ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Joana Isabel Ferreira Baptista

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 2019

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Joana Isabel Ferreira Baptista

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 2019

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida no contexto de estágio Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, indispensável para a obtenção de grau mestre de docente de perfil duplo, conforme DL 79/2014, de 14 de maio.

Assim, espelha o processo de formação da mestranda promotor de conhecimentos teóricos e práticos, competências pessoais e sociais, atitudes éticas e valores que possibilitam um ensino de qualidade e a qualificam como profissional docente. Desenvolveu-se num percurso cíclico que envolveu as etapas da Investigação-ação, evidenciando-se o papel determinante da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, sustentou-se numa metodologia socioconstrutivista que enriqueceu a realidade educativa do contexto de estágio através da transformação da prática educativa, que teve por base a criação de práticas fundamentadas e transformadoras.

O percurso vivido na Prática Educativa Supervisionada contribuiu para o alicerce profissional pessoal e profissional da mestranda, pelas competências profissionais adquiridas, bem como pelo aprofundamento do quadro concetual apresentado, o que contribuiu para a construção de uma identidade enquanto futura educadora de infância e professora do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Educação; Profissional-Reflexivo; Desenvolvimento profissional e pessoal.

ABSTRACT

This internship report comes within the curricular unit of Supervised Educational Practice, developed in the context of Preschool and 1st Cycle of Basic Education internship, within the Masters of Preschool and 1st Cycle of Basic Education, crucial for obtaining the master degree of double profile teacher, according to DL nº 79/2014, of May 14, 2014.

Therefore, it reflects in the process of teacher training promoter of theoretical and practical knowledge, personal and social skills, ethical attitudes and values that allow quality education and to qualify as a teaching professional. It has developed on a cyclical path that involved the phases of Action-Research, ilustrating the determining role of observation, planning, action, evaluation and reflection, supporting it in a methodology socioconstructivist that enriched the educational reality of the internship context through the transformation of the educational practice, which was based in the creation of transformative and grounded practices.

The course lived in the Supervised Educational Practice contributed to the professional and personal foundation of the master student, for the professional skills acquired, as well as the deepening of the conceptual framework presented, which contributed to the making of an identity as a future kindergarten teacher and 1st Cycle of Basic Education teacher.

Keywords: Education; Professional-Reflective; Professional and personal development.

ÍNDICE

Resumo i

Abstract ii

Lista de Abreviações iv

Introdução 1

Capítulo I – Enquadramento Teórico Legal 3

1. Perfil Duplo: ser educador e ser professor do 1º CEB 3
2. Prática Docente na Educação Pré-escolar 8
3. Prática Docente no 1º Ciclo do Ensino Básico 15

Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação 22

1. Instituição Cooperante 22
2. Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar 25
3. Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico 33
4. Metologia de Investigação Ação 38

Capítulo III – Ação em Contexto de Prática Educativa Supervisionada 44

1. Ações Desenvolvidas no Contexto da Educação Pré-Escolar 45
2. Ações Desenvolvidas no Contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico 59

Metarreflexão 72

Referências 76

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS 86

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
PEA - Projeto Educativo de Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), que se insere no plano de curso do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e pretende refletir o processo formativo e profissional desenvolvido pela mestranda.

O decreto-lei (DL) número (nº) 79/2014, de 14 de maio, que espelha a habilitação profissional para as valências da EPE e do 1º CEB, reconhece a exigência de um primeiro ciclo de estudos, a licenciatura, terminando com o segundo ciclo de estudos, o mestrado. A PES tem como propósito efetivar os conhecimentos adquiridos no mestrado para o contexto real, permitindo a sua mobilização e aprofundando capacidades e competências em situações reais ocorridas no ambiente educativo.

Sendo esta uma habilitação que permite a aquisição de um perfil duplo a PES desenvolveu-se em dois níveis educativos diferentes, pelo que neste documento estão espalhadas as especificidades de cada um, bem como os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação mobilizados na construção de ações e planificações, o que permitiu o desenvolvimento e consolidação das competências pessoais e profissionais da mestranda ao longo da prática docente (Ribeiro E. , 2016).

Desta forma, este documento encontra-se estruturado em três capítulos principais e termina com uma metarreflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas em contexto de estágio.

O primeiro capítulo abrange, inicialmente, o enquadramento teórico e legal comum aos dois níveis educativos que orientaram a prática profissional e, seguidamente, direciona-se para as especificidades de cada um dos níveis, constituindo-se como alicerce para fundamentar os restantes capítulos.

No segundo capítulo está contemplada a caraterização geral da instituição onde se desenvolveu a PES contendo, de seguida, as especificidades de cada contexto, através da caraterização do tempo, do espaço, materiais e interações dos dois grupos. Este capítulo integra, também, a metodologia de investigação, na qual se fez uma aproximação à metodologia de investigação-ação (IA), que sustentou a prática educativa.

O terceiro capítulo aborda a descrição e análise crítica e fundamentada de algumas das ações desenvolvidas em ambos os níveis educativos, relevando momentos de mobilização de conhecimentos teórico e outros saberes experienciais da práxis. Relevam-se, ainda, metodologias ativas que fomentam o envolvimento participativo e reflexivo da criança nos processos educativos.

Por fim, surge a metarreflexão, onde são reforçados os conhecimentos adquiridos e construídos, as capacidades, atitudes e valores desenvolvidos na PES, bem como todo o processo de formação da mestranda.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

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

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica e legal que fundamentaram e suportaram a realização da prática educativa na EPE e no 1º CEB. Assim sendo, num primeiro subcapítulo serão referidos os paradigmas educacionais, que orientaram a prática educativa e a formação docente em ambos os níveis educativos e, também, a apresentação das principais linhas orientadoras da ação educativa de um docente de perfil duplo.

Posteriormente, no segundo e terceiro subcapítulos, serão explanados os fundamentos específicos dos dois níveis educativos que pautearam as opções metodológicas da ação educativa.

1. PERFIL DUPLO: SER EDUCADOR E SER PROFESSOR DO 1º CEB

Hoje em dia, estamos perante uma sociedade que emergiu na era da globalização e da evolução tecnológica pelo que, constantemente, é confrontada com novos desafios. Uma vez que a escola representa um dos microssistemas em que a criança está inserida, tem um contributo fulcral na sua formação para melhor enfrentar estes desafios de forma consciente e responsável, formando assim melhores cidadãos (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Deste modo, a fim de se adaptar aos contextos que incorporam e acompanham as transformações da sociedade também as funções docentes sofreram modificações (Roldão, 2007). Esta (re)construção permite que o docente deixe

unicamente de educar, e passe a exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, tendo em consideração as diferentes dimensões da escola como instituição, bem como no contexto da comunidade em que esta se insere (DL nº240/2001 de 30 de agosto, anexo V, ponto nº1).

Note-se que em 1986 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), para definir o quadro geral do sistema educativo e estabelecer que a educação é um direito que todos os cidadãos possuem (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 1). Nesta perspetiva, a formação docente deve centrar-se na investigação e reflexão, a fim de permitir aos docentes uma ação capaz de se adaptar às necessidades decorrentes das caraterísticas das crianças (DL nº79/2017, de 14 de maio). Com efeito, as habilitações docentes, integram agora um perfil duplo que permite aos profissionais uma ação educativa adequada a diferentes níveis educativos, a fim de facilitar as transições educativas uma vez que o docente deve ser capaz de articular os dois níveis de educação de forma progressiva (Alves & Vilhena, 2008).

Como facilitador destas transições, surge o trabalho colaborativo entre docentes, que se define no DL nº 55/2018, de 6 de julho, como fundamental na aquisição de "aprendizagens significativas e [n]o desenvolvimento de competências mais complexas". O trabalho colaborativo implica um conhecimento e estruturação teórica que leva à fundamentação da prática, isto é, os docentes precisam de saberes teóricos para mobilizá-los nas diferentes áreas de conteúdo (EPE) e curriculares (1ºCEB) a fim de permitir a conceção de aprendizagens articuladas e estimuladoras para a criança (Roldão, 1999).

Este trabalho deve pautar-se pela partilha e pela cooperação, permitindo que cada docente possa conciliar a sua individualidade com a dos restantes docentes, para possibilitar às crianças um saber holístico através de experiencias significativas e permitir aos docentes "aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas" (Formosinho & Machado, 2009, p. 33), permitindo uma constante prosperidade do seu perfil profissional.

Pode-se, assim, dizer que os profissionais devem investir numa formação contínua que permita criar uma ligação entre a teoria e a prática, "este continuum parte da autoavaliação do docente do seu desígnio de aprender e renovar novos saberes para o processo de ensino e aprendizagem, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico" (Nóvoa, 2002, p. 58).

Esta formação deve passar pelo conhecimento dos documentos legais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os programas e as Aprendizagens Essenciais para o 1ºCEB, que fundamentam o sistema português de educação. Sendo que os docentes tem um papel fulcral nesta articulação curricular, tem de ser capazes de articular os saberes presentes nos dois documentos, a fim de proporcionam "a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado" (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3).

É de salientar, que este trabalho colaborativo deve incluir os pais/família, uma vez que uma boa relação escola/jardim de infância-pais/família ajuda a desenvolver a segurança e bem-estar da criança, reforçando o seu desenvolvimento de forma positiva (Portugal, 1992).

Com efeito, a relação entre os docentes e os pais/família devem regular-se pela partilha e cooperação de forma a valorizar os conhecimentos, a fim de proporcionar às crianças experiencias mais significativas através do contacto com a família.

Através desta colaboração envolvida nas aprendizagens da criança revela-se essencial o conceito desenvolvido por Vygotsky referente à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste no "nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e aquele que ela pode atingir com a ajuda do adulto" (Lino, 1998, p. 99). Este conceito remete para a centralidade da criança no processo de aprendizagem e a deslocação do docente como orientador do referido processo, estimulador da colaboração entre crianças e criança educador/professor (Becker, 2009).

Esta perspetiva vai, ainda, ao encontro de uma pedagogia de participação que define o envolvimento da criança como "indispensável para que dê

significado às experiencias, sendo essencial para que se contrua conhecimento e aprenda a aprender ” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 21). Aprender a aprender é uma atitude de construção pessoal que reflete capacidade de autonomia, ao mesmo tempo que compreende melhor o outro e onde tudo pode constituir uma oportunidade para aprender e desenvolver talentos (Delors, et al., 1996).

Com vista a dar resposta aos seus objetivos e promover um desenvolvimento holístico da criança, segundo Delors *e*t *al* (1996), a educação deve organizar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aprender a conhecer assenta na competência de não só conhecer, mas principalmente compreender os instrumentos do conhecimento. Assim, aprender a conhecer “supõe (…) aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p. 79). Aprender a fazer possibilita a aquisição de competências que permitam pôr em prática os seus conhecimentos. Nesta linha, deve salientar-se que as aprendizagens “devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas” (p. 80). Aprender a viver juntos implica conhecer outros e a sua cultura para estabelecer regras como respeito e a colaboração. Centra-se, assim, na “descoberta progressiva do outro” e na “participação em projectos comuns” a fim de promover “uma cooperação mais serena e até a amizade” (p. 84). Uma vez que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (p. 85). O último pilar, aprender a ser, constitui-se pela união de todos os anteriores e pressupões um “desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p.85). No decurso da PES respeitou-se estas dimensões, empenhando-se em desenvolver atividades pedagógicas capazes de potencializar o desenvolvimento destas competências nas crianças, como se pode verificar no terceiro capítulo.

Relacionado com estas abordagens mais ativas e participativas releva-se a metodologia de trabalho de projeto que, concentrando-se em problemas, estimula as crianças no encontro de soluções promovendo o pensamento

critico reflexivo e criativo, o saber fazer, ser e estar não deixando de responder ao interesse sugerido pelas crianças (Katz & Chard, 1997).

Realça-se que, através do projeto, se desenvolem atividades intencionais orientada pelo docente, o que possibilita uma aprendizagem significativa uma vez que as atividades emergem da motivação intrínseca e da dedicação compartilhada por todos (Marques L. , 2016)

A par disso, desenvolve-se também uma postura investigativa ao longo de todo o projeto. Esta metodologia divide-se por quatro fases: fase I - a definição do problema; fase II – a planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – a ação e fase IV – a avaliação e a divulgação (Vasconcelos, 2012). A primeira fase diz respeito à definição de um problema ou de um interesse que se efetiva pelo levantamento de hipóteses, partilha de conhecimentos prévios e de saberes. A segunda fase define-se pela planificação e pela previsão de como vai progredir o trabalho, através de teias ou mapas concetuais, onde se estabelece aquilo que se vai fazer e como se vai fazer e se dividem tarefas. A terceira fase explana a execução, cada criança deve registar as informações que obteve, para posteriormente, em grande grupo, se fazer uma partilha das informações que serão contrastadas com os conhecimentos prévios. A última fase corresponde à divulgação e avaliação, que se determina pela exposição do projeto à comunidade escolar e à família, a fim de se partilhar as aprendizagens efetuadas ao longo do projeto (Vasconcelos, 2012).

Nesta sequência, o trabalho colaborativo, através de projetos e/ou atividades, promove sentimentos de pertença ao grupo e de aceitação a fim de propiciar a partilha de ideias, melhorar a autoestima e proporcionar o envolvimento pleno na realização das suas tarefas (Torres & Irala, 2014).

Os conteúdos teóricos deste capítulo contribuíram para a ação educativa desenvolvida nos dois contextos, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, como se verá no terceiro capítulo do presente relatório.

2. Prática Docente na Educação Pré-escolar

Até ao século XVII, acreditava-se que as crianças eram "mais pequenas, mais fracas e menos inteligentes" que os adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 15) pelo que a sua educação de infância não era devidamente respeitada. Nesta linha, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) referem que a educação nessa época era admitida como "um assunto privado que, apenas, respeitava à família" (p. 32).

Contudo, devido a contantes modificações no funcionamento das estruturas familiares os pais/famílias deixaram "de ser o único núcleo protetor das crianças" (Formosinho J. , 2016, p. 83) e, consequentemente, surgiu a necessidade de uma instituição que garantisse a sua proteção até à entrada no 1.º CEB. Apesar disso, só em 1910, após a queda da monarquia e a divulgação dos ideais liberais republicanos, foram lançadas as primeiras instituições públicas de EPE (Folque, 2014).

Posteriormente, durante o período do Estado Novo, atribuiu-se a educação das crianças às famílias e procurou-se definir como princípios ideológicos a trilogia Deus, Pátria e Família, que tinha como objetivo transmitir desde cedo às crianças, valores como a obediência, a resignação e a caridade (Cardona, 1997) . Neste seguimento, devido ao facto de esta ideologia considerar a família como a base primeira da educação e também dada a reduzida percentagem de crianças que frequentavam a Educação de Infância, foi atribuído à mulher a função de educar os seus filhos.

Terminada a ditadura Salazarista, o estado criou, em 1978, uma rede pública de Jardins de Infância (Marta, 2015), em 1986 publicou a LBSE, na qual a EPE passa a integrar de forma definitiva o sistema educativo. Esta Integração contribuiu para uma maior visibilidade da importância da EPE, considerando-a complementar à rede familiar. Este documento define ainda os objetivos educativos desta etapa da educação, tais como o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, o propiciar estabilidade e segurança, promover o conhecimento do meio natural e humano através da observação, aprimorar a

formação pessoal e social e promover hábitos de higiene (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro).

Na sequência dos princípios da LBSE, em 1997, foi aprovada a Lei Quadro da EPE que considera este nível educativo como "a primeira etapa da educação básica" (Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 2.º), e define como princípios gerais pedagógicos "o desenvolvimento pessoal e social da criança; Desenvolver a expressão e a comunicação; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade" (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 10º).

De facto, esta alteração das conceções da educação de infância promoveu, consequentemente, uma alteração nas dimensões que são consideradas importantes, deixando a visão assistencialista e dando visibilidade a uma perspetiva de caracter educativo. Deste modo, à ética do educar alia-se a ética do cuidar, sendo que a ética do educar representa pela "aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos" (Marta, 2015, p. 114), e a ética do cuidar está relacionada com as necessidades básicas das crianças, que "constituirão o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional" (Marta, 2015, p. 114). Atualmente, o educar e o cuidar estão intimamente relacionados, sendo componentes fundamentais para o desenvolvimento da educação. Estas duas componentes, interligadas, permitem que a criança se vá inserindo na sociedade da qual faz parte, culminando no equilíbrio para aprender em conjunto e viver em comunidade (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Neste sentido, cabe ao educador ir ao encontro de um conjunto de princípios referidos na lei-quadro que "concebe e desenvolve o currículo (…) com vista à construção de aprendizagens integradas" (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, artigo 3º) e à ligação afetiva que deve criar com as crianças, tal como a dimensão profissional, social e ética define como fulcrais no perfil de desempenho docente (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Com efeito, através das interações sociais e das constantes reflexões que se fez sobre a prática permitiu um crescimento pessoal e profissional da díade (Marta, 2015).

