

Orientação

AGRADECIMENTOS

Este relatório marca o fim de uma etapa de formação enquanto futura profissional e, também, a concretização de um sonho de infância. Desde já agradeço a todos os intervenientes neste processo (docentes, familiares e amigos).

Em primeiro lugar agradeço à minha mãe, pelo apoio, pelo grande esforço e por todas as horas que me ouviu a desabafar

Em segundo lugar ao meu irmão, pelo apoio, pelo grande incentivo e pelo ombro amigo.

Ao Emanuel, que foi um grande suporte e teve muita paciência para me ajudar e aturar. Amo-te!!

À minha parceira para a vida, à melhor amiga, ao par pedagógico, ao apoio incondicional, à parceira de praxe: Cátia Teixeira!

À minha amiga Joana Baptista por ter sido confidente e uma grande parceira. (#estatutogira)

A todas as minhas colegas de curso/praxe que fizeram deste percurso diferente e especial. Em especial à minha madrinha Liliana Soares e à minha afilhada Andreia (Pula).

Um agradecimento especial às duas docentes cooperantes que foram excelentes e muito prestáveis.

Agradeço ainda às duas supervisoras institucionais, Professora Dr. Margarida Marta e Professora Dr. Paula Quadros-Flores, pelo apoio e auxílio.

E por fim, uma grande OBRIGADA a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, com elas aprendi muito.

Obrigada a todos!!!

RESUMO

O presente relatório apresenta-se como a última etapa do processo de formação inicial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme Decreto-Lei nº 79 de 2014 que reconhece o “valor e o impacto da docência na qualidade da educação” e que determina a habilitação profissional para a docência, alegando que o mestrado reforça “a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência” (*idem*). Este foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplando as práticas que foram desenvolvidas em contexto de estágio, os construtos teóricos que as sustentaram, bem como uma análise crítica e reflexiva sobre as mesmas. Deste modo, este documento espelha o professor construtor da sua profissionalidade docente, aquele que se apropriou de saberes profissionais para dar sentido à sua prática.

O desenvolvimento destes saberes profissionais sustentou-se no processo cíclico que percorreu as etapas da metodologia de investigação-ação (I-A), observação, planificação, ação e reflexão, e numa perspetiva socioconstrutivista promotora de metodologias ativas de aprendizagem que incentivaram a autonomia e confiança tornando as crianças e os profissionais mais qualificados e valorizados.

Realça-se a reflexão que percorreu todo o processo e que permitiu a elaboração deste documento, sendo por isso um ponto fulcral no crescimento pessoal e profissional, tendo estimulado a melhoria da prática, uma vez que

“os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades” (Tardif, 2000, p. 15).

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Sociocostrutivismo; Prática Educativa Supervisionada; Construção da Identidade Profissional Docente

ABSTRACT

This report presents the last stage of the entire training process, of a future professional education, to obtain the master's degree in Pre-School Education and Primary Education. This was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, contemplating the practices that were developed in the context of the stage, the theoretical constructs that supported it, as well as a critical and reflexive analysis about them.

The construction of this document and the Supervised Educational Practice emerged from the mobilization and articulation of scientific, pedagogical and didactic knowledge, which were used as a support for all practice. The development of these professional knowledge was based on the research-action methodology, which presupposes the cyclical process of observation, planning, action and reflection, as a way of constructing meaningful educational practices for the professional and the child.

Thus, starting from a socioconstructivist perspective, where the child is seen as the central point of the whole process of teaching and learning, this centrality presupposes an active participation of the child. Therefore, throughout the practice, activities were developed that met the interests, tastes and motivations of the children, promoting their holistic development.

In this way, the continuous reflection, whether individual or with the peers, allowed the preparation of this document, being therefore a focal point in the

personal and professional growth, having stimulated the improvement of the practice once

"The professional knowledge of teachers has a certain unity, it is not a theoretical or conceptual unit, but pragmatic: like the different tools of a craftsman, they are part of the same toolbox, because the craftsman may need them in the exercise of their activities "(Tardif, 2000, p.15).

