações, sem estar vinculado a um sistema educacional” (Valente et. Al, s/d, p. 41).

A formação não se dá por finalizada com a conclusão do curso nem da PES. Entende-se e valoriza-se que a formação e investigação constante é fundamental para a docente estagiária e para a sua aprendizagem contínua. De tal forma, que só assim, será possível, adquirir novas técnicas e fomentar habilidades e competências inerentes à prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alarcão, I. (s/d). A Escola Reflexiva. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/A/ALARCAO_Isabel/Escola_Reflexiva_Nova_Racionalidade/Lib/Amostra.pdf

Alarcão I. & Canha B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

Alencar, E., & Oliveira, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. Universidade católica de Brasília.

Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Sétima edição, McGrawHill.

Baptista I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, vol.3, 2:91-110 (acessível em: www.curriculosemfronteiras.org).

Block, O. & Rausch, R. (2014). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brandão, D. e Martín, J., (2012). *Método de Montessori aplicado à demência – revisão da literatura*. Artigo de Revisão, 2012.

Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.o Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Cardona, M. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Educação. 2008.

Delors, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 1996.

Dias, J. & Bhering, E. (2005). *Da investigação às práticas, estudos de natureza educacional vol. VI Nº 1*

Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.

Escola J., Flores P. & Peres A. (2011). Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 1o Ciclo do Ensino Básico. No5, 429-439. Disponível em: [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.p df](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf)

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal: 1990-2000*. Porto: Porto Editora.

Faria, A., Lima, A., Vargas, D., Gonçalves, I., Stopa, K., Brugger, L. (2012). Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. Revista Eletrónica da Faculdade Metodista Granbery. 2012.

Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. In A.

Flores, P., Flores, A., Ramos, Altina (2017). "The Smartphone in the Context of the Classroom in the Primary School and in the higher education.". In *EDULEARN17 Proceedings: EDULEARN17, the 9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Espanha*, trabalho apresentado em IATED, 5003-5011. Barcelona, Espanha: IATED.

Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Practicum*.

Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) Bragança: Instituto.

Flores P., Ramos A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. Bragança: Instituto.

Fonseca, M. (2000). Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2006). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em C. T. Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. (pp. 25-50), São Paulo: Artes Médicas.

Gil, H. & Carrondo, K. (2018). “QR CODE” No 1º Ciclo do Ensino Básico: Resultados de uma Investigação na prática de ensino supervisionada. A formação de Educadoras e Professoras: olhares a partir da UniverCidade de Évora.

Gonçalves J. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa*.
Justificação e prática. Porto: Porto Editora.

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. e SOARES, J. *Diferenciação pedagógica*. Lisboa:
Universidade Aberta, 2002.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança (2o ed.)*. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Ed. Fundação
Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6a ed.)*. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. e Chard, S. *Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica
educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Ensino Unisinos.

Lencastre, J. A., Bento, M., & Magalhães, C. (2016). MOBILE LEARNING: potencial de inovação pedagógica. In Tânia Maria Hetkowski & Maria Altina Ramos (orgs.), *Tecnologias e processos inovadores na educação* (pp. 159-176). Curitiba: Editora CRV.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática no jardim de Infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1991). La Integración de la Diversidad. Contexto Social Dónde se Produce, *INFANCIA*, Barcelona, nº 6.

Maldonado J. (2015). La Metodología de la Investigación. Disponível em: https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la_metodologia_de_la_investigacion

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.

Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigacion em Psicologia y Educacion*.

Martins, A. (2002). *Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito*. Fundação Carlos Chagas.

Maslow, A. H. *Introdução à Psicologia do Ser*. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendes, R., Clemente, F. Rocha, R. & Damásio, A. S. (s/d). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. e d u c a ç ã o / f o r m a ç ã o

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, LTDA.

Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente: Autêntica*.

Nóvoa, A. (2002). “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

Oliveira-Formosinho, J. (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (4ª edição)* Porto: Porto Editora

Oliveira Martins, G., Gomes, C.S., Brocardo, J.L., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L., Ucha, L.M., Encarnação, M. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. Artigo disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/290600690_O_trabalho_de_grupo_como_fator_potenciador_da_integracao_curricular_no_1_ciclo_do_ensino_basico

Ponte, J.P. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da educação.

Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1o ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

Präss, A. R. (2012). *Teorias de aprendizagem*. (n.l.): ScriniaLibris.com.
Retirado de
http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa:
Ministério da Educação.

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a autonomia das
escolas e dos professores*. Direção Geral da Educação.

Rogers, C. (1972) "Bringing Together Ideas and Feelings in
Learning." *Learning Today* 5 Spring p. 32-43.

Rogers, C. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C. (1997) *Tornar-se Pessoa*. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes.

Sá, C. M. & Macário, M. J. (2014). TIC e desenvolvimento de competências
em trabalho na formação em didática de línguas. CIDTFF – Indagatio
Didactica. Universidade de Aveiro.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e
Comunidade*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na
Infância*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1o Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Texto extraído de: NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 3a ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997. A primeira versão do texto foi publicada em 1988. Seleção, digitação, diagramação de José Lino Hack e Mara Brum. Pelotas, FaE-UFPel, setembro de 2014.

Valente, J. (org.) (s/d). *O computador na sociedade do conhecimento*. Disponível em:
http://thiagomerlo.com.br/arquivos/ti/TIC_Educacao_Livro.pdf#page=31

Vasconcelos, T; Portugal, G; Silva, M. I; & Monge, M. G; (2002). *Educação básica: As primeiras etapas*. Revista Aprender, no XXVI, pp.1-40.

Vasconcelos, T. (s/d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais?* Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201/2001, Série I-A.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 129/2018, Série I. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República.

Decreto-Lei nº76/2004 de 26 de março de 2004. Diário da República.

Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto de 2001.

Diário da República nº201/2001, Série I. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio de 2014. Diário da República.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República.

Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho de 2017. Diário da República nº 110/2017, Série II. Criação do curso pós-graduado de especialização em Psicologia na Área de Aconselhamento e Educação da Carreira ao longo da vida: conceções e intervenções em diferentes grupos.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018. Diário da República.

Outros Documentos

Plano Anual de Atividades

Projeto Educativo 2016-2019

Regulamento Interno

Ribeiro D. (2018). Ficha da unidade curricular de Prática Educativa

Supervisionada.

Disponível

em:

https://eu.ipp.pt/ese/java/siw/7426f8e0f8f244c532e46cf344c4f96d/0?url=/siw.jsp&pedido=230&numero=3140456&p_cp=1&p_cc=3724&p_cd=5211&p_iling=1&_anol=2018/2019&_anolid=2018

Ribeiro, D. (2018). Investigação-ação. Nota em aula: 11 – 10 – 2018.

NM