Para orientar o educador no desenvolvimento destas interações e das suas práticas educativas, em 1997, o Ministério da Educação (ME), em colaboração com alguns autores e com a participação dos educadores de infância, construiu as OCEPE. Em 2016, foram reformuladas, sendo que se encontram divididas em três partes fundamentais: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Na primeira parte são apresentados os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a construção e gestão do currículo e a organização do ambiente educativo. Na segunda parte são apresentadas as áreas de conteúdo. É nesta secção que encontramos as principais alterações centram-se na organização das áreas de conteúdo que, apesar de se manter a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, sofreram reformas nos domínios. O domínio da Expressão Motora surge agora com a designação de Domínio da Educação Física. Relativamente às demais expressões – Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática – estão enquadradas no Domínio da Educação Artística. A última parte deste documento faz referência à importância de criar condições favoráveis que permitam à criança enfrentar de forma positiva as transições educativas (Lopes da Silva *et al*., 2016).

O educador para construir e gerir o currículo deve associar as OCEPE aos modelos pedagógicos. Folque (2012, p. 49) afirma que "as OCEPE não defendem um determinado modelo pedagógico, mas apontam para que os educadores de infância desenvolvam a sua pedagogia no âmbito de uma abordagem socio-construtivista e ecológica", pelo que cabe ao educador de infância definir os modelos que melhor se enquadram na sua prática pedagógica.

De entre os modelos pedagógicos existentes, High/Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, Pedagogia de Montessori e a

Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), em contexto de sala de atividades é possível destacaram-se: High/Scope, MEM, Reggio Emília e MTP.

Estes modelos colocam a criança no centro da aprendizagem, sendo função do educador organizar o ambiente e escutar a criança a favor da sua ação, sendo que este "processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Neste âmbito, a abordagem High/Scope valoriza a aprendizagem pela ação, uma vez que a "a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de atividade auto iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Assim, cada criança desenvolve-se "no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22), este tipo de aprendizagem acredita que através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, a criança constrói novos conhecimentos.

Adicionalmente, a construção do conhecimento é iniciada pelo "empenhamento activo e individual da criança" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 73) pelo que é fundamental respeitar os conhecimentos prévios e as vivências. Quando chegam ao contexto de educação de infância as crianças já apresentam "inúmeras aprendizagens [adquiridas] nos contextos informais da experiência diária" (Ribeiro E. , 2016, p. 40). Estes conhecimentos já adquiridos devem ser tomados em consideração a fim de centrar o processo educativo nas capacidades das crianças, potenciando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Para potenciar o desenvolvimento de cada criança, é função do profissional de educação organizar o ambiente educativo, para tal deve apoiar-se em quatro pilares críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação (Ribeiro A. , 1990)

Neste sentido, cabe ao educador proporcionar o contacto com "materiais diversificados que estimulam os (…) interesses e curiosidades" (p.11) e, em

simultâneo, deve fomentar as interações entre o grupo para que todas as crianças tenham um papel ativo (Lopes da Silva *et al*., 2016)

Nesta linha de ideias, a abordagem Reggio Emilia visualiza o ambiente como um terceiro educador, no sentido em que a criança extrai conhecimento de tudo o que a rodeia, já que o ambiente por si só gera inúmeras informações que a criança pode assimilar (Malaguzzi, 1977 citado por (Lino, 2013). As crianças são incentivadas a explorar o meio que as rodeia e a representá-lo de várias formas, sendo desta maneira que aprendem e transformam ativamente as suas relações com o mundo (Lino, 2013).

É de referir que a organização do ambiente educativo está em permanente reconstrução, para que possa sempre dar resposta às necessidades das crianças e colocá-las no centro das suas aprendizagens, enquanto protagonistas das mesmas (Gandini, 2016). Esta relação é fundamental uma vez que possibilita a melhoria das relações entre pares ou com o educador e proporciona oportunidades de aprendizagens significativas (Lopes da Silva *et al*., 2016).

Deste modo, o ambiente educativo deve proporcionar às crianças aprendizagens ativas de acordo com os seus interesses e gostos (Hohmann & Weikart, 2011). Estes espaços permitem o desenvolvimento integral das crianças que neles vão passar grande parte do seu dia. Assim sendo, diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico, darão lugar a diferente interações (Lopes da Silva *et al*., 2016). Portanto, o espaço é um local onde se constroem relações empáticas que permitem criar situações pedagógicas "já que permite à criança uma vivência plural da realidade" (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 83).

Simultaneamente, também a organização da rotina diária é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que "permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.27). Esta organização é uma das caraterísticas principais no MEM, abarca diferentes momentos, nomeadamente: acolhimento; planear atividades e projetos; tempo no espaço exterior;

orientação do educador; trabalho individual e/ou coletivo, que tem o seu enfoque nos interesses da criança (Niza S. , 2013)

Este modelo defende um desenvolvimento holístico através das relações de cooperação, do envolvimento da família, da equipa educativa e na dinâmica da comunicação entre crianças e educador.

O envolvimento da família na educação das crianças centrava-se não só nos diálogos dos educadores com os pais mas, também, pela participação em algumas atividades/projetos. De acordo com Oliveira-Formosinho "é importante que as crianças, os [educadores] e as famílias percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento" (2013, p. 118). Este envolvimento propícia uma maior confiança e o aumento da autoestima das crianças pelo estabelecer de uma relação escola-família tão positiva (Barbeiro & Vieira, 1996); Sarmento *et al*., 2009). A importância desta relação de proximidade e os seus benefícios no desenvolvimento das crianças será, também, referenciado ao longo dos capítulos seguintes.

Face ao descrito, é fundamental que o educador adote uma postura reflexiva, e seja capaz de refletir para compreender de que forma a ação desenvolvida contribuiu para as aprendizagens das crianças ou se as tem de melhorar (Lopes da Silva *et al*., 2016). Esta postura reflexiva deve basear-se no uso de instrumentos de recolha de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, para que o educador possa avaliar e refletir sobre as suas práticas (Lopes da Silva *et al*., 2016).

Deste modo, "a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades" (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Assim sendo, na Educação Pré-Escolar, a avaliação assume uma dimensão formativa, desenrolando-se num processo contínuo e explicativo que pretende colocar a criança como protagonista da sua aprendizagem, de maneira a que consiga tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto) é referido que o educador "avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo" (anexo n.º 1, Capítulo II, ponto 3, alínea e.).

Há diversos tipos de avaliação tal como está referido no DL nº 74/2004 que diz: "A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa" (artigo 11, nº1). Neste caso apenas se utiliza a avaliação formativa que "é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao [educador e à criança], ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades (…) obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (DL nº 74/2004, artigo 11, nº2).

Contudo, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, tais como: Observação; Entrevistas; Abordagens narrativas; Fotografias; Gravações áudio e vídeo; Registos de autoavaliação; Portefólios construídos com as crianças; questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos. Esta variedade de técnicas e instrumentos de observação e registo possibilita ao educador observar a criança de diversas perspetivas permitindo-lhe acompanhar o progresso das aprendizagens que esta realiza, da mesma forma que suporta a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.

Na mesma perspetiva, "a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interacção, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo" (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Em suma, o educador ao refletir sobre essa informação deve ser capaz de mobilizar os saberes teóricos já referidos para que seja capaz de fomentar uma práxis de participação que possa "responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias" (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 15).

Deste modo, a formação que a mestranda tem vindo a edificar o seu percurso, caracteriza-se por ser a primeira etapa para a construção da identidade profissional, uma vez que houve uma constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido na prática, permitindo um desenvolvimento pessoal e profissional assente numa perspetiva de colaboração e de cooperação entre todos os intervenientes da Escola Superior de Educação e dos contextos onde se realizou a PES (Marta, 2015).

3. Prática Docente no 1º Ciclo do Ensino Básico

Nos dias que correm, o ensino básico ocorre num período total de nove anos, sendo que este se encontra fracionado em três ciclos sequenciais, cada um subdividido em anos de escolaridade.

Este subcapítulo irá focar a sua atenção no 1º CEB que tem uma extensão de quatro anos e contempla crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Com efeito, tal como afirma a LBSE, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, este ciclo de estudos integra objetivos fundamentais para uma formação holística de cada criança. Posto isto, é fundamental que a criança desenvolva a "linguagem oral, [a] iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, [as] noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, [e] das expressões plástica, dramática, musical e motora" (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 8.º, n.º 3), contudo, intimamente ligados, deve estar a formação de cidadão críticos e reflexivos capazes de agir numa sociedade cada vez mais democratizada (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Contudo atualmente pretende-se:

> uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de

procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (DL n.º 55/2018).

Assim sendo, cabe ao docente assumir uma postura globalizadora, desenvolvendo o currículo com base nas diferentes áreas curriculares (DL n.º 241/2001). No que concerne à matriz curricular base salientam-se as áreas curriculares Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar e as áreas transversais de Cidadania e Desenvolvimento.

No que diz respeito à carga horária semanal de cada uma destas, as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, nos quatro anos de escolaridade a carga horária semanal destas componentes mantém-se.

Em relação ao Português e à Matemática, está estabelecido um mínimo de sete horas semanais, no que diz respeito às áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras contam com uma carga horária mínima semanal de três horas. As áreas de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar abrangem, respetivamente, uma ocupação mínima de 1,5 horas e 1 hora semanais. O Inglês, com caráter obrigatório, é introduzido no 3.º ano de escolaridade adotando uma duração mínima de duas horas semanais, as atividades de Enriquecimento Curricular assumem uma carga horária semanal de 5 horas semanais, tendo um carácter opcional.

Para organização destas áreas curriculares o profissional de educação deve seguir como referência as Aprendizagens Essenciais que validam o desenvolvimento das áreas de competências apontadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ambos se definem como os documentos orientadores da prática profissional. Assim, para cada área curricular as Aprendizagens Essenciais definem os organizadores, ou seja, os domínios, de seguida os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que se definem pelas

competências que o aluno deve adquirir, as Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos onde se revelam algumas ações a desenvolver em cada disciplina e, ainda, os Descritores do Perfil dos Alunos.

Nesta perspetiva, é necessário relevar o documento alusivo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este pretende evidenciar-se como um documento orientador da organização do sistema educativo, integrando um conjunto de princípios, valores e competências essenciais para a construção de um perfil de base humanista (Oliveira-Martins, 2017).

Todos os documentos supracitados devem ser utilizados pelo docente para orientar a sua prática pedagógica, pelo que este deve assumir uma postura reflexiva ao reconhecer o currículo como aberto e flexível (Roldão, 1999). Desta forma, o docente deve adequar o ensino às caraterísticas particulares de cada contexto educativo, usufruindo da possibilidade de uma gestão curricular flexível (Zabalza, 1998).

Na mesma perspetiva, o professor deve privilegiar a mobilização e articulação de saberes provenientes das diferentes áreas curriculares, esta interligação remete para o conceito de interdisciplinaridade, que é compreendida como "forma de combinação entre duas ou mais disciplinas" (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 13). Com efeito, este conceito promove uma "formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de uma axioma comum a várias disciplinas" (Pacheco, 2001, p. 84). Em consonância, a interdisciplinaridade fomenta diversos pontos de interligação entre as diferentes áreas curriculares e os conteúdos de uma mesma área, desenvolvendo a criação de estratégias educativas diversificadas, fomentando aprendizagens significativas.

Deste modo, o perfil humanista do currículo envolve os interesses dos alunos, pelo que um dos principais recursos usados pelo par pedagógico para a promoção desta articulação curricular baseia-se no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para dar resposta a estes interesses.

A inclusão de recursos digitais na educação desafia os docentes para novos modos de ensinar a aprender, pois têm consciência de que:

> por um lado, deve[m] responder aos interesses das crianças que atualmente não dispensam as tecnologias digitais no seu dia-a-dia; por outro, [têm] de encontrar práticas promotoras no aluno de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, práticas motivadoras no sentido de envolverem os alunos na construção do seu próprio conhecimento nas várias áreas curriculares (Quadros-Flores & Ramos, 2016, p. 195).

Este quadro mostra a importância da estratégia metodológica na integração de recursos digitais e esta deve ter por base o paradigma construtivista dando oportunidade à criança de fazer diferente com as TIC, desenvolvendo capacidades, assumindo atitudes e aplicando valores fundamentais na vida social. Acresce, ainda, a necessidade que o aluno seja capaz de "albergar novas informações, de articulá-las de modo a transformarem essas novas informações em saber relevante, construir conhecimento" (Flores *et al*., 2015, p.171). Levando ao desenvolvimento da sua capacidade de apropriação do mundo digital de modo crítico e criativo (ComissãoEuropeia, 2014).

Atendendo já à experiência da PES, os saberes da experiência a que Tardif (2007) nos alerta como produzidos pelos professores na práxis, considera-se oportuno implementar atividades em grupos, permitindo à criança "desenvolver um conjunto de competências de relacionamento interpessoal, tais como comunicação eficaz, negociação, resolução de conflitos, tomada de decisão, liderança, responsabilidade pessoal e trabalho de equipa" (Laghigna, 2017) relevantes para o perfil do aluno. Baseando-se na teoria de Vygotsky, este tipo de atividades admite que através da cooperação e colaboração as crianças sejam capazes de construir os seus saberes (Shaffer, 2005), pelo que requer "que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo" (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 138). O docente deve assumir

um papel de promotor deste processo e de moderador das dinâmicas dos grupos.

O manual escolar foi um outro recurso pedagógico utilizado ao longo da PES contudo, não assumiu um papel de destaque, embora seja o mais utilizado pelos professores em geral. Durante a PES, assumiu-se uma postura de maior autonomia no que diz respeito a este recurso (Vieira, Marques, & Moreira, 1999), utilizando-o como um auxiliador dos demais recursos mobilizados, particularmente, as TIC, o que permitiu culminar na dinamização de práticas motivantes e renovadas, já que trouxeram outros modos de ensinar e aprender. Desta forma, deve priorizar-se a procura persistente de uma educação diferenciada, centrada na criança, que seja capaz de facultar diversas formas de aceder, processar e compreender conteúdos e ideias, através de estratégias que permitiam, a cada uma, obter sucesso na sua aprendizagem (Flores, Ramos, & Escola, 2015; Tomlinson, 2008).

Ainda nesta linha de pensamentos, realça-se uma aprendizagem sustentada na Metodologia de Trabalho de Projeto (c.f. capítulo III), promotora de articulação curricular, ao mesmo tempo que permite à criança investigar para ver respondidas as suas curiosidades, proporcionando momentos de "equipas de trabalho que se enriquecem pela colaboração significativa" (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 36), dimensões importantes no desenvolvimento do perfil do aluno no séc. XXI.

Neste contexto, a avaliação apresenta-se "como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões" (Pacheco, 2001, p. 129), é um importante instrumento regulador, com finalidades distintas. Com efeito, as três modalidades em que se organiza o processo de avaliação das aprendizagens são: diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

A primeira, avaliação diagnóstica, "realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno" (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25º). Apresenta-se como fundamental na medida em que permite ao professor obter algumas informações sobre as crianças,

nomeadamente reconhecer os seus conhecimentos prévios, os diferentes ritmos de aprendizagens e as suas dificuldades. Depois desta recolha, é fundamental que o docente seja capaz de adequar as suas estratégias, promovendo um ensino com base na diferenciação pedagógica (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

A avaliação formativa assume um "caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem" (DL n.º17/2016, de 4 abril, artigo º 24º). Esta modalidade dá a possibilidade a todos os intervenientes do processo educativo, professor, criança e encarregados de educação, ter acesso às informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem, refletindo sobre as possíveis mudanças de estratégia.

Por fim, a avaliação sumativa "traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos tendo como objetivos a classificação e a certificação" (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º). Esta modalidade permite formular uma decisão sobre o percurso educativo do aluno, a progressão, retenção ou reorientação.

No que concerne ao contexto da PES, foi possível percecionar um maior reconhecimento para a avaliação formativa, onde se deve valoriza o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do produto final, dos resultados obtidos pelas crianças (Pacheco, 2001). Esta modalidade de avaliação permite à criança, com a ajuda do docente, reconhecer qual a parte que não resultou em aprendizagem (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006).

Assim, para terminar importa referir que todas as ações desenvolvidas no contexto procuram basear-se em três parâmetros que a mestranda considera fundamentais para o desenvolvimento da sua prática profissional, a citar: as necessidades e os interesses das crianças e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.

Para que fosse possível implementar estes parâmetros, numa fase inicial, procedeu-se a processos de observação e reflexão do contexto e do grupo onde se iria desenvolver a PES. Esta etapa declara-se imprescindível para a realização

de uma “intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Com efeito, esta observação participativa, sistemática e naturalista permitiu evidenciar os interesses, necessidades e dificuldades de cada criança, devendo ser por isso a base de toda a prática pedagógica desenvolvida, no capítulo II do presente relatório podemos encontrar uma análise mais pormenorizada destas questões. Ademais, todas as ações desenvolvidas na prática pedagógica pretenderam fomentar a participação ativa das crianças, levando à criação de aprendizagens mais significativas pelo seu carácter motivacional, como se poderá verificar no terceiro capítulo.