Keywords: Pre-primary Education; Primary Education; Social constructivism; Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Construction of the Professional Identity Teacher

ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ABREVIATURAS	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO	3
1. ENQUADRAMENTO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO	3
2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	8
3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	17
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	24
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	40
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	45
1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	45
2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
METARREFLEXÃO	68
BIBLIOGRAFIA	72
DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES	81

ABREVIATURAS

AAAF- Atividade de Animação de Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CREC- Complemento Regulamentar Específico do Curso

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE- Educação Pré-Escolar

FUC- Ficha da Unidade Curricular

H-S- *High-Scope*

I-A- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia do Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionado

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

UE- União Europeia

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proxima

INTRODUÇÃO

No âmbito da PES, unidade curricular que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Porto, surge este relatório de estágio com a finalidade de realçar todo o percurso de formação, relevando o processo de desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais. Este desenvolvimento de competências ocorreu ao longo de etapas de observação, planificação, ação e reflexão, num processo de colaboração entre pares no sentido de aprender a ensinar para aprender a ser educador e professor. Contextualizando estas ações, realizaram-se numa sala de EPE, com crianças entre os três e os cinco anos (entre outubro e janeiro), e numa turma do quarto ano do 1.ºCEB (entre fevereiro e junho).

Assim sendo, o percurso formativo evidenciado neste relatório de estágio refere-se a um ciclo de estudos complementar ao primeiro, que foi a licenciatura em Educação Básica, habilitando para um perfil duplo de docência. Este grau adquirido pelo grau de mestre possibilita a docência em EPE e 1.ºCEB que foi concretizado com o Decreto-Lei Nº 79/2014 de 14 de maio de 2014. De acordo com Serra (2004), o perfil duplo permite uma melhor compreensão e maior sensibilidade às questões da transição e continuidade educativa, facilitando o seu processo. A habilitação e a formação para o perfil duplo, promove uma visão holística do desenvolvimento da criança, proporcionando uma prática que a coloca no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, no qual esta tem voz, é escutada e participa ativamente na construção de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

A PES surgiu como um momento importante na formação como futura profissional, tendo como objetivos a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, que sustentaram a planificação, a avaliação e a própria

prática educativa, tendo sempre por base uma atitude de reflexão, procurando melhorar as práticas através da coconstrução de saberes, tanto profissionais como pessoais (Ribeiro, 2018).

Sendo que o relatório de estágio procura espelhar a prática que foi desenvolvida, este está organizado em três capítulos, que estão interligadas entre si. O primeiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos e legais, que sustentam todas as ações desenvolvidas no estágio, tendo três subtópicos: o primeiro refere-se às concepções paradigmáticas comuns e os seguintes com o que é inerente à especificidade de cada nível educativo. Deste modo pretende-se compreender a docência de duplo perfil e legitimar por meio da ação prática educativa, sabendo ser e estar na profissão.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo, onde primeiramente se caracteriza a instituição e, posteriormente, os dois contextos educativos. Ainda neste capítulo, existe um subtópico dedicado à metodologia de investigação cujas etapas foram recorrentes em toda a PES: observação, planificação, ação e constante reflexão. Este ciclo supervisivo foi efetivamente importante como estrutura de apoio, constantemente revisto no sentido da autonomia profissional, como reforça ser necessário (Vasconcelos, 2007).

No que concerne ao terceiro capítulo há uma descrição, e simultânea análise e reflexão, da prática desenvolvida, com base nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, na EPE e no 1.º CEB. Este capítulo surge como um momento de reflexão sobre as práticas, tendo sempre uma visão construtivista das mesmas. Neste dá-se ênfase às aprendizagens desenvolvidas ao longo da PES, não só das crianças, mas também enquanto futura profissional.

Por fim, surge uma reflexão retrospectiva sobre a forma de metarreflexão, onde se refletiu, critica e construtivamente, sobre todos os aspetos e experiências que se constituíram essenciais na formação inicial.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

A Educação não transforma o Mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o Mundo.

(Paulo Freire)

O presente capítulo destina-se à apresentação da investigação realizada em construtos teóricos e legais, tendo em conta os paradigmas da educação. Estas bases paradigmáticas serviram para agir em conformidade com o paradigma investigado. Tal como referido na grelha de avaliação da PES é importante “Mobilizar para a reflexão os referentes teóricos e legais”, como tal este capítulo surge de base à reflexão realizada que se reflete ao longo do estágio e, também, agora neste relatório.