O último parâmetro, prende-se com a interação entre a escola e pais/famílias, que acarreta o enorme desafio, para o docente, de imprimir um carácter percetível para todas as crianças. Para tal, à semelhança da EPE, para promover o desenvolvimento destas aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, torna-se fundamental promover um estreito relacionamento coma família, uma vez que esta revela uma enorme importância no processo educativo da criança (Oliveira-Formosinho J. , 2013). Este envolvimento, pode e deve, ocorrer tanto em casa como nas ações promovidas pela escola.

Em suma, para permitir uma simbiose perfeita entre a teórica e prática, o docente deve adotar uma postura reflexiva e investigadora, possibilitando um ensino e aprendizagem mais significativo (Fortuna, 2015).

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

> "O papel do (…) [docente] é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder"
>
> (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100)

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio, no qual foi realizada a PES, ao nível da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, inicia-se uma apresentação do contexto educativo, partindo, de seguida, para uma abordagem sobre as especificidades de cada grupo. Além disso, tornou-se fundamental refletir sobre o ambiente educativo no que diz respeito ao espaço, tempo, interações e missões, para que fosse possível reconhecer as opções pedagógico-didáticas propiciadoras do desenvolvimento da criança.

Por fim, salienta-se a metodologia de investigação-ação, que sustentou a formação em contexto de prática docente.

1. INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante onde mestranda realizou a PES encontra-se num agrupamento de escolas pertencente ao grande Porto. O agrupamento é formado por 11 estabelecimentos de ensino, um JI, uma escola do 1ºCEB, 9 escolas que incluem o JI e o 1ºCEB e, ainda, uma escola de 2º e 3º Ciclo.

Tendo em consideração que cada agrupamento usufrui de uma "autonomia coletiva da escola enquanto comunidade, face à administração central" (Formosinho, Fernandes, & Lima, 1988, p. 167), é fundamental que desenhe um projeto capaz de dar resposta aos interesses da comunidade educativa. Com efeito, no seu Projeto Educativo (PEA), este agrupamento identifica como principal objetivo promover "a educação para os valores; a promoção do sucesso educativo e o combate ao abandono escolar; a promoção da literacia" (PEA_EV, 2013-2017, p.13).

No que diz respeito ao contexto da PES, este realizou-se numa escola com as valências do JI e do 1º CEB, que se encontra numa área urbana, com características próprias, ou seja, "área fisicamente integrada numa cidade de grande ou média dimensão, caracterizada por uma importante percentagem de superfície construída, uma elevada densidade de população e de emprego e redes significativas de infra-estruturas de transportes e outras" (Mourato, 2011, p. 1). O meio envolvente da escola tem pontos de interesse de âmbito cultural e social: associações culturais, sociais, desportivas, recreativas e um auditório municipal.

O contexto educativo onde se realizou a PES é constituído por um espaço exterior e três edifícios. No espaço exterior, existem dois jardins com algumas árvores, uma entrada com solo cimentado, um campo de jogos com duas balizas e um parque infantil com um escorrega.

O primeiro edifício, mais antigo, que se destina ao Jardim de Infância, possui duas salas de atividades, sendo que uma contém uma sala de apoio destinada à área de pintura com tinta, área do computador e, ainda diversos armários para arrumar o material. Este edifício contém também um refeitório com copa, uma dispensa e instalações sanitárias, tendo sete compartimentos, um para pessoal docente e não-docente e seis adequadas às crianças, dividias por diferenciação de sexos.

O segundo edifício, reservado ao 1º CEB, tem dois pisos. No piso 0 podemos encontrar duas salas de aulas, um refeitório com cozinha, uma sala polivalente e três divisões de instalações sanitárias, sendo um para o sexo feminino, um

para o masculino e o terceiro destinado a pessoas com mobilidade condicionada. No piso 1 estão ao dispor quatro salas de aulas, uma sala de professores e duas divisões de instalações sanitárias distinguidas pela diferenciação de sexo e uma sala de arrumos, interdita às crianças. Neste local está também à disposição um elevador, o que se traduz numa maior facilidade de acesso.

A escola beneficia de um terceiro edifício, reservado à associação de pais, que contem apenas um espaço amplo.

O corpo docente e o corpo não docente da instituição cooperante é compostos por um total de 18 profissionais, sendo que 11 pertencem ao pessoal docente e sete pertencem ao pessoal não docente. O corpo docente integra 6 professores titulares, sendo uma delas a coordenadora, duas educadoras, e uma professora de apoio que está exclusivamente ligada ao Projeto Fénix e duas professoras de apoio de Ensino Especial.

Importa salientar que, devido a um problema de saúde de uma das professoras titulares, durante o tempo de estágio todas as turmas careceram do apoio abrangido pelo projeto Fénix.

O corpo não docente é constituído por sete funcionárias, três assistentes operacionais e dois assistentes técnicos na EPE, e três assistentes no 1ºCEB.

As dinâmicas em que estão assentes todas as interações pedagógicas pautam-se por valores como a colaboração, cooperação e entreajuda. Estas interações positivas propiciam a partilha de ideias e exposição de opiniões, dando bases para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Nesta linha, também a parceria estabelecida com os pais/famílias está muito presente, uma vez que o estabelecimento de ensino incentiva a participação na associação de pais e na construção do projeto educativo. Com efeito, as famílias colaboram em projetos definidos pela instituição pelo que se verifica, deste modo, um maior envolvimento das mesmas no processo educativo das crianças. Com efeito, a díade pretendeu reforçar esta interação escola-família através das ação desenvolvidas ao longo da PES, permitindo que todas as

famílias vissem o seu contributo espelhado no processo educativo, tornando-se desta forma aliados dos professores (Marques R. , 2001).

O Plano Anual de Atividades (PAA_EB1/JIF), promove uma positiva interatividade com a comunidade educativa e, para isso, desenvolve parcerias com outras instituições e com a comunidade, envolvendo-se em projetos, tais como: "O pilhão vai à escola", Projetos Ambientais promovidos pela Câmara Municipal, Projeto Fenix, Projeto de Dinamização dos Espaços Exteriores, Projeto Gira Volei, Projeto da Plataforma Blanc, Projeto a Família vai à Escola, Projeto *eTwinning*, Projeto a Arca dos Contos, Escola Segura, Projeto Saúde Oral nas Bibliotecas. Estes projetos visam promover o sucesso educativo e reduzir do abandono escolar e propiciar o aumento da participação da comunidade escolar e educativa na vida e decisões do agrupamento.

2. Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Na EPE, o ambiente educativo deve favorecer um conjunto de oportunidades promotoras de aprendizagens "de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.5).

Com efeito, é imprescindível para a díade refletir acerca da sala de atividades onde se desenvolveu a prática educativa, nunca esquecendo as dimensões centrais da EPE: o espaço, o tempo, os materiais e as interações.

O grupo composto por 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, 12 com 5 anos e 8 com 6 anos, sendo que se assemelha a grupo homogéneo relativamente às idades mas relativamente ao desenvolvimento tem as suas especificidades.

Uma das crianças do sexo feminino está diagnosticada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) por sofrer de uma síndrome denominado Síndrome de X-Frágil, CP, pelo que tem ao seu dispor um Programa Educativo

Individual e um Plano Individual de Intervenção Precoce. Esta criança apresentava dificuldades tais como défice cognitivo, graves problemas de atenção e concentração, uma timidez excessiva quando colocada em situações de comunicação em grande grupo, pelo que frequentava a terapia da fala e a terapia ocupacional. A criança está totalmente integrada e é respeitada pelos seus pares e não demonstra qualquer tipo de dificuldade nas interações entre pares, apesar dos problemas de linguagem.

Para um melhor conhecimento do grupo importa conhecer o contexto familiar, verificou-se que a maioria dos pais tem habilitações académicas iguais ou superiores à escolaridade obrigatória, sendo que apenas 5 têm escolaridade até ao 9º ano. Relativamente à situação profissional verifica-se apenas um desempregado. No que diz respeito ao agregado familiar foi possível verificar que uma criança vive com a mãe, uma com guarda partilhada pelos pais, as restantes com o pai e a mãe. Quanto ao número de irmãos averiguou-se que quatro têm um(a) irmão(ã) mais novo(a), 10 têm um irmão(ã) mais velho(a), dois tem dois irmãos(ã*-s) mais velhos(as) e as restantes não têm irmãos (cf. Apêndice A).

Na observação decorrente ao longo do estágio, neste contexto, foi possível percecionar, uma enorme interação entre o JI e os familiares de todas as crianças. Ademais, foi possível observar, que a educadora cooperante atuou com clarividência ao promover e propiciar estes momentos de estreita relação, pelo que, para isso, foi capaz de encontrar estratégias diversificadas, de modo a envolver e promover uma participação ativa dos pais/famílias~~,~~ a fim de "garanti[r] que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.28).

Esta postura permite que as famílias se sintam "desejadas e bem aceites no contexto da escola" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117), o que propicia o seu envolvimento em vários projetos, como se pode verificar no contexto da PES esteve a decorrer o Projeto a Família vem à Escola, que será amplamente abordado no capítulo III. [R.: "Eu adoro que o papá venha à escola assim passo mais tempo com ele"].

No que respeita a relação com as crianças a educadora cooperante procurava, através do diálogo, conhecer os interesses, gostos, necessidades, capacidades, pensamentos e intenções de cada criança de modo a propiciar um ambiente com base em valores como a segurança, o respeito e a valorização (Zabalza, 2001).

Esta interação Adulto-Criança propiciava também a interação criança-criança dado que ao instigar a sua "participação [facilitava] as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (Lopes da Silva *et al*, 2016, p.28). É de referir que estas relações não se cingiam à EPE mas todos os níveis educativo através da cooperação entre docentes e do desenvolvimento de atividades e projetos em grupos heterógenos, este contacto permitia enriquecer as relações adulto-criança e criança-criança mas através da aquisição ou melhoria das suas competências sociais.

No que concerne ao espaço da sala de atividades este não se regia por um único modelo pedagógico para essa disposição, mas por se caracterizar por uma junção entre as abordagens Movimento da Escola Moderna, High/Scoppe Reggio Emila e a Pedagogia de Participação.

As principais características vinculadas ao Modelo da Escola Moderna são os instrumentos de pilotagem: um Mapa mensal de Presenças, o Mapa do Tempo e o Calendário dos Aniversários (Niza S. , 2013). Um outro instrumento de pilotagem é o Mapa das Regras de Vida, que "contém o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo" (Folque, 2012, p. 56), este quadro servia muitas vezes como regulador dos comportamentos do grupo.

No que diz respeito ao Modelo High/Scope as características presentes na sala prendem-se com a organização do espaço por áreas de interesse estruturadas de forma a providenciar uma fácil movimentação das crianças e a mobilidade dos objetos, favorecendo o interesse e a multiplicidade de brincadeiras e experiências que o grupo pode vivenciar (Hohmann & Weikart, 2011).

A sala de atividades encontra-se divida em seis áreas de interesse, a referir área de acolhimento e jogos de chão/construções, área da biblioteca, área de

jogos de mesa e matemática, área da casinha, área de expressão plástica e área de computadores.

A organização destes espaços expressam a intencionalidade do educador e vão de encontro às dinâmicas do grupo, de forma a possibilitar a independência e autonomia quer de cada criança quer do grupo, uma vez que o grupo participa "nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.26).

A área do tapete é dotada de um tapete, encontra-se entre o armário das construções e a secretária da educadora. Salienta-se que este espaço abarca três valências de área de acolhimento, de área de construções e jogos de chão e atividades que requerem a intervenção de todo o grupo. Nesta área encontramos os quadros já citados que tem como função ajudar a orientar o grupo relativamente às sequências temporais do dia. A valência das construções possui um armário, que reúne blocos de encaixe de madeira e plástico, uma linhas de comboio de encaixe, carruagens de comboio, legos, animais, carros, bonecos multiraciais e varas encaixáveis. Todos os materiais tem finalidade promover a imaginação, ou conceitos matemáticos como comparação, seriação, inclusão, simetria, como também o desenvolvimento da motricidade fina na manipulação dos diferentes materiais (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da biblioteca encontra-se situada entre uma secretária e o armário com os jogos de chão. Quanto à sua composição conta com um armário com vários livros dispostos por prateleiras, uma mesa com duas cadeiras e dois sofás e por fim um fantocheiro e uma arca de fantoches, e alguns instrumentos musicais.

Os instrumentos musicais não são muito diversificados, contudo como a música é um interesse da criança é um dos propósitos da díade contruir, a partir de matérias reutilizáveis, objetos sonoros (conforme se verá no cap 3). Esta área permite desenvolver o interesse pela leitura e escrita, a representação, o recontar ou reinventar histórias, desenvolver a memória e o gosto pela expressão musical (Hohmann & Weikart, 2011).

A área dos jogos de mesa encontra-se após a área da biblioteca e antecede a área da casinha. Nesta área podemos encontrar um armário com jogos bastante diversos tais como jogos de cartas, jogos de matemática, contas e cordas, puzzles, cartas de jogos de memória, dominós. Esta área apesar de ter uma oferta bastante diversificada não estava organizada, uma vez que os jogos estavam colocados na prateleira de forma aleatória, não existindo nenhum critério para a sua organização. Para colmatar esta questão, assim que foi possível, a díade em conjunto com a educadora e com as crianças reorganizaram o espaço sala. Os jogos foram catalogados por categorias (ex. jogos puzzles).

Esta área é fundamental uma vez que promove o trabalho quer individual quer de pequenos grupos, pelo que promove o respeito pelo outro e pelas regras de convivência, a par disso promove também o cumprimento de regras ao nível do jogo e desafia as crianças a evoluir e aprender novas aptidões. (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Postic (1992) "imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das representações interiores que eles têm em nós" (p.3). Neste sentido, o imaginário de cada criança é o alicerce para a aquisição de novos saberes, em simultâneo com o desenvolvimento progressivo da "sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.49)

Com efeito, deve dar-se uma grande importância a todas as áreas das expressões a fim de possibilitar o desenvolvimento do imaginário de todas as crianças.

A área da Casinha, encontra-se numa área ampla com uma enorme diversidade de materiais que remetiam para o quotidiano, entre estes materiais podíamos encontrar mobiliário de madeira como cama e armários, roupas, bonecos, uma cozinha de madeira com fogão e lava-loiça, instrumentos de cozinha, uma mesa e bancos. Esta área de faz-de-conta permite desenvolver a comunicação e cooperação, possibilita o desenvolvimento pessoal e social uma

vez que as crianças representam as suas próprias vivências "representando diversos papéis familiares" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187)

A área das expressões ocupa metade da sala, e conta com outra sala de apoio, nesta área está agregado pintura e impressão, modelagem e moldagem, colagem, estampagem e carimbagem, desenho e recorte, na sala de apoio é realizado todo o trabalho que exija tintas, digitintas e aguarelas, uma vez que esta área tem mais espaço para a colocação dos cavaletes, de espaço para secar as produções realizadas e uma torneira. Esta área é a que está melhor equipada, conta com três armários de arrumação onde está disponível diferentes tipos de papel, material de pintura, de escritório, de modelagem e moldagem, de colagem, de desenho e recorte, podemos ainda encontrar um terceiro armário, com materiais para uso mais imediato, onde se arrumam os marcadores, lápis de cera e de cor, borrachas, tesouras e folhas brancas. A par disso, conta ainda com três mesas sendo que uma delas pode também ser usada para os jogos de mesa. Esta área encontra-se bem organizada e com materiais e espaço suficientes para proporcionar às crianças uma maior movimentação e espaço de criatividade, uma vez que "as crianças necessitam de espaço para trabalhar e espalhar as suas iniciativas artísticas sem serem perturbadas" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 195). Ademais, pode, também, permitir e promover a exploração de todos os materiais, a criação de diferentes produções, a utilização de diferentes técnicas permitindo que haja interação entre as crianças que usam quer o mesmo espaço quer os mesmos materiais.

A maioria das produções e registos, individuais e grupais, são expostas nos espaços verticais pelo que este espaço é considerado um espaço que documenta o que permite ao resto da comunidade escolar ver os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Esta é a principal característica do Modelo Reggio Emília presente na sala de atividades [MM: "Mama vem ver o desenho que eu e os amigos fizemos."].

Por fim, na sala de apoio à pintura encontramos a área dos computadores, esta beneficia de três secretárias, cinco cadeiras, dois computadores e uma prateleira com alguns DVD's. Esta é a área mais desvalorizada na medida em

que o computador conta apenas com dois jogos de lutas e um de cartas e nesse local o acesso à *internet* é bastante escasso. Sendo esta uma área que viabiliza o desenvolvimento de aprendizagens nas diferentes áreas do saber sendo, por isso, "uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem" (Marta, 2017, p. 44). Neste sentido, seria oportuno disponibilizar alguns programas e *softwares* que permitissem criar trabalhos artísticos, jogos mais adequados à faixa-etária ligados quer à matemática quer a experiencias simples de escrita (Hohmann & Weikart, 2011).

Todos os momentos pedagógicos emergiam com base nos interesses e ideias do grupo, conferindo, assim, um ambiente educativo facilitador da aprendizagem por experimentação-partilha-interrogação, refletida na aprendizagem articulada de saberes, característica de uma Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Como modo pedagógico de trabalho a educadora cooperante promovia uma reunião para planear a semana de forma a promover a partilha de ideias e interesses de cada criança para assim poderem, em conjunto, planear a semana e/ou reter ideias para as semanas seguintes. A par disso, realizava-se também uma reunião no final da semana, de forma a promover uma reflexão em grande grupo para que se pudessem discutir os aspetos mais e menos positivos dessa semana. Este diálogo dava às crianças a oportunidade de "reflectir em comunicação [tornando-se] narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida" (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a, p. 82).

No que concerne à organização do tempo este é comporto por rotinas diárias e pela organização flexível entre as atividades livres e orientadas pela educadora ou pelas docentes-estagiárias.

O horário não letivo da EPE, conta com a componente da receção das crianças que tem início a partir das 7h30 até 9h, que está a cargo de uma entidade municipal parceira da instituição. Também a cargo desta parceria fica o horário das 15h15 até 19h30 que se destina às Atividades de Animação e de

Apoio à Família (AAAF), também o horário de almoço é da responsabilidade deste serviço. O horário letivo funciona das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30.

Relativamente à rotina diária por volta das 9h as crianças entram na sala de atividades e dirigem-se para a área de acolhimento, nesta área começam por cantar os bons-dias, marcar as presenças, definir o chefe do dia, registar a data, registar o número de crianças presentes na sala, sendo que primeiro se conta o número de elementos de sexo feminino, depois do sexo masculino e por último o total de elementos. É, ainda, de referir que à segunda-feira a esta rotina se acrescenta um planeamento da semana. Posteriormente realiza-se um momento de atividade livre e/ou orientada, seguidamente dá-se o primeiro momento de higiene diária, as crianças lancham e sempre que o tempo permite dirigem-se para o espaço exterior e brincam livremente.

Por volta das 11h15 retornam à sala de atividades e mais uma vez têm um momento de atividade livre e/ou orientada ou retomam o que estavam a realizar no momento anterior, esta rotina é alterada às quartas-feiras que permanecem no espaço exterior ou se dirigem ao ginásio para fazer atividade física. Este momento termina por volta das 12h e o grupo faz novamente a sua higiene diária e dirige-se para a cantina para almoçar, seguidamente vai para o espaço exterior e brinca livremente.

Por volta das 13h30 regressam à sala e surge mais um momento de atividade livre e/ou orientada, este termina por volta das 15h15 para se realizar mais um momento de higiene diária e o lanche. É importante referir que à sexta-feira este momento destina-se à reflexão sobre experiências vividas ao longo da semana.

Assim que todos terminam o lanche algumas crianças participam nas atividades disponibilizadas pela associação de pais e as restantes ficam com dois animadores nas atividades disponibilizadas pela AAAF.

Os momentos de rotina proporcionam às crianças o desenvolvimento da noção do tempo e da sequencialidade dos acontecimentos. Ademais, esta sequencialidade temporal, de forma previsível, oferece à criança mais estabilidade na transição de atividades (Hohmann & Weikart, 2011).

Face a toda esta reflexão, é possível aprimorar a formação do docente, tanto pessoal como profissional, envolta na construção da sua identidade profissional. Para tal, não se pode negligenciar a dimensão reflexiva e as ações de partilha do conhecimento profissional, pois só assim, existirá uma formação apropriada (Nóvoa, 1995).

3. Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como já tinha sido referido no princípio deste capítulo, a PES, no 1.º CEB, foi desenvolvida na mesma instituição do nível educativo explanado no ponto anterior, numa turma do 2.º ano. Acreditando que para desenvolver uma prática profissional significativa "não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio" (Teixeira & Reis, 2012, p. 163) importa ao docente conhecer o grupo de crianças para quem irão ser destinadas as suas intervenções educativas.

Posto isto, esta turma é constituída por 25 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Neste grupo, todos frequentaram, juntos, o 1ºano, excetuando um aluno por se tratar de um caso de abandono escolar. De um modo geral, apresentavam um nível de desenvolvimento heterogéneo, devendo sublinhar-se que nenhuma era repetente nem possuía NAS. No entanto existiam algumas exceções nomeadamente, esta turma integra uma criança com uma doença do espetro do autismo, tendo apenas algumas dificuldades de socialização, e outra criança com traços de psicopata, que apresenta imensas dificuldades em estabelecer interações com os seus pares e problemas no cumprimento de regras. Ademais, duas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, que habitualmente usufruíam de apoio individualizado através do projeto Fénix, sendo que este projeto estava interrompido, foram apoiadas pelo trabalho em coadjuvação do par pedagógico. Contudo, verificou-se que sempre

que estes alunos trabalhavam de forma diferenciada inibiam o seu envolvimento, assim, o par pedagógico tomou em consideração integrando-os de forma natural na turma com apoio coadjuvado pelo par, pelo que não se verifica uma abordagem multinível na planificação. Acresce que os resultados destas crianças ao nível da aprendizagem e comportamento melhoraram ao longo do ano.

No que concerne às necessidades das crianças, observadas e sentidas pela díade, enfatizam-se as dificuldades no âmbito das relações estabelecidas entre pares, uma vez que se verificaram vários conflitos, bem como dificuldades de resolução autónoma de problemas, necessitando constantemente do apoio adulto. Ademais, demonstravam dificuldades no cumprimento das regras da sala de aula, especialmente em saber participar, em saber respeitar a opinião do outro, em respeitar regras de trabalho colaborativo. Contudo, é de evidenciar que o grupo era bastante participativo, dinâmico.

Do mesmo modo, também a família se apresenta como um fator de enorme importância no processo educativo da criança. Com efeito, a fim de dar uma resposta adequada aos interesses e necessidades da turma, houve um empenho na promoção do estreito relacionamento com a família, para ser capaz de os conhecer de forma mais profunda. Assim, no que diz respeito à situação familiar da turma, refere-se que a maioria das crianças vive com ambos os pais e irmão, caso os tenha, com exceção de duas crianças que vivem apenas com um dos progenitores (mãe). Na sua maioria, as famílias pertencem a um nível socioeconómico médio, o que conduz a que cinco crianças usufruam do apoio social escolar (três do escalão 1 e dois do escalão 2).

Respeitante às habilitações académicas, apurou-se que 26 têm formação académica superior, dos quais quatro tem um mestrado e dois um doutoramento. Os restantes pais concluíram o ensino secundário, com exceção de seis, tendo habilitações académicas com o 2º ou 3º CEB. No que respeita à situação profissional, duas mães estão reformadas, uma é estudante e dois pais estão desempregados, pelo que esta família beneficia do Rendimento Social de Inserção (cf. Apêndice B). Com efeito, nesta turma a maioria das famílias pode

responder com algum conforto às necessidades da escola no que diz respeito à comunicação via digital, bem como a outro tipo de trabalhos de casa através da utilização de aplicações interativas.

Neste nível educativo, as crianças, permanecem muito do seu tempo na escola, principalmente na sala de aula. É neste espaço que refletem, interagem e aprendem devendo, por isso, ser um espaço apelativo e confortável (Teixeira & Reis, 2012). Por consequência, é fundamental refletir sobre a forma como a sala e os materiais se encontravam organizados.

A sala de aula apresentava dimensões amplas, sendo ajustado ao número de crianças. Dispunha de três janelas de grandes dimensões o que facilitava a entrada de luz natural. A organização deste espaço estabelecia-se segundo uma disposição de cinco mesas em retângulos, em que cada uma continha quatro ou cinco alunos, e quatro mesas dispostas numa fila horizontal, voltadas de frente para o quadro. Os lugares estavam pré-definidos, pelo que as crianças não tinham liberdade para escolher o lugar onde se sentavam. Importa ainda referir que, sempre que necessário, esta organização poderia sofrer algumas alterações para beneficiar todos os intervenientes do processo educativo. A sala de aula apresentava dimensões amplas, sendo adequado e ajustado ao número de crianças. Este tipo de organização denota uma mudança de paradigma, transmitindo a preocupação do agente educativo em tornar a sala de aula um espaço que reúna as condições necessárias para uma aprendizagem que beneficie todas as crianças (Freire, 2000).

No que se refere aos materiais, a sala dispunha de diversos recursos, mais especificamente um quadro branco, um quadro interativo, um projetor, um computador e colunas, estes recursos concorrem para o desenvolvimento de atividades no domínio das TIC. Tal como já foi amplamente referido no primeiro capítulo, a tecnologia deve assumir "um papel de relevo, enquanto mediadora do acto educativo" (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 11) cabendo ao docente promover o contacto das crianças com a mesma.

A par disto, a sala contava ainda com armários destinados quer a guardar materiais, na sua maioria destinados a atividades plásticas, tais como

cartolinas, lápis de cor, colas, tesouras, quer para guardar os manuais escolares, esta dinâmica permitia que os alunos não andassem excessivamente carregados uma vez que podiam deixar os livros na sala de aula. Todos estes materiais estavam dispostos para que as crianças tivessem um fácil acesso aos mesmos, uma vez que tinham autonomia para os ir buscar e utilizar quando necessário.

Acresce que, as paredes encontravam-se decoradas com desenhos e trabalhos elaborados pelo grupo, bem como cartazes referentes a algumas temáticas das diferentes áreas do saber. A exposição destes materiais permita que as crianças os consultassem sempre que necessário, auxiliando na sua aprendizagem.

No que concerne à organização do tempo, as rotinas diárias estavam pautadas com base no horário da turma. As atividades letivas iniciavam-se todos os dias às 09h da manhã, sendo que a professora cooperante apenas iniciava os trabalhos por volta das 9h15, permitindo que se algum aluno se atrase não fosse prejudicado. As crianças permaneciam na sala de aula até às 10h30, contudo por volta das 10h25, começava-se a arrumar a sala, uma vez que a professora cooperante defendia que os alunos deveriam usufruir do intervalo na totalidade. Neste momento, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, sempre que possível, onde decorria o intervalo da manhã até às 11h. De seguida, regressavam à sala para dar continuidade ao período de aulas, sendo que este terminava por volta das 13h. Nesta altura, as crianças dirigiam-se ao refeitório para almoçar e só às 14h30 é que regressavam à sala de aula, onde ficavam até ao fim da realização das atividades letivas, às 15h30.

O par pedagógico pode observar que a professora cooperante cumpria a matriz curricular segundo o horário que foi implementado pelo agrupamento, contudo flexibilizava-o face a situações emergentes da prática educativa. Este quadro mostrava a existência de uma rotina mas, também, de uma flexibilidade da prática educativa, pelo que se verificou que as necessidades e interesses de cada criança eram tidas em consideração (Lino, 1998). Pode, também, observara-se que que a professora cooperante, sempre que se verifica

oportuno, articulava as áreas curriculares entre si, quebrando as "relações de interdependências e de conexões recíprocas" (Gattás & Furegato, 2007, p. 88) permitindo uma interdisciplinaridade.

Esta instituição, em parceria com a câmara, disponibilizava um horário complementar, das 16h às 16h30, para que as crianças desenvolvessem alguns projetos com todas as salas do 1º CEB da instituição, sendo que desta turma participavam 17 crianças. Estas ações demostram uma valorização da relação entre turmas. Por volta das 16h30 e até as 17h30 iniciavam-se as AEC's, lecionadas por docentes externos, nomeadamente o Inglês, as Artes, Música, Educação Física e Ciência Viva, nestas atividades participavam 17 crianças, sendo que apenas nove frequentavam a sua totalidade.

Tendo a conceção de que estas atividades se instituem como uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, não é possível que o docente ignore o seu papel na prática destas atividades como componente curricular. Deste modo, torna-se fulcral "a adoção da medida de coadjuvação em sala de aula (…) [assente] numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos" (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, artigo 11º, nº5).

Acreditando no paradigma de que "a criança constrói o seu próprio conhecimento em consequência da interação com o seu meio físico e sócioafetivo" (Santos, 2002, p. 28), importa refletir sobre as interações observadas no contexto educativo, sejam elas entre adultos-adultos, adultos-crianças e crianças-crianças.

No que concerne às interações adulto-adulto, foi possível verificar que a professora cooperante promovia a parceria escola-família, sendo que se mostrava sempre disponível para estabelecer o diálogo com as famílias, quer nos momentos formais, como as reuniões e atendimentos, quer em momentos mais informais como no momento de entrega da criança na instituição. Esta partilha de informações é imprescindível para estabelecer uma melhor relação com as crianças, permitindo ao docente compreender alguns dos fatores influenciadores de determinadas atitudes no contexto educativo (Pires, 1987).

Ainda no âmbito destas relações, também as interações entre o par pedagógico e a professora cooperante merecem uma reflexão. Deste modo, deve destacar-se a relação de proximidade criada pela tríade, evidenciando nas mestrandas conforto e confiança, trazendo, por isso, um enorme sentido de responsabilidade e compromisso não só com a docente mas também com a turma.

Respeitante às interações adulto-criança, sublinha-se o visível conhecimento que a professora cooperante detinha da turma, não só por já terem criado alguns vínculos no ano transato, mas também pela forma como a docente escutava atentamente o grupo. Deste modo, esta relação ressalvava o respeito, confiança e apoio entre todos os intervenientes.

Para terminar, no que respeita às interações criança-criança, deve referir-se que as crianças tinham alguma dificuldade em relacionar-se, principalmente nos momentos de trabalho em grupo. Para colmatar este problema o par pedagógico pretendeu desenvolver um projeto que estimule o trabalho colaborativo mas também o aprender a ser e a estar, tal como se pode verificar no capítulo III.

Tendo por base o que foi explanado no subcapítulo anterior, referente à EPE, para dar uma resposta eficaz e adequada ao grupo, é imprescindível que o profissional de educação detenha um conhecimento completo do contexto e do grupo, em que está inserido. Foi nesta linha de pensamentos que através da observação e posterior reflexão a díade fez a adequação das suas práticas profissionais.

4. Metologia de Investigação Ação

Atualmente, vivemos numa sociedade em constante mudança, o que se reflete, inevitavelmente, em ambientes educativos com características que os tornam

únicos. Assim sendo, cabe ao docente assumir uma postura reflexiva e investigativa, para que seja capaz de analisar as suas práticas e adequá-las ao contexto em que se insere.

Na educação, a metodologia mais aprazível, e que foi adotada no decurso da prática educativa, é uma aproximação à metodologia de investigação-ação, por se caracterizar por uma interferência direta do docente "no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática" (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 116).

Tal como já foi referido, a PES foi facilitadora de uma formação reflexiva, fazendo a mestranda assumir uma postura investigativa relativamente à prática pedagógica, por meio de uma reflexão epistemológica de teorias e práticas, a dando oportunidade de desenvolver a sua identidade profissional (Alarcão & Tavares, 2000). Deste ponto de vista, foi permitida uma aprendizagem ativa uma vez que a mestranda estava implicada em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

A metodologia de investigação-ação caracteriza-se pelo seu processo cíclico, dividido em quatro fases correlacionadas, que serão explanadas de seguida, sendo elas observar, planificar, agir, refletir e avaliar (Latorre, 2003).

A observação "constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1990, p. 29). Este processo permite ao docente recolher informações imprescindíveis que possibilitam uma intervenção adequada e consciente, capaz de permitir aprendizagens significativas a todo o grupo. Nesta perspetiva, a observação assumiu um papel central no desenvolvimento do processo educativo.

Com o objetivo de elaborar uma observação eficiente, devem criar-se estratégias capazes de apoiar e orientar essa tarefa. No contexto educativo da mestranda, sublinha-se a recolha de dados através de registos escritos, que se processam pelas notas de campo, essenciais para o desenvolvimento do diário

de formação. Do mesmo modo, ressalva-se os diálogos informais entre díade e tríade, que oportunizaram a partilha de ideias, fundamentais para um crescimento profissional, na medida em que facultou à mestranda e as informações essenciais sobre as especificidades de cada criança, bem como do ambiente educativo.

A observação assumiu-se como premissa base para a elaboração das planificações, apoiando o desenvolvimento de uma prática mais pensada e refletida, uma vez que "o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar" (Estrela, 1990, p. 26). Esta estratégia consciencializa o docente para uma recolha de conhecimentos fundamentais com o fim de dar resposta aos interesses de cada criança, enquanto ser individual, permitindo a execução de planificações adequadas ao público-alvo.

Posto isto, a planificação articula os conhecimentos adquiridos por meio do processo de observação, conferindo à tríade o conhecimento necessário para por em prática as suas intenções pedagógicas.

O processo de planificação, pode ser entendido como "uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível de sala" (Pacheco, 2001, p. 104). Em consonância, ao planificar as suas práticas o docente deve reconhecer a importância de uma atitude reflexiva, a fim de realizar planificações com diferenciação pedagógica valendo-se, para isso, de estratégias específicas (Roldão, 1999). Com efeito, a planificação deve ter "coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade" (Diogo, 2010, p. 64), foi assente nestas características que formam contruídas as planificações nos dois níveis educativos.