Este capítulo apresenta-se dividido em três partes. A primeira destina-se a um enquadramento geral sobre a educação, abordando paradigmas comuns à EPE e ao 1º. CEB. Na segunda parte, apresenta-se as especificidades da EPE e na terceira parte encontram-se as especificidades do 1º CEB.

1. ENQUADRAMENTO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A conceção de criança tem-se alterado desde o século XX, sendo em parte, impulsionada pela criação da Convenção dos Direitos da Criança (1989). Nesta Convenção, é possível observar todos os direitos conferidos às crianças, que até então não usufruíam desta proteção especial. As crianças passam a ter voz ativa e a ser vistos como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Como pilares fundamentais desta Convenção existem: “não discriminação”, “o interesse superior da criança”, “a sobrevivência e o desenvolvimento” e “a opinião da criança” (UNICEF, 2017). O direito à educação está patente nos artigos 28º e 29º, onde determina que o Estado tem por obrigação proporcionar o ensino obrigatório e gratuito, nunca descurando o respeito pelos interesses das crianças (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

No seguimento deste pensamento, Delors *et al.* (1996), definiram os quatro pilares da educação, são eles: “aprender a conhecer”, que é o estímulo para a criança aprender; “aprender a fazer”, isto é, de que forma é que a criança coloca em prática o que aprendeu; “aprender a viver juntos”, que consiste nas interações entre crianças e entre a criança e o adulto; por fim, o “aprender a ser”, que tem por base os gostos e interesses da criança, promovendo o desenvolvimento holístico da criança (Delors, et al., 1996). Ao longo da PES estes pilares foram um grande suporte tanto na EPE como no 1ºCEB, já que a criança teve sempre um papel ativo e colaborativo na ação desenvolvida.

Assim, sendo a educação um dos grandes pilares de desenvolvimento de uma criança, cabe ao Educador/Professor “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28), apostando num desenvolvimento profissional contínuo.

Este desenvolvimento profissional que deve ser contínuo e ao longo da vida vem trazer melhorias à educação, mas para tal acontecer é necessário criar estratégias e legislação que o sustente. Assim, surge o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio que vem definir como deve ser a formação de um professor e reconhece o perfil duplo do docente. Determina quais são as habilitações necessárias para a docência, como funciona a formação e quais são as competências a adquirir. Refere também o impacto da qualidade da formação do docente na educação das crianças. Tal como refere Honoré (1977, citado por Estrela, 1994) “o futuro da formação é o futuro de um domínio de acção e de investigação que diz respeito ao futuro do homem” (p. 53), esta frase refletindo, assim, a necessidade de uma formação de qualidade do corpo

docente e da formação ao longo da vida. Esta formação e o conhecimento profissional pode, de facto, mudar a educação que é algo que está a acontecer (Nóvoa, 1999).

O perfil duplo do docente é importante, na medida em que, torna o profissional mais sensível a questões como a transição educativa. Assim, o docente tendo formação na EPE e no 1º CEB, consegue transmitir confiança à criança para acreditar nas suas capacidades e para conhecer novas pessoas e contextos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por conseguinte, o desenvolvimento de uma prática construtivista é benéfico para o desenvolvimento da criança. Apesar do construtivismo não se resumir ao ensino, esta surge como uma transformação nas práticas da docente. A teoria construtivista vê a criança como apta para construir o seu conhecimento, rejeitando a visão do docente como a fonte de todo o conhecimento (Solé & Coll, 1999).

Uma prática meramente transmissiva “define um conjunto mínimo de informações essenciais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26), estes conhecimentos são transmitidos pelo adulto e a criança limita-se a decorar, baseando a prática do educador em fichas e em escolarizar a EPE. Já uma prática construtivista, pressupõe uma pedagogia participativa, em que a criança é envolvida em experiências que lhes permita construir o próprio conhecimento. Neste caso, o adulto apoia a criança nas suas descobertas, deve escutar, dar respostas e compreender cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No decorrer dos anos, as teorias construtivistas têm-se vindo a desenvolver, sendo agora possível observar certas diferenças entre elas. No entanto, todas têm em comum o facto de darem destaque às relações existentes entre a dimensão pessoal e social e à “importância dada aos processos colaborativos” (Melo & Veiga, 2013, p. 281).