Em todos os momentos da PES, e por consequência no momento de planificar as ações educativas não se pode esquecer que a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem, assumindo papel ativo na construção do seu próprio saber (Sanches, 2001). Deste modo, o modelo de planificação adotado na EPE (cf. Anexo A) , vai ao encontro deste pressuposto, pelo que se parte dos interesses das crianças para definir os objetivos e estes operacionalizam através das atividades. Ademais, todas estas decisões

pedagógicas se enquadram na transversalidade dos saberes com a devida organização do espaço, grupo e materiais, bem como a dinamização das mesmas. No que respeita ao 1.º CEB, o modelo de planificação adotado (cf. Anexo B) abrangeu uma contextualização do grupo de crianças, para que fosse possível definir uma temática de interesse do grupo, que se apresentaria como motivação para a realização das diferentes atividades.

A planificação assumiu-se como base para a fase seguinte da metodologia de IA, a ação. É importante salientar que a ação educativa se implementou diferenciadamente nos dois níveis educativos. No âmbito da EPE, todas as atividades foram desenvolvidas em díade ou tríade. No decorrer das ações desenvolvidas, ressaltou-se o ambiente de cada criança, a fim de permitir uma aprendizagem através da prática, valorizando-se as suas conquistas. Com efeito, foi possível contatar-se que, no decorrer da prática, algumas planificações sofreram alterações em prol do desenvolvimento de cada criança, permitindo assim que todos os ritmos de aprendizagem fossem respeitados.

Já no que se confere ao 1.º CEB, a ação foi desenvolvida, de duas formas distintas. Em alguns momentos foi desenvolvida em díade e nos restantes foi dinamizada pela mestranda que as planificou. Importa salientar que durante este processo se beneficiou da entreajuda entre a díade e a professora cooperante. Esta dinâmica seguiu uma forma sequencial, iniciando-se com o desenvolvimento de uma atividade em díade, passando para uma manhã por cada elemento do par pedagógico, culminando no desenvolvimento de três dias de ação educativa por elemento da díade.

Face ao exposto, o desenvolvimento da planificação e respetiva ação educativa permitiu desenvolver o pensamento reflexivo, na medida em que permitiu um reconhecimento dos problemas e a capacidade de produzir soluções, destacando o papel do docente "como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações" (Schon, 1983 citado por (Coutinho, et al., 2009, p. 358)

Estes pressupostos foram amplamente aprofundados no contexto da PES, como se poderá verificar no terceiro capítulo, através da descrição de algumas atividades desenvolvidas.

No que diz respeito ao processo de reflexão, esteve presente nos momentos vivenciados no contexto de estágio, sendo sempre realizada em três momentos distintos: reflexão para a ação, na ação e sobre a ação (Schön, 1992).

Inicialmente, na reflexão para ação que, tal como já foi referido, advém dos dados recolhidos pela observação, salienta-se a elaboração de guiões de pré-observação (cf. Anexo C), que permitiu uma ponderação prévia sobre como emergiu a necessidade de realizar a ação planificada, tanto como as estratégias e recursos a utilizar na mesma. Durante a ação, a reflexão baseou-se na observação das ações de cada crianças, pretendendo entender de que forma as atividades, em desenvolvimento, eram significativas. Concomitantemente, importa que a reflexão na ação seja imediata, para que se possa dar resposta aos imprevistos que possam surgir. Concluída a ação, a reflexão recaiu em diversos momentos fulcrais, tais como na realização de diálogos em tríade, contando, alguns deles com a presença da supervisora institucional, propiciando uma reflexão sobre o modo como se desenvolveu a ação.

Nesta linha de pensamentos, surgem também as narrativas, que assumiram um caráter formal e pessoal, capaz de contribuir para a construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades, assumindo-se como uma forma de regulação da prática pedagógica.

Por fim, em harmonia com a reflexão, surge a avaliação, sendo a etapa final no processo de aprendizagem, no entanto, também ela fundamental para promover a melhoria de práticas futuras (Ferreira & Santos, 2000). Durante a PES a modalidade de avaliação definida foi a avaliação formativa. Esta modalidade de avaliação permite, devido ao seu "caráter contínuo e sistemático", "obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem" (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

As avaliações realizaram-se, essencialmente, através da observação das atividades realizadas e dos diálogos desenvolvidos (Fernandes, 2002). Deste

modo, a avaliação assumiu um caracter reflexivo, na medida em que se recolheram informações essenciais para adequar as planificações às crianças e, paralelamente, à sua evolução (Lopes da Silva *et al*., 2016)

Em suma, a metodologia de IA assumiu-se como uma mais-valia em ambos os níveis educativos, contribuindo para a mobilização e desenvolvimento de um quadro teórico-prático imprescindível para o desenvolvimento profissional através do levantamento de questões fulcrais das teorias e práticas implícitas e da aquisição de conhecimentos nas áreas do saber para as quais a mestranda ficará habilitada. Contudo, é fundamental ter a consciência de que o docente está em contante aprendizagem pelo que os seus conhecimentos científicos e pedagógicos estão em constante reformulação (Alarcão & Tavares, 2000; Sá-Chaves, 2000).

CAPÍTULO III – AÇÃO EM CONTEXTO DE PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

"A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente"

(Fortuna, 2015, p. 67)

O presente capítulo pretende descrever e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES, sustentadas pelo quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), bem como as informações especificas relativas a cada um dos contextos educativos e as etapas desenvolvidas na aproximação à metodologia de IA (cf. Capítulo II).

Neste contexto, as atividades pedagógicas sustentaram-se no paradigma socioconstrutivista, uma vez que esta visão da educação potencia a construção e organização do conhecimento das crianças, sem nunca negligenciar os seus interesses e necessidades.

Assim, este subcapítulo encontra-se dividido em duas partes onde serão descritas, analisadas e refletidas as ações desenvolvidas e os comportamentos dos intervenientes do processo educativo, nos contextos em que decorreu a PES: a EPE e o 1º CEB, respetivamente.

Paralelamente, fundamentar-se-ão as opções tomadas, tendo em conta as características do grupo e os conhecimentos teórico legais, que serão fundamentais na construção e desenvolvimento de competências profissionais que o docente de perfil duplo deve integrar.

1. Ações Desenvolvidas no Contexto da Educação Pré-Escolar

A prática educativa realizada na EPE permitiu a articulação dos conhecimentos teórico-legais, adquiridos aquando da formação, com a prática educativa desenvolvida em contexto, legitimando a ideia de que a teoria e prática são indissociáveis permitindo, por consequência, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais fundamentais para o processo de formação da mestranda.

Com efeito, as linhas orientadoras da prática educativa, mencionadas no capítulo I, sustentam a elaboração de atividades significativas capazes de permitir um desenvolvimento holístico de cada criança. Ademais, também a observação, planeamento e avaliação do grupo, bem como do contexto familiar e social de cada criança, presente no capítulo II, permitiu o desenvolvimento de uma prática que reconheceu a criança como um ser único, com motivações, dificuldades e ritmos de aprendizagem diferenciados (Tomlinson, 2008).

Neste sentido, a ação educativa desenvolvida na EPE, baseou-se num processo sistemático e contínuo de observar da criança, individualmente, em pequeno e em grande grupo, a fim de promover uma reflexão para se desenvolver uma planificação coerente e que responda aos interesses da criança. Este processo centrou-se na recolha e análise das informações registadas, permitindo um melhor desenvolvimento de atividades e acima de tudo visavam responder às necessidades das crianças proporcionando aprendizagens transversais a todas as áreas de conteúdo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

O trabalho colaborativo realizado pela díade e pela orientadora cooperante tornou-se fundamental no desenrolar da execução dos planos de ação, sendo que todas as atividades propostas pelo educador e pelas docentes estagiárias tiveram como preocupação deixar as crianças colocar hipóteses, levantar dúvidas, acrescentar saberes.

No decorrer do processo de observação efetuado tornou-se evidente o interesse que as crianças demonstravam em fazer atividades com a sua família, a fim de dar resposta a este interesse, foi iniciado o projeto "A família vem à escola". Esta iniciativa foi despertada pela visita da mãe de uma das crianças à sala de atividades ler a obra "O monstro das Cores" e realizar uma atividade sobre a importância de expor as nossas emoções (cf. Apêndice C). No decorrer da visita, a mãe colocou ao grupo o desafio de diariamente, no final do dia, desenharem um monstro representativo sobre a emoção sentida com maior frequência ao longo daquele dia.

Esta atividade despertou no grupo a vontade de que estas visitas ocorressem de forma mais sistemática. Posto isto, através de um diálogo em pequenos grupos, a díade procurou compreender os desejos de cada criança na promoção desta interatividade, algumas das respostas passaram por "podem ensinar coisas novas", "porque é fixe estar com os pais" ou ainda "porque estávamos com os pais e com parte da família [na escola]"(cf. Apêndice D).

Reforçando os pressupostos abordados em capítulos anteriores, a interação entre escola-família é essencial para a qualidade da educação (Mondin, 2005), sendo, por isso, fundamental promover um maior envolvimento familiar. Na prática, este envolvimento "é de grande importância em educação de infância em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso" (Vasconcelos, 2012, p. 33).

Após a definição do tema a desenvolver, iniciou-se o projeto que decorreu ao longo de toda a PES. Primeiramente, tendo em conta a MTP defendida por Vasconcelos (2012) efetivou-se a planificação da ação educativa, manifestando-se através da integração das propostas do grupo.

Assim, esta fase contemplou as propostas que o grupo gostaria de desenvolver com os pais/famílias, podendo destacar-se ideias como a presença semanal de pais, a abrangência de todos os pais/famílias, o desenvolvimento de atividades com os pais/famílias, mostrando, ainda, a vontade de ter presente, na sala de atividades, um marco da presença de cada familiar. Para

tal, o grupo sugeriu elaborar um puzzle (cf. Apêndice E), sendo que cada peça seria representativa de uma visita.

Ao longo das 11 semanas de estágio, podemos contar com a presença, em sala de atividades, de oito pais, uma avó e, ainda, a ida à quinta dos avós de uma das crianças e ao quartel da Serra do Pilar, local de trabalho da mãe de uma das crianças. Cada familiar contribuiu para a construção de conhecimentos do grupo, desenvolvendo atividades diferenciadas, a citar: confeção de bolachas, realização de uma entrevista a um veterinário, construção da maquete de uma casa, leitura de diferentes obras, exploração de instrumentos de trabalho de um médico, realização de experiencias inerentes às ciências naturais, experimentação de diferentes técnicas de artes manuais.

Tendo em conta a extensão das atividades elaboradas e a impossibilidade de as referenciar na totalidade, seguidamente, prossegue-se, a uma descrição e reflexão de alguns desses momentos pedagógicos.

Uma das atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, ocorreu através da confeção de bolachas com a ajuda da mãe de uma das crianças do grupo (cf. Apêndice F). Esta atividade ocorreu porque o grupo manifestou a vontade em realizar um lanche partilhado no dia do desfile do Halloween, pelo que o GS afirmou: "A minha mãe faz umas bolachas muito boas, podia vir cá ajudar-nos", uma vez que todo o grupo aprovou esta ideia a díade convidou a mãe para que se juntasse ao grupo.

Para iniciar esta atividade, o grupo foi dividido em pequenos grupos pelas mesas de trabalho e a cada um foram fornecidos os ingredientes necessários para a confeção das bolachas (farinha, ovos, manteiga, açúcar, corante alimentar, pepitas de chocolate), alguns instrumentos de medida, bem como um papel e lápis para que, quem achasse pertinente pudesse anotar a receita.

De seguida, o par pedagógico referiu que iria ser necessário proceder-se a um trabalho de grupo sendo que cada criança deveria ficar responsável por uma tarefa: medir os ingredientes, juntar os ingredientes, anotar a receita, mexer o preparado.

Com efeito, esta atividade permite a transversalidade de saber, desenvolvendo competências em todas as áreas do saber. Entre várias outras, passa-se a citar a convivência democrática e a cidadania, que concorrem para a área de formação pessoal e social, na medida em que possibilitou o "confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitar[am] a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p. 39).

MM: "Eu quero escrever a receita."

LM: "Eu quero mexer estas coisas todas."

SS: "Eu também quero mexer as coisas!"

JB: "Como vamos resolver isto, há dois meninos a querer fazer a mesma coisa."

BS: "Podem fazer os dois. Um faz um bocadinho e outro faz outro bocadinho."

JB: "LM e SS, pode ser assim?"

LM e SS: "Sim."

Esta vivência em trabalho de grupo valoriza a cooperação dentro do grupo, permitindo que as crianças interajam e partilhem informações para alcançar um mesmo objetivo, visando uma apropriação e integração do conhecimento (Lino, 1998).

Depois de todas as tarefas estarem atribuídas, a mãe do GS começou a dizer quais as quantidades e os ingredientes necessários para a confeção das bolachas. Relativamente às pesagens, o uso da balança provocou entusiamo no grupo, despertando a curiosidade criada em torno a atividade, uma vez que este recurso não era de uso comum na sala de atividades, apesar de a maioria reconhecer a sua utilidade e a sua adequação à pesagem [BS: "Essa balança vai nos dizer as gramas das coisas que temos que colocar na taça."].

Mendes & Delgado (2008) afirmam que o desenvolvimento do conceito de medida está intimamente ligado com atividades que permitam desenvolver as capacidades de comparar e ordenar, recorrendo preferencialmente a uma unidade de medida, assim como à utilização de instrumentos de medida.

JB: "Meninos quantas gramas de açúcar colocamos nesta taça?"

SS: "250 gramas."

JB: “E de farinha?”

LM: “600 gramas”

JB: “E de manteiga?”

SS: “200 gramas”

JB. “Então qual deles colocamos em maior quantidade?”

MM: “A farinha.”

JB: “E em menor quantidade?”

BS: “A manteiga.”

Ainda no que diz respeito a esta atividade permitiu o desenvolvimento do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Relativo à abordagem à escrita, possibilitou-se o contacto com o código escrito “através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Lopes da Silva, *et al*. 2016, p. 66). Contudo, deve referir-se que, esta atividade permite um desenvolvimento caracterizado pela descoberta de dois modos de representação gráfica, isto é, o desenho e a escrita (Lopes da Silva, *et al*. 2016). Neste sentido, se alguma criança não souber escrever pode optar por fazer uma representação gráfica da receita.

MM: “Porque é que desenhaste 3 bolinhas?”

SS: “Eu não se escrever ovos então desenhei-os.”

Para finalizar esta atividade, cada criança teve ao seu dispor alguma massa de bolachas, corante alimentar e pepitas de chocolate para que cada uma pudesse fazer e enfeitar as suas próprias bolachas. Neste sentido, a exploração das características dos diferentes materiais permitiu o desenvolvimento da criatividade, imaginação e sentido estético.

Ainda no decorrer deste projeto, uma das atividades desenvolvidas ocorreu através da visita do pai de uma das crianças com o objetivo de fazer energia através de Limões (cf. Apêndice G).

MA: “Vamos fazer luz com isso [limões]?"

Pai EL: "Sim vamos!"

MA: "Como é que é possível?"

Pai EL: "Queres saber? Eu vou ajudar-vos!".

Para iniciar esta atividade, em conjunto com as educadoras estagiárias e com a educadora cooperante, o pai do EL, começou por dividir o grupo em pequenos grupos. Esta divisão possibilitava, se necessário, que cada grupo pudesse resolver algumas questões e/ou problemas o que permitiu a partilha de conhecimentos, discutindo as soluções a que cada grupo tinha chegado.

Ademais, é importante salientar que a díade ficou com diferentes grupos para que assim pudessem auxiliar as crianças na execução de algumas das tarefas.

Posto isto, para se iniciar a atividade, começou-se por mostrar o material que tinha disponível: limões, uma moeda de cobre, um prego de ferro, fios elétricos e lâmpadas. Seguidamente, foram distribuídos os materiais, por cada criança, dando algum tempo para permitir que estas o explorassem livremente. Depois de decorrido algum tempo, o pai do EL explicou que para produzir energia precisamos de cobre e ferro, mostrando, respetivamente, a moeda e o prego. Assim sendo, cada criança deveria começar por abrir dois buracos no limão, com o apoio do par pedagógico, um para colocar o prego e outro para colocar a moeda, posteriormente, em cada mesa, foi proposto ao grupo ligar os fios elétricos ao prego de um limão e à moeda de um outro limão. Por último colocou-se uma lâmpada entre dois limões.

LF: Olha já consigo ver a luz!

JB: Acham que podemos colocar mais luzes?"

Uma das crianças coloca outra luz

JB: "O que acontece"?

Grupo: "Agora temos duas luzes".

MA: Podemos colocar mais luzes?"

Após colocarem a terceira luz, nenhuma das lâmpadas acendeu

FV: "Agora não dá nada!"

PEL: Sabem porque é que isto aconteceu? Porque os limões não têm energia suficiente para acender mais luzes.

LF: 5 limões acendem 2 luzes.

Após todos os grupos terem terminado a sua exploração o convidado propôs que se juntassem os limões de todos os grupos e colocasse-mos 3 lâmpadas, para que, posteriormente, fossemos observando as lâmpadas e se pudesse verificar durante quantas horas os limões mantinham as lâmpadas acesas. No decorrer do dia as crianças eram responsáveis por verifica se as luzes se mantinha acesas a fim de dar resposta a este desafio. Esta envolvência na atividade permitiu à criança, "a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam" (Martins, et al., 2007), contrastando as suas hipóteses com a realidade. Na mesma linha de ideias, proporcionaram-se condições para que as crianças observassem, experimentassem e levantassem hipóteses, desenvolvendo uma "interacção entre as crianças e o mundo físico" que, segundo Piaget, permite o "desenvolvimento do pensamento da criança" (Pereira, 2002, p. 84).

Esta atividade proporcionou, também, um momento de diálogo em grande grupo, em que as crianças demonstraram interesse em usar estas luzes como decoração, de forma a vivenciar a efeméride do Natal. Sendo função do educador de infância escutar as crianças e incentivar "a sua participação ativa nas conversas" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p. 41), esta temática motivou o desenvolvimento de um outro projeto "O Natal na nossa Sala" (cf. Apêndice H), que decorreu em simultâneo com o projeto "A família vem à escola". Para a decoração da sala, o grupo definiu a necessidade de arranjar uma árvore de Natal para a sala. Aliando os dois projetos a decorrer, a díade, com a colaboração da educadora e das famílias, organizou uma visita à quinta dos avós de uma das crianças a fim de escolher essa árvore (cf. Apêndice I). Assim que o grupo chegou à quinta os avós da criança propuseram a exploração do espaço, permitindo que as crianças estabelecessem um contacto direto com os animais.

MF: "Posso ver as cabras bebés?"

Avó FP: "Podes sim, até lhes podes fazer festinhas".

No decorrer desta exploração, o avô da criança mostrou um armazém onde era possível encontrar várias árvores, e permitiu que o grupo escolhesse

uma dessas árvores a fim de a levar para a sala de aula. Esta escolha incentivou o desenvolvimento de processos democráticos e de negociação, tal como a colaboração, processos fundamentais na vivencia em sociedade, pelo que cabe ao educador de infância promover e estimular a sua implementação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Após a realização destas atividades, para finalizar a MTP, surge a divulgação do projeto Tendo por base as sugestões do grupo, concluiu-se a vontade de dar a conhecer aos pais/famílias, a outros elementos da comunidade educativa, como alunos e professores do 1.º CEB e ao outro grupo da EPE, algumas das atividades desenvolvidas, realizar um teatro e oferecer um lanche, surgiu, ainda, a necessidade de realizar convites.

Deve salientar-se a importância da divulgação, em prol do desenvolvimento do processo educativo das crianças, dado que:

> Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. (…) Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado (Vasconcelos, 1998, p. 143).

Para uma melhor organização do momento de divulgação o grupo achou necessário reorganizar a sala de atividades de forma expor as atividades escolhidas pelo grupo, pois devido ao espaço físico da sala não foi possível apresentar todas as selecionadas. Com efeito, foram utilizados os dois espaços da sala de atividades, isto é, a sala de atividades e a sala de pintura, sendo que se manteve a organização no que diz respeito às áreas de interesse e mesas de trabalho, acrescentando os materiais utilizados e realizados ao longo das atividades dinamizadas. A par desta exposição, na área dos computadores foi realizado um momento de cinema, ideia que surgiu no momento da preparação da divulgação, sendo que aqui se encontravam os registos fotográficos e vídeo dos momentos vividos ao longo do estágio.

Por fim, o grupo afirmou a sua vontade em realizar um momento cinematográfico, pelo que, na área dos computadores foram visionados alguns vídeos e fotografias nos momentos de realização das atividades pedagógicas.

Por último, importa salientar que, em grande grupo, se definiu a forma como se deveriam organizar as visitas de diferentes elementos da comunidade educativa. Para tal, todas as crianças definiram que gostariam de apresentar os vários momentos na sala de atividades aos seus pais/famílias podendo, se necessário, contar com o auxílio da tríade. Neste seguimento, para a apresentação aos vários elementos da comunidade o grupo definiu que se deveriam organizar em pequenos grupos, de três e quatro crianças, para que todas pudessem dar o seu contributo.

Importa referir que apesar de ter ocorrido o momento da divulgação este projeto deverá ser continuado ao longo do ano para que todas as crianças e respetivas famílias sejam contempladas.

O desenvolvimento deste projeto permitiu ao grupo desenvolver diferentes aprendizagens, não só pelo grau de envolvência na participação do mesmo, tanto como pela capacidade que o grupo demonstrava em colocar hipóteses, levantar dúvidas permitindo assim que contruísse novos conhecimentos (Lopes da Silva, *et al*. 2016).

Apesar destas aprendizagens serem visíveis ao longo do tempo, importa salientar que no momento de divulgação do projeto as crianças evidenciaram os saberes e conhecimentos adquiridos, sendo muito perspicazes na forma como souberam explicar e partilhar esse conhecimentos com outras pessoas. Um dos momentos mais visíveis dessa partilha ocorria no momento em que cada criança falava aos pais da forma como o puzzle d' "A família vêm à escola" teria sido contruído. Sendo este puzzle representativo de todas as visitas dos pais/famílias, ao partilhar os desenhos do puzzle, inevitavelmente, cada criança referia a atividade que tinha sido desenvolvida bem como os conhecimentos que tinha adquirido.

Ademais, este puzzle tinha também a capacidade de explanar a emoção afetiva do mesmo e a ponte estabelecida entre o JI e os pais-famílias.

Posteriormente, este puzzle será, com material reciclado, endurecido para que o grupo possa jogar com ele sempre que quiser, sendo uma mais-valia uma vez que foge ao estereotipado.

Para além das atividades desenvolvidas em projeto desenvolveram-se, em paralelo, algumas atividades decorridas do processo de observação efetuado.

Uma das atividades foi a realização do jogo do labirinto (cf. Apêndice J). Como mote, utilizou-se a motivação do grupo na realização de jogos de enigmas, para que, em simultâneo, desenvolvessem as suas capacidades de orientação espacial e de designação de noções topológicas. Com efeito, o par pedagógico propôs a realização de uma atividade que pretendia que cada criança indicasse o caminho a um dos seus colegas, sendo que este teria de estar vendado.

IM: "Só tens de seguir o que eu digo."

EL: "Mas eu não vejo nada."

IM: "Não te preocupes eu ajudo-te."

Partindo do conhecimento teórico que “as crianças devem ter oportunidade para usar termos específicos que servem para localizar” (Mendes & Delgado, 2008, p. 16), esta atividade permitiu que as crianças pusessem em prática os seus conhecimentos prévios, e em simultâneo fossem capazes de lidar com o erro e corrigi-lo sem intervenção do adulto, ou seja, se uma criança trocasse a direita pela esquerda, iria perceber quando o par não cumprisse a sua indicação.

No decorrer da atividade algumas crianças demonstraram receio por se encontrar vendadas, pelo que corroborando com Vieira (2009)“é fundamental que o adulto saiba escutar a criança e dar o devido tempo à criança” (p.6), a díade propôs que fossem as crianças a decidir se queriam ou não estar vendadas. O que se verificou é que ao ver os restantes colegas a realizar a atividade com tanto entusiamo, também as crianças que inicialmente não queria fazer a atividade pediram para também serem vendadas e "jogar".

Apenas uma criança no decorrer da atividade demonstrou desconforto por estar vendada e pediu para trocar de lugar com o par.

LM: (depois de tirar a venda)"J. não estou a gostar disto, não quero estar vendado"

JB: "Tudo bem, posso ficar com a venda para um colega?"

LM: "Posso dizer o caminho a alguém? Eu gostei de dizer o caminho!"

Após o diálogo a criança trocou com o seu par e ficou, novamente, envolvido no seu processo de ensino e aprendizagem, e permitiu à criança "exprimir livremente a sua opinião (…) e ver essa opinião tomada em consideração" (Unicef, 1989) transmitindo-lhe, em simultâneo, um sentimento de segurança e respeito pela sua opinião e vontade.

Decorrente, novamente, da observação efetuada verificou-se que algumas crianças do grupo não tinham alguns cuidados básicos de higiene fundamentais para uma convivência em sociedade. Para estimular a realização de alguns destes cuidados, como lavar as mãos, a díade aproveitou um dos interesses demonstrados, a motivação para atividades em grupo, realizadas principalmente no espaço exterior e ainda um gosto particular por atividades no âmbito da Expressão Motora. Com efeito, para a realização desta atividade (cf. Apêndice K), as crianças foram chamadas para se dirigir à sala de atividades. Sem receber qualquer tipo de indicação, algumas crianças cumpriram a norma de higiene de irem lavar as mãos, contudo outras não. Enquanto o grupo se reunia na área de acolhimento uma das crianças questionou: "Porque é que não foram lavar as mãos?" [MC], esta interrogação serviu de mote para que a díade questionasse quem não tinha lavado as mãos. Posto isto, o par pedagógico colocou um micróbio na roupa das crianças que não teriam lavado as mãos e pediu que, sem tocar em nada, todas as crianças se dirigissem para o espaço exterior. Logo de seguida a díade distribui alguns micróbios pelas crianças que não lavarem as mãos e diz-lhe que devem apanhar as crianças que lavaram as mãos. Ao fim de algum tempo todas as crianças tinham micróbios, surgiu um diálogo entre a díade e o grupo

JB: "Todos temos micróbios e agora?"

PR: "Eu não quero ter micróbios."

JB: “Então o que podemos fazer?”

RM: “Podemos ir lavar as mãos.”

MS: “Será que isso resulta?”

RM: “Eu acho que sim, a minha mãe diz que eu devo lavar sempre as mãos para não ter micróbios.”

JB: “Então vamos tentar.”

Assim, à medida que algumas crianças iam lavar as mãos as educadoras estagiárias iam-lhes retirando os micróbios. Depois de a maioria do grupo ter lavado as mãos, ainda no espaço exterior, as educadoras estagiárias começaram a ler o poema “Mãozinhas bem lavadas” da obra “Porta-te bem”. A leitura desta obra surge, do interesse que as crianças apresentavam na audição de histórias.

Após a leitura da obra algumas das crianças mostraram interesse em realizar novamente a atividade, deste modo, tendo em conta que, no decurso da prática educativa procurou-se atender às necessidades e interesses do grupo de crianças, apenas as que demonstram interesse repetiram a atividade (Bairrão, 1998).

Posteriormente, no momento em que estava estipulado o comprimento das normas higiene, a maioria do grupo cumpriu com entusiasmo as mesmas, sendo que algumas crianças referiram “Vou lavar bem as mãos para não ter micróbios” [MM, MC, BS, DS, EL].

Tal como já foi referido, durante a PES, decorreu o projeto “O natal na nossa sala” que surgiu do interesse do grupo em vivenciar a efeméride do Natal. Para a concretização deste projeto, o grupo propôs a realização de um papel de embrulho para as prendas que iriam realizar para a família (cf. Apêndice H). Através de uma escolha democrática, ou seja, cada criança poderia dar sugestões e/ou levantar hipóteses para que a díade as escrevesse no quadro e, de seguida, deveria proceder-se a uma votação, sendo que a hipótese com mais votos seria a que deveríamos seguir.

Neste sentido, chegou-se á conclusão que deveria ser feito um desenho numa folha A5, contudo algumas crianças demonstram interesse em fazer

“alguma coisa diferente” (MC, MM, EL), pelo que uma das crianças sugeriu a utilização da técnica de digitinta (cf. Apêndice I). Nesse momento, várias crianças reconheceram a técnica e demonstraram um enorme entusiasmo, sendo assim capazes de convencer o restante do grupo a votar nesta opção.

Para esta atividade, em pequenos grupos, as crianças começaram por fazer a tinta para isso usaram: água, detergente, farinha, tinta. Aquando da criação da tinta algumas crianças remeteram esta atividade para uma que tinham feito na semana anterior (tintas comestíveis). Posto isto, decorreu o seguinte diálogo:

RM: "será que também posso comer esta tinta?"

BS: "claro que não! Não viste que tem detergente!"

Durante a realização, enquanto as crianças faziam as suas próprias produções, uma das crianças fez o seu nome com a tinta, no entanto ao passar para papel observou: "No papel o nome ficou ao contrário" [DS]. Esta observação incitou o resto do grupo a fazer também o seu nome, a maioria do grupo chegou à mesma conclusão, que o nome no papel ficou ao contrário.

Contudo uma das crianças, SS, que normalmente faz o nome em espelho afirmou: "o meu nome ficou direito!", depois desta afirmação algumas crianças juntaram-se para ver como esta criança tinha feito. Logo de seguida, de uma das crianças afirmou: "Se eu fizer ao contrário na mesa, fica bem no papel. Vejam!" [MM], depois desta afirmação e respetiva verificação, algumas das crianças começaram a experimentar para perceber se a criança estava correta. Tal como Lopes da Silva *et al*. (2016) afirma “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (p. 79).

Na mesma perspetiva, esta atividade baseou-se na aprendizagem por experimentação-partilha-interrogação, e permitiu que “a aprendizagem seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (Roldão, 1999, p. 53), uma vez que a criança, sozinha resolveu a sua dificuldade e foi capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Deste modo, as ações desenvolvidas no contexto foram significativas, mostrando uma ação centrada na criança, onde o adulto desempenhou o papel mediador das aprendizagens (Marques L. , 2016)

Após a descrição de todas estas atividades importa relembrar que todo o processo de ensino-aprendizagem contemplou uma articulação entre as propostas de cada criança com as do educador, permitindo experiencias relevantes que fomentaram aprendizagens significativas. Pelo que se pode afirmar que a criança assumiu um papel central no seu processo de aprendizagem. A díade procurou também tomar em consideração o bem-estar emocional de cada criança, sendo capaz de estimular a partilha de experiências e sentimentos por parte da criança, levando a uma prática assente em princípios socioconstrutivistas (Boiko & Zamberland, 2001).

Importa, ainda referir que todas as atividades se desenvolveram no âmbito do trabalho colaborativo entre crianças, o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional a fim de melhorar as a aprendizagens que se viriam realizar. Com efeito, nos momentos de desenvolvimento pedagógico foi promovida a partilha, o debate e "reflexão conjunta entre os elementos da equipa" permitindo o "desenvolvimento profissional e [a] melhoria das práticas" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p. 19). Ademais, estas interações permitiram um envolvimento de todos os intervenientes do contexto educativo, preconizando uma coresponsabilidade nas atividades a serem desenvolvidas (Damiani, 2008).

Estas ações permitiram o total envolvimento da mestranda, sendo diversos os saberes profissionais e pessoais adquiridos, podendo dar-se destaque à valorização da criança, dando-lhe oportunidade de assumir um papel no desenvolvimento de todas as atividades, tanto como na promoção de momentos de parceria com a comunidade educativa escutando a sua voz. Ademais, todas as/os atividades/projetos pretenderam culminar num desenvolvimento holístico da criança, para tal foram pensadas de acordo com as suas motivações e interesses sendo, por meio destas, possível integrar as

diferentes áreas do saber e colmatar as dificuldades de cada criança (Lopes da Silva *et al*., 2016).

Face ao exposto, todos os pontos citados anteriormente foram preponderantes para o processo de formação da mestranda, contudo este é um processo contínuo uma vez que o docente deve estar em contaste aprendizagem, como tal deve renovar continuamente os seus conhecimentos científicos e pedagógicos.

2. Ações Desenvolvidas no Contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Durante o desenvolvimento da prática educativa do 1.º CEB, partiu-se do paradigma socioconstrutivista, para desenvolver competências ao nível do saber fazer, saber porquê, saber ser e saber estar, pilares fundamentais da educação (Delores, 1996).

Com efeito, ressaltando a importância do trabalho colaborativo e da reflexão conjunta na, sobre e para a ação, foram desenvolvidas atividades de acordo com as diretrizes de um currículo de perfil humanista (DL nº 55/2018 de 6 de julho), sem descurar os saberes curriculares competências, atitudes e valores inerentes ao perfil do aluno no séc. XXI. Releve-se que:

> Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga

a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças" (Oliveira-Martins, 2017, s/p).

Num primeiro momento da prática, iniciou-se o processo de observação do contexto e a recolha de informação através de instrumentos de observação (cf. capítulo II) que permitiram recolher informações, promovendo a formulação e definição de estratégias, recursos e metodologias adequadas, às motivações e dificuldades do grupo, concorrendo para um desenvolvimento holístico da criança.

Esta observação permitiu percecionar algumas dificuldades ao nível das interações entre elementos da turma. Neste sentido, o par pedagógico pretendeu realizar uma intervenção que colmatasse este problema, para tal, definiu estratégias que promovessem o respeito pelo próximo e pelas suas ideias, conduzindo a que as crianças se tornassem, progressivamente, mais autónomas, desenvolvendo o espírito crítico (Costa, Peralta, & Viseu, 2007). Desta forma, a maioria das aulas suportou-se numa aprendizagem baseada no trabalho colaborativo e cooperativo. Ademais, deve salientar-se trabalho de coadjuvação elaborado pelos dois elementos do par pedagógico, dando maior sentido às ações desenvolvidas.

Em conformidade, após se verificar um elevado interesse do grupo relativamente à tecnologia digital, o par pedagógico optou por integrar esses recursos, visto que corresponde à realidade da criança (Arends R. , 2008). Concomitantemente, as TIC valorizam o processo de ensino e de aprendizagem, conferindo-lhe sentido uma vez que estimulam a curiosidade e a atenção, a capacidade de pensar e compreender a informação (Quadro-Flores & Ramos, 2016).