Uma destas teorias é o socioconstrutivismo, esta surgiu da investigação levada a cabo por Vygotsky, em que este mantém a valorização social da construção da criança. Lev Vygotsky definiu um conceito o de Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP), que foi bastante útil na PES, na medida em que o trabalho colaborativo foi uma das metodologias utilizadas por se considerar essencial na formação de uma criança (Cf. Capítulo III). De acordo com Vygotsky (citado por Melo & Veiga, 2013, p. 279), esta é a “distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial”. O primeiro determina-se pela competência, que cada criança tem, para resolver um problema, de forma independente, e o segundo pela competência, que esta tem, em resolver o mesmo problema, tendo a colaboração de um par mais capaz.

O adulto deve promover o desenvolvimento holístico de todas as crianças, tendo em conta as suas características e apoiando-as sempre. Este trabalho auxilia a ZDP, uma vez que através da imitação e do encorajamento a criança é capaz de realizar várias atividades, em grupo e com a orientação do adulto (Fino, 2001).

Considerando a heterogeneidade do grupo/turma, pretende-se que se desenvolvam práticas baseadas na colaboração. Tendo em conta que estas promovem o respeito mútuo, do trabalho em grupo e da escuta do outro, que são essenciais no desenvolvimento de futuros cidadãos. Assim sendo, procurou-se desenvolver uma prática que se baseasse nestes pressupostos teóricos, sendo por isso a criança o ponto central de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esta aprendizagem cooperativa promove a cooperação, a consciência do outro e de si próprio, desenvolve a autoestima e as atitudes positivas e diminui a competição (Beltrão & Nascimento, 2000). Todos estes paradigmas foram trabalhados em ambos os contextos com o objetivo de formar civicamente as crianças.

Uma das metodologias usadas para desenvolver o trabalho colaborativo foi a do trabalho de projeto (MTP). Esta, e de acordo com Vasconcelos *et. al* (2012), o uso comum desta metodologia, para além dos modelos selecionados por cada educador “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8) (Cf. Capítulo III). A

utilização desta metodologia incentiva a encontrar problemas, pressupõe uma participação ativa de todos os intervenientes e exige uma investigação, planificação e intervenção, toda esta ação concorre para a finalidade que é encontrar resoluções para os problemas (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012). Esta metodologia fomenta a autonomia da criança e segue uma via construtivista, em que implica a criança em todo o processo de investigação (Katz & Chard, 1997, 2009; Vasconcelos, 1998, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012).

A metodologia de trabalho de projeto divide-se em fases, estas são: a definição do problema, nesta fase constroem-se questões para investigar e partilha-se os conhecimentos prévios; a planificação e desenvolvimento do trabalho, aqui realiza-se os “planos de ação-pesquisa” (Gambôa, 2011, p. 57), partilhando-se várias formas de atingir as metas definidas e dar resposta ao problema; de seguida surge a fase de execução, onde as crianças realizam-se a recolha e organização de informação, constroem objetos de diferentes dimensões, é nesta fase que a sala de atividades se transforma “num laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16); por fim, temos a fase de divulgação/avaliação, nesta fase as crianças partilham o seu conhecimento com os outros e desta forma, podem torna-lo útil. Em relação à avaliação, o docente deve recorrer à sua observação e aos registos coletivos ou em grupo realizados ao longo do projeto para avaliar a evolução e o desempenho de cada criança (Vasconcelos, *et al.*, 2012).

Para finalizar, de acordo com Gambôa (2011) “o Trabalho de Projeto, promovem a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências”, esta citação exemplifica muito bem as potencialidades de trabalhar em EPE e 1ºCEB com esta metodologia.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, em Portugal começou a ter um grande desenvolvimento nos anos 70. A primeira instituição foi criada em 1834 (na época da Monarquia) e surgiu da iniciativa privada. Foi necessário aguardar um século, para assistir à iniciativa pública do Ministério da Educação para criar uma rede pública de jardins de infância (Cardona, 1997). A primeira legislação sobre a educação de infância surge no Diário do Governo, nº141 de 27 de junho de 1886, fazendo referência às condições e também à formação dos profissionais (APEI, s.d.).

Nas primeiras décadas do Estado Novo, deu-se a extinção dos jardins de infância públicos e dando-se maior apoio às instituições privadas. Esta extinção serviu para o apelo ao papel da família e da mulher para a educação das crianças. A EPE deixou de fazer parte o Ministério da Educação, voltando a ser reintegrada neste ministério, em 