Um dos momentos vivenciados na prática pedagógica, prende-se com a criação de um *brainstorming* baseado em duas questões "O que é que eu gosto?" e "O que é que eu não gosto?" (cf. apêndice L), permitindo um melhor conhecimento do grupo e, paralelamente, focar a ação pedagógica nos seus interesses.

Estas questões permitiram, também, desenvolver um projeto com o objetivo de conhecer o mundo, abordando questões como a alimentação, os costumes, aspetos culturais ou o clima, para tal o par pedagógico optou por recorrer à MTP (cf. Apêndice M). Assim, o grupo refletiu sobre o tema tendo por base as questões orientadoras "O que já sabemos?", "O que queremos saber?" e "Como fazer?". Este envolvimento do aluno permite que se sinta parte ativa no desenvolvimento do mesmo, bem como a aquisição de competências essenciais (Vasconcelos, 2011).

Para a a elaboração deste projeto, foi fundamental unificar as diferentes áreas de conteúdo, articulando-as com vista a uma aprendizagem integral (Leite, 2012).

Posto isto, salienta-se a primeira atividade desenvolvida (cf. Apêndice N), que teve por base as dificuldades apresentadas pelo grupo nas diversas atividades observadas pelas mestrandas, nomeadamente em "procurar informação sobre temas pré-determinados através da consulta de livros da biblioteca" ou "procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este" (Buescu et al., 2015, p. 50), bem como na realização de trabalho colaborativo, apoiando-se no interesse demonstrado na leitura de Obras Literárias para desenvolver estas competências.

Importa salientar que, na presente aula, foi pretendido começar com o desenvolvimento da MTP, pelo que a mestranda achou oportuno incentivar o grupo a procurar mais informações sobre alguns monumentos famosos.

Para iniciar a aula o grupo teve a oportunidade de fazer uma breve exploração de alguns relógios [DM: "Eu já sei ver as horas, ali são 9h45], permitindo deste modo reconhecer os conhecimentos prévios de cada criança. Posteriormente deu-se a leitura da obra "O Mundo num Segundo", de Isabel Minhós Martins. Após a sua leitura foi lançada a questão "E tu o que gostarias de estar a fazer neste segundo?", esta questão suscitou um enorme interesse no grupo sendo que todos queriam participar. Com efeito, foi possível trabalhar duas questões basilares: a de articular a forma como cada criança se expressa,

tendo a necessidade de organizar as suas ideias para que as possa transmitir com clareza ao resto do grupo e o desenvolvimento de questões de cidadania como a aceitação do respeito pelas opiniões do outro e pela espera da sua vez para falar.

Este momento foi seguido da recessão de uma nova mensagem de voz que afirma "Eu gostaria de estar bem perto do Big Ben, conhecem?", apesar da grande maioria das respostas ser afirmativa foi essencial mostrar um pequeno vídeo sobre o que era e onde se localizava o mesmo. Foi a partir desta questão que o grupo se começou a questionar se haveriam mais relógios-monumento, se alguém conhecia algum, como as respostas foram todas negativas surgiu a vontade em realizar pesquisas sobre este assunto.

Devido à impossibilidade de todas as crianças terem acesso a um computador foi necessário dividir a turma em grupos para que pudessem pesquisar ou na *internet* ou na biblioteca. Este tipo de estratégias visa "desenvolver progressivamente capacidades crescentes para gerenciar a atividade de aprendizagem e crescentes capacidades de olhar para sua própria aprendizagem" (Terigi, 2010, p. 10), bem como permitir professor assumir o papel de orientador devendo ser os alunos a solicitar a sua ajuda quando necessário. No final desta pesquisa, todas as crianças tiveram oportunidade de transmitir à turma os resultados que obtiveram.

Continuando com o fio condutor da receção de mensagens de voz surge a questão "Estamos fartos de falar em horas… Mas, vocês sabem ler as horas? Têm a certeza? Mesmo? Tenho de ver isso!", apesar da maioria das respostas ser afirmativa e de, anteriormente, ter-se confirmado que muitas crianças já tinham este conhecimento, foi oportuno mostrar um vídeo interativo sobre como se leem as horas e os minutos num relógio manual. Posteriormente e para consolidar esta aprendizagem fez-se a realização de uma ficha de trabalho. Importa também referir que todas as questões surgem num formato de desafio uma vez que os alunos se sentem mais motivados e sentem maior interesse para a sua realização, desta forma este levantamento de problemas permite que os alunos "se possam sentir desafiados nas suas capacidades matemáticas

e assim experimentar o gosto pela descoberta" (Ponte, 2005, p. 13), levando, por consequência, a um maior gosto e interesse pela matemática.

Também no decorrer do projeto surgiu uma aula lecionada em coadjuvação, onde o par pedagógico pretendeu instigar a criança para a autonomia, pelo que a planificação orientava-se para a pesquisa, recolha de informação e sua aplicação na vida. Dada a relevância do saber estar com os outros, pretendeu-se uma aprendizagem colaborativa mais enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem e dos conhecimentos construídos e adquiridos (Damiani, 2008). Neste sentido, surgiu a proposta de explorar conteúdos de uma forma mais apelativa, com vista a propiciar momentos de aprendizagem lúdicos e diferenciados, dando continuidade ao desenvolvimento da metodologia do trabalho de projeto, pois é sabido que esta proporciona o aprofundamento de diversas competências presentes no perfil do aluno.

Para tal, acreditando que "o professor deve ajudar as crianças a serem responsáveis pelas suas decisões e ajuda-las a crescer de forma autónoma", optou-se pela utilização de uma estratégia promotora de uma pesquisa orientada em espaço seguro, a WebQuest, com o propósito de utilizar de forma eficaz e vantajosa, os recursos existentes na Web com uma orientação previamente definida (Costa, Peralta, & Viseu, 2007, p. 321). Este recurso estimulou a articulação curricular com vista a construção do conhecimento de forma global, integradora e integrada (Morgado & Tomaz, 2009).

Importa também referir que a WebQuest se caracteriza por ser uma atividade estruturada, com objetivos próprios, em que a criança trabalha de forma autónoma, colaborativa, cooperativa e construtiva (Eça, 1998), tornando assim as atividades significativas. Ademais, a utilização de um recurso tecnológico digital, possibilitou dar resposta a um dos maiores interesses do grupo, referente ao uso das tecnologias, bem como "albergar novas informações, articulá-las de modo a transformarem essas novas informações em saber relevante, construir conhecimento" (Flores *et al*., 2015).

A *webquest* promoveu a integração de conteúdos curriculares de português, estudo do meio, matemática, expressão plástica e cidadania e

desenvolvimento, o que possibilitou a exploração dos conteúdos a partir de temáticas a abordar, visando "alguma integração dos saberes disciplinares" (Pombo, 2004, p. 122).

Para iniciar esta atividade a díade optou por dividir a turma em 6 grupos de 4 e 5 elementos, e definir funções para cada elemento (Porta-voz, Gestor de comportamento, orientador do grupo, Gestor de tempo, Vigilante), posto isto foi dado a conhecer à turma as tarefas destinadas a cada função bem como algumas regras importantes para o melhor desenvolvimento da aula. Este estabelecimento de regras e funções não refletiu o efeito previsto, com isto a díade pretendia tornar o trabalho de grupo mais eficaz contudo uma vez que o grupo não estava familiarizado com esta dinâmica de trabalho foi necessário uma maior intervenção do par pedagógico na gestão de alguns conflitos.

Seguidamente, para motivar as alunos procedeu-se á audição da musica Já Estou De Regresso, Amor, dos Quatro e Meio para que depois o grupo recebesse um *e-mail* do vocalista da banda: "Olá turma, Envio-vos este *e-mail* para saber se querem descobrir o mundo comigo. Aqui tem uma imagem do meu passaporte, com os vários destinos da minha viajem. Querem conhecer o mundo?".

Este momento foi sucedido pela escolha, democrática, de um dos destinos presentes no passaporte e da exibição da *webquest*, esta continha cinco etapas fundamentais: Introdução, Tarefas, Processo, Avaliação e Conclusão, a díade comunicou algumas indicações do que cada uma continha.

Na introdução os alunos encontrava-se a questão "Vamos Viajar?" aludindo ao que tinha sido apresentado anteriormente mas reforçando o enigma do que se passaria de seguida. [LM: Vamos mesmo viajar? Para outro país?]. Nas tarefas estavam descritas as indicações necessárias para a realização de todas as tarefas, desta forma professor irá assumir o papel de orientador e facilitador de aprendizagens oportunizando que os alunos adquiram os conhecimentos de forma autónoma.

A terceira fase terá mais enfase uma vez que aqui se encontram todas as atividades que os alunos devem resolver. A primeira consistia no

preenchimento de um cartão de identificação do País, inicialmente cada grupo tinha acesso a um cartão contudo, com a ajuda imprescindível da docente institucional, a díade redefiniu a sua linha de pensamento achou mais apropriado que cada criança tivesse um cartão. Esta mudança foi crucial para o desenrolar da aula uma vez que permitiu que todas as crianças trabalhassem em simultâneo não permitindo que apenas alguns elementos trabalhassem e os outros usufruíssem desse mesmo trabalho. Para dar resposta aos itens presentes no cartão os alunos acediam aos links e de imediato aos *sites* garantindo deste modo uma pesquisa segura e relevante para o tema da aula.

Na segunda atividade estavam disponibilizadas várias questões a primeira definia, para cada grupo, o preço dos bilhetes para a realização desta viagem bem como o orçamento que tinham disponível e pedia que cada criança definisse se poderia ou não realizar a viagem com o grupo. Para a resolução deste desafio cada criança deveria preencher uma tabela onde deveria definir o preço total da viagem e posteriormente compará-lo com o seu orçamento.

As questões seguintes que pretendiam ajudar os alunos na construção de um *e-book*. Tal como aconteceu anteriormente na *webquest* continha todas as informações necessárias para a realização do mesmo bem como fontes para uma pesquisa a segura. Na mesma linha de pensamentos, também o *e-book* continha algumas indicações e exemplos permitindo que os alunos continuassem a desenvolver o seu trabalho de forma autónoma. Com efeito, cada grupo deveria recolher algumas informações sobre o seu país tal como algumas curiosidades que pretendessem, conhecer alguns monumentos e conhecer alguma da gastronomia.

Esta construção tinha dois objetivos primordiais, o de auxiliar cada grupo no momento da partilhar toda a informação que recolheu nas suas pesquisas e o de permitir que cada criança mostrasse às suas famílias o trabalho desenvolvido naquela aula, propiciando em envolvimento dos país/famílias na construção de conhecimento das crianças (Oliveira-Formosinho J. , 2013).

Importa ainda referir a etapa da avaliação, que se definiu pela possibilidade de cada criança avaliar, através de uma escala de cores, a forma como cada

elemento do grupo desempenhou a sua tarefa. Este momento de auto e heteroavaliação considera o aluno "protagonista do ensino" e alguém que "reflete com o professor e com os colegas as situações de aprendizagem" (Leite, 2003, p. 49).

Por último surge a etapa da conclusão que será, em simultâneo, um momento de consolidação, pelo que estará dividida em duas fases. A primeira consiste na apresentação do Cartão de Identificação do País e do *E-book*, tal como já foi referido anteriormente, este momento permite a partilha das aprendizagens efetuadas bem como a valorização da cooperação dentro da turma, permitindo que as crianças interajam e partilhem informações para alcançar um mesmo objetivo, visando uma apropriação e integração do conhecimento (Lino, 1998). O segundo momento, consistiu no preenchimento, individual, de uma tabela com as informações recolhidas sobre cada país, este momento possibilitou a comparação entre os diferentes países para que percebessem as semelhanças e diferenças de cada um.

Esta aula foi imprescindível para as crianças desenvolverem-se de forma holística visando uma aprendizagem interdisciplinar mas principalmente pelo seu caráter colaborativo. A aprendizagem colaborativa é "fundamental para desenvolver um conjunto de competências de relacionamento interpessoal, tais como comunicação eficaz, negociação, resolução de conflitos, tomada de decisão, liderança, responsabilidade pessoal e trabalho de equipa" (Laghigna, 2017).

Uma outra atividade, desenvolvida no âmbito do projeto "Vamos conhecer o Mundo", surge através do trabalho desenvolvido em coadjuvação, pelo que tendo por base algumas imagens de monumentos selecionadas anteriormente pelo grupo de crianças surge uma atividade, da área da Matemática, em que foi proposto à turma descobrir a área dessas mesmas imagens. Com efeito, inicialmente foi proposto ao grupo pesquisar no dicionário o significado de área e posteriormente foi-lhes entregue as imagens dos monumentos para que, de forma autónoma, investigassem de que forma poderiam definir a sua área.

No decorrer da atividade foi notório o interesse dos alunos, uma vez que a aprendizagem baseada na resolução de problemas provoca desafios que impulsionam o envolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. A par disso, quando os alunos são confrontados com a necessidade de resolver um problema, são capazes de mobilizar os conhecimentos que já detêm para dar resposta à questão/problema colocada, estimulando o seu envolvimento e motivação (Perrenoud P. , 2000).

No seguimento desta atividade, tendo em conta as várias localizações dos monumentos dentro dos países surgiu a questão "Para visitar os monumentos que meios de transporte posso utilizar?" (cf. Apêndice O).

Após verificar a existência de vários meios de transporte, foi proposto à turma um trabalho de pesquisa, sendo que a cada grupo correspondeu um meio de transporte diferente.

Com efeito, através de uma *Wiki*, foram contempladas algumas questões fundamentais para um melhor entendimento sobre os meios de transporte, nomeadamente a distinção entre transportes públicos e privados, individuais e coletivos, bem como a definição de cada um dos meios de transporte. Na linha de pensamento que o "envolvimento das crianças é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem" (Pinto, 2010, p. 54), importa salientar que durante este momento da atividade foi observável a envolvência das crianças na recolha da informação.

Importa ainda referir que, a estratégia impõe saberes técnicos de domínio das TIC, mas também articula outra áreas curriculares e transversais ao desenvolver capacidades de saber procurar a informação, selecionar, organizar dados, decifrar a informação para que sejam capazes de aplicar estes conhecimentos no seu quotidiano, desta forma estaremos a formar cidadãos capazes de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento evidenciando a sua capacidade educativa para aprender a aprender (Arends R. , 2008; Quadros-Flores & Escola, Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional, 2007), envolvendo a turma nas sua aprendizagem através de recursos que utilizam.

Posteriormente, este trabalho de pesquisa culminou na produção de um livro *online*, sendo que para o completar teriam de responder a todos as questões, trabalhando em equipa, dado que "num clima de cooperação, (…) todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo" (Estanqueiro, 2010, p. 22).

Por fim, e com o objetivo duplo de permitir que toda a turma tenha a possibilidade de obter informação sobres os outros meios de transporte, bem como de promover a capacidade de comunicação de cada criança, cada grupo teve oportunidade de apresentar à turma o capítulo do livro que realizou, enquanto as, restantes crianças registavam, em folhas de registo, as informações pertinentes numa tabela. Em conformidade, a aprendizagem cooperativa e colaborativa fomenta uma educação inclusiva articulada com as necessidades da sociedade atual (Torres & Irala, 2014).

Para terminar, como forma de abordar a sustentabilidade, no livro online surgiu a questão "Para sermos amigos do nosso planeta que meio de transporte devemos usar?", permitindo que as crianças investiguem, discutam e partilhem as suas ideias e conhecimentos e aprendam a argumentar (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015).

Após a realização destas atividades, para finalizar a MTP, o grupo sugeriu apresentar os conhecimentos que tinha adquirido a toda a comunidade educativa e aos pais (cf. Apêndice P). Este momento permitiu que se torne visível o percurso e a aprendizagem que a criança efetuou em determinado momento promovendo um clima de comunicação e de partilha de saberes (Vasconcelos, 2012).

Para uma melhor organização do momento de divulgação, em turma, optou-se por realizar uma exposição em que cada grupo deveria ficar responsável por representar um dos países previamente trabalhados. Para tal, deveriam definir alguns objetos elucidativos desse mesmo país, realizar, com materiais de desperdício, a bandeira, um monumento e um prato típico do mesmo. Este momento tinha como principal objetivo incentivar as crianças aplicar os seus conhecimentos construídos nas atividades anterior.

Para esta atividade, em grande grupo, definiu-se quais os objetos que poderiam representar cada país, para tal cada criança poderia dar as suas sugestões, no entanto, sempre que necessário, poderiam recorrer aos trabalhos que já tinham desenvolvido ou elaborar novas pesquisas. Esta partilha proporciona a escuta e valorização das diferentes opiniões, criando, desta forma um clima favorável à comunicação entre o grupo de crianças. Posteriormente, depois de todos os objetos estarem definidos, foi pedido que cada criança, com a consentimento dos pais, pudessem trazer esses objetos para sala de aulas para dar início à construção de cada banca.

Nesta atividade, o envolvimento dos pais pode decorrer através das ações promovidas pela escola, nomeadamente "para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso" (Vasconcelos, 2012, p. 33).

Para a realização dos itens representativos de cada país, disponibilizou-se rolhas de plástico e cortiça, tecidos, aproveitamentos de cartolinas e diferentes tipos de papel, de modo a que cada criança construísse de forma criativa. Desta forma, esta atividade possibilitou que as crianças desenvolvessem competências da área da Expressão Plástica, como o recorte e colagem, desenho, pintura, construção, promovendo-se, neste sentido, a interdisciplinaridade (DEB, 2004).

Durante a atividade as crianças sugeriram que seria necessário elaborar convites tanto para os pais como para os colegas das outras salas. Para a realização do convite definiram-se três momentos: planificação, textualização e revisão. Na primeira fase o grupo organizou todas as informações que o convite deveria ter tal como a data, o local e as horas, assim sendo foi possível programar a realização da tarefa a desenvolver (Barbeiro & Pereira, 2007). A segunda fase, desenvolveu-se através de um processo colaborativo entre a díade e o grupo sendo que uma das crianças escrevia, no quadro, o texto onde integrava as sugestões de todas as crianças, desenvolvendo-se o trabalho colaborativo, possibilitando-se a obtenção de reações, de propostas, de

opiniões e acima de tudo a valorização das decisões em conjunto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Após se dar por terminado o processo de escrita procedeu-se a revisão global sobre o que se tinha escrito. A inserção do género textual: o convite para a sua exploração resultou em aprendizagens significativas tanto na oralidade, na leitura e na escrita.

Depois da realização de todas as atividades supracitadas, seguiu-se a montagem da exposição. Para a realização deste momento foi lançado o desafio, através de um vídeo numa aplicação interativa, "Precisamos de dividir o ginásio para todos terem o seu espaço. Como querem fazer isso?", para a resolução deste desafio cada criança poderá manipular uma folha onde estará desenhada a planificação ginásio, posteriormente, cada criança terá oportunidade de por em prática, no espaço real, a solução que encontrou, o facto de as crianças terem a possibilidade dividir o espaço permitiu que as mesmas consolidassem o conceito abstrato de divisão da área (Hohmann & Weikart, 2011).

O momento que se seguiu foi o de partilha com os visitantes da exposição sobre o que tinham aprendido ao longo do projeto. Desta forma, cada criança teve a possibilidade de evidenciaram os saberes e conhecimentos adquiridos, sendo muito perspicazes na forma como souberam explicar e partilhar esse conhecimentos com outras pessoas. Neste momento, as crianças espelharam o entusiasmo e alegria resultantes do projeto e das atividades que o integraram, proferindo afirmações como – ([LM]: "Se formos à Austrália eu vou saber tudo sobre este país.", [MS]: "Foi mesmo fixe podermos mostrar aos pais tudo o que aprendemos" [MC]: "Mãe agora todos os meus amigos sabem mais sobre o pais onde nasceste"), e na mesma perspetiva, também os pais mostraram uma grande entusiamo pelo criação deste momento de partilha.

Importa ainda evidenciar esta atividade foi realizada realizadas num sentido construtivo e encorajador, dando abertura, permanente, ao diálogo, construção de saberes, partilha de opiniões, pelo facto de a díade de formação considerar que "o diálogo (…) é, além do mais, uma oportunidade para o aluno

desenvolver duas competências de comunicação oral necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar" (Estanqueiro, 2010, p. 140).

Em suma, as ações aqui refletidas mostram uma mudança de paradigma, abandonando-se o modelo centrado no professor, sustentado em teorias transmissíveis, para um modelo centrado no aluno, baseado em teorias construtivistas, onde são estimuladas metodologias ativas sustentadas em processos cooperativos e colaborativos (Flores, Ramos, & Escola, 2015). Na mesma perspetiva, muda-se também a conceção do professor, sendo que este abandona a postura transmissiva, em que se assumia como único protagonista no processo de ensino, obrigando os alunos a assumir uma postura passivos, para um professor que promove oportunidades, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões, adquirindo uma postura evolutiva, que se adapta a novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo (Quadros-Flores & Escola, Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional, 2007).

METARREFLEXÃO

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

O processo formativo que habilita para a docência de perfil duplo distingue-se por permitir a aquisição de aprendizagens profissionais e profissionais, nomeadamente ao nível das conceções de teor teórico, legal, didático e pedagógico, bem como pelas atitudes e posturas assumidas no desenvolvimento das ações educativas, imprescindíveis para que a mestranda seja capaz de construir a sua identidade profissional (Perrenoud P. , 1993).

Com efeito, a presente metarreflexão, contempla uma análise retrospetiva, baseada numa "estratégia de questionamento, auto-reflexivo, sistemático e científico (…) para melhorar a prática", que se envolve com a metodologia de IA (Viera & Moreira, 2011, p. 57). Assim sendo, tornou-se possível desenvolver os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de uma forma cíclica (Viera & Moreira, 2011).

No que diz respeito ao processo de observação, assumiu-se como base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, tornou-se fundamental concretizar uma observação atenta e focada nas crianças, para que se pudessem obter informações relativas aos interesses e necessidades de cada criança, orientandos para objetivos específicos (Oliveira-Formosinho J. , 2013).

Relativo às planificações, estas sustentaram-se nas informações provenientes da observação, tanto como das reflexões, em díade e tríade, sobre as ações desenvolvidas.

No que diz respeito à ação, esta assentou-se no paradigma construtivista, colocando a criança no centro da sua própria aprendizagem, permitindo-lhe criar o seu próprio conhecimento (Fosnot, 1999).

Ao nível da avaliação, procedeu-se á construção de instrumentos de avaliação, notas de campo e grelhas de observação.

Nesta linha de pensamento, existiu uma envolvência da mestranda no processo investigativo da prática, levando à realização de uma intervenção transformadora da ação, que se estabeleceu como a base para o desenvolvimento de competências profissionais (Gonçalves, 2006).

Tendo em consideração a importância da colaboração docente, a mestranda em conjunto com o seu par pedagógico trocou ideias, opiniões, perceções, responsabilidades. Com efeito, o desenvolvimento deste trabalho associado à observação, reflexão e a planificação, em díade e tríade, expressou-se no desenvolvimento de práticas enriquecedoras pela intencionalidade educativa que lhes foi impressa (Hargreaves, 1998).

Na visão da mestranda, o trabalho colaborativo permite partilhar e amplificar conhecimentos, pelo que é fundamental criar uma ligação positiva entre os vários atores do processo educativo, para que se apoiem durante a ação educativa (Damiani, 2008). Nesta perspetiva, no contexto da PES, todos os intervenientes se empenharam em estabelecer um clima positivo e de segurança, destacando-se a construção de um ambiente de aprendizagem favorável, assentasse nas necessidades e interesses de cada criança.

Tomando em atenção que a formação inicial é a primeira etapa do processo profissional, contudo não forma para a vida, é fundamental que, no futuro, se suporte na metodologia de Investigação-ação e no trabalho colaborativo, desenvolva ação educativas adaptadas à seu contexto educativo e à educação, e seja capaz de acompanhar as mudanças da sociedade.

Neste seguimento, o percurso desenvolvido na PES e respetivos estágios, tornaram-se imprescindíveis para o desenvolvimento profissional, dado que permitiu compreender o exercício da função docente, através da predisposição

que a mestranda desenvolveu sobre a identificação de problemas na prática educativa e na procura das respetivas soluções (Oliveira & Serrazina, 2002).

Por conseguinte, no decorrer da PES a mestranda teve oportunidade de vivenciar que se assumiram como desafios decorrentes da ação, que para serem ultrapassados exigiram uma reflexão que levou à criação de estratégia e soluções diversificadas e adaptadas a cada situação. Com efeito, estes momentos foram decisivos para a formação e reestruturação de competências profissionais e pessoais, que perspetivaram um crescimento integral.

As vivências, na EPE e no 1ºCEB, inerentes à formação do docente de perfil duplo, habilitam o mesmo profissional para dois níveis de educação, promovendo. Deste modo, a PES perspetivou uma reflexão sobre os contrastes presentes nas dinâmicas desenvolvidas nas duas valências. De facto, entre os dois níveis educativos confirmar-se diversidades pedagógicas, nomeadamente ao nível da organização do espaço e do tempo, das estratégias empregues, a relevância do jogo lúdico e, também, a interação entre o profissional de educação e a criança (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

Ademais, esta formação permite o sucesso na transição entre a EPE e o 1.º CEB. Assim sendo, como está definido em vários documentos teóricos e legais, a transição educativa é fulcral no desenvolvimento da criança, pelo que o profissional de educação de perfil duplo pode assumir a continuidade educativa do grupo, uma vez que a sua formação lhe confere a capacidade em responder de forma adequada às duas realidades a fim de proporcionar um bom desenvolvimento e bem-estar nas crianças (Formosinho J. , 2016; Serra, 2004).

Para um melhor desenvolvimento da prática importou destacar o papel das famílias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas se assumem como um elemento imprescindível na construção do conhecimento de cada criança. Nesta linha de pensamento, o par pedagógico desenvolveu várias ações em prol desta articulação, uma vez que "quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e,

subsequentemente, os recursos são potencializados" (Ferreira & Santos, 2000, p. 91).

Ao longo da PES optou-se pelo recurso a estratégias diversificadas, aliadas ao uso das TIC e, ainda por metodologias de aprendizagem inovadoras. Desta forma, foi possível que cada criança se assumisse como principal autor da sua aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico, competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (Oliveira-Martins, 2017).

Olhando retrospetivamente para o desenvolvimento das competências vivenciadas no percurso profissional ressaltado no RE, verifica-se um progresso ao nível de construção de saberes práticos e teóricos, que possibilitaram uma formação profissional docente reflexo o e investigador (Ribeiro E. , 2016). Na mesma perspetiva, a PES concorreu para o desenvolvimento de representações do que é ser Educador/Professor (Alarcão & Canha, 2013).

Tenco em conta o referido, pode concluir-se que a mestranda transpareceu um envolvimento pelas ações desenvolvidas, pelo modo com as concretizou e apresentou no presente relatório, estando intrínseco a sua curiosidade em aprender os conceitos teóricos e práticos sobre a sua profissionalidade, de modo a tornar-se mais do que meramente competente (Day, 2004).

Na mesma linha de pensamentos, Cardoso afirma que o bom professor é "aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências" (2013, p. 57), na prespetiva de que as crianças sejam capazes de empregar, de forma consistente, o que aprendem tornando-se cidadãos mais competentes e capazes de responder a todos os desafios (Oliveira-Martins, 2017).

REFERÊNCIAS

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Coleção Nova Cidine.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados? Pós-Graduação.* Braga: Universidade do Minho.

Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 90-122). Porto: Porto Editora.

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

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. Em L. ,. Katz, M. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar,* (pp. 43-8). Ministério da Educação.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual.* Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L., & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Núcleo Editorial.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia, n. 40*, 95-133.

Becker, F. (2009). O que é o construtivismo? Em *Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II* (pp. 1-8). Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Boiko, V., & Zamberland, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo, 6 (1)*, pp. 51-58.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

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

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro. .* Lisboa:: Guerra e Paz, Editores, S.A.

ComissãoEuropeia. (2014). *Abrir a Educação.* Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante? .* Porto: Porto Editora.

Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII (2)*, 355-379.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benifícios. *Educar, 24*, 213-230.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino.* (A. Flores, & E. Martins, Trads.) Porto: Porto Editora.

DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo .* Lisboa: Ministério da Educação. .

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da ComissãoInternacional sobre a Educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular.* Luanda: Plural Editores.

Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação.* Porto: Porto Editora.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.* (D. Baptista, Trad.) Porto Alegre: Penso.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

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

Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. Em P. Abrantes, & F. & Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens - das conceções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: projeto no 1º CEB. *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. Em J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (pp. pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IAR.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclo educativos: Uma insvestigação praxeológica* (pp. 81 - 106). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola.* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. Em M. J.

Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-61). Viseu: Psicosoma.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Lima, L. (1988). Princípiosda direcção e gestão das escolas. Em CRSE, *Documentos Preparatórios II* (pp. 139-170). Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação de Freire. *REBES- Ver. Brasileira de Ensino Superior, 1(2)*, pp. 64-72. .

Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação de Freire. *REBES- Ver. Brasileira de Ensino Superior, 1(2)*, pp. 64-72.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e prática.* Lisboa: Piaget Editora.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.* São Paulo: FUNESP.

Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. F. edwards, *As cem linguagens da crianças* (pp. 137-150). Porto Alegre: Penso.

Gattás, M., & Furegato, A. (2007). A Interdisciplinaridade na Educação. *Revista da Rede de Enfermagem do Noroeste, 8, (1)*, 85-91.

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa - Justificação e prática.* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança.* Lisboa: McGrawHill.

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

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laghigna, A. (2017). *Aprendizagem colaborativa: uma entrevista com a especialista Anna Laghigna.* Obtido de eTwinning: https://www.etwinning.net/pt/pub/highlights/collaborative-learning-an-int.htm

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

Leite, C. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. .* Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos 16(1)*, 88-93.

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. Em O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para a Infância* (2º ed., pp. 93-137). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto:: Porto Editora.

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

Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. pp. 137 – 150). Coimbra: Edições Almedina.

M.E. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição).* Mem Martins: Departamento da Educação Básica.: Departamento da Educação Básica.

Marques, L. (2016). Willian Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância, 107*, 4-5.

Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo. Colecção: Perspectivas actuais em educação.* Porto: Asa Editores.

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

Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicologia y educación, (13)*, pp. 43-46. Obtido de https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260

Martins, I., L., V. M., Teixeira, M., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M. V., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental - Formação de professores.* Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria.* Lisboa: DGIDC .

Mondin, E. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia, 10*, pp. 131-138.

Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). *Articulação Curricular e sucesso educativo:Uma parceria de Investigação. Actas do XVII Colóquio AFIRSE: A escola e o mundo do trabalho.* Lisboa: AFIRSE.

Mourato, J. (2011). *GLossário do Desenvolvimento Territorial: Conferência Europeia dos Ministros responsáveis pelo Ordenamento do Território do Conselho da Europa (CEMAT).* Lisboa: Direção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (DGOTDU).

Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. Ó, *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 522-530). Lisboa: Edições Tinta-da-China.

Niza, S. (2013). IV. Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. Em J. Formosinho, & ,. S. D. Lino, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas

implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). I. A Prespetiva Eduvativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Contruindo uma práxis de paticipação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp. 25-61).

Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011a). I. O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-62). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Contruindo o Futuro.* São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Contruindo o Futuro. .* São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças e famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho, & G. Monge, *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Martins, G. (. (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI:Perfil dos Alunos à Saída da Escolariedade Obrigatória.* Lisboa: Minstério da Educação.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis. .* Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência.* Lisboa: Universida Aberta.

Perrenoud, P. (1993). Formação Inicial dos Professores e Profissionalização. Em P. Perrenoud, *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote~.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Pinto, A. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa.* Braga: Universidade do Minho.

Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários.* Porto: Edições ASA.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência.* Lisboa: Texto Editora. .

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. Em J. P. Ponte, *GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: CIDINE.

Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica.* Porto: Edições ASA.

Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *SIIE'2007*, (pp. 235-240).

Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *Trabalho apresentado em 1st International Conference on Teacher Education* (pp. 195-203). Bragança: Politécnico de Bragança, ESE.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular (7a ed.).* Cacém: Educação Hoje: Texto Editora.

Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. Contributos para uma epistemologia da práxis* (2ª ed.). Edições Esgotadas.

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

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimentoprofissional. *Revista brasileira de Educação N.34*, 94-103.

Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). . A escola na sociedade da informação e do conhecimento. Em J. Ruivo, & J. Carrega, *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-28). Castelo Branco: RJV – Editores, Lda.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. .* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aulas.* Porto: Porto Editora.

Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências.* Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, O., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como atores sociais.* Porto: Porto Editora .

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. (. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote. .

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

Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento – Infância e adolescência. .* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Tardif, M. (2007). *aberes Docentes e Formação Profissional* (8º ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas Implicações na Aprendizagem Cooperativ. *Meta: Avaliação*, (pp. 162-187). Rio de Janeiro.

Terigi, F. (2010). Cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar sobre as trajetórias escolares. *Conferência da Jornada de abertura do ciclo letivo de 2010* (pp. 1-27). La Pampa: Ministério de Cultura eEducação.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. .* Porto: Porto Editora.

Torres, P., & Irala, E. (2014). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. *Coleção Agrinho*, 61-93.

UNESCO. (2010). *Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.* Obtido de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projecto em Educação Pré-Escolar. Em J. R. L. Katz, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158). Lisboa: Ministéro da Educação.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências. Coleção Caminho do Conhecimento.* . Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, A. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación,*, pp. 1-10.

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

Viera, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora.. *Cadernos do CCAP*.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Lisboa: Edições ASA. .

Zabalza, M. (2001). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. Em Z. M. (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil* (2ª ed., pp. 49-62). Madrid: Narcea.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

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

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

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março. Diário da República nº 73/2004 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 94 - I Série - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime Jurídico de Habilitação Profissional.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decreto-Lei n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

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

Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Educação.

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

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República, I Série - n.º 166. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017). Port

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

julho | 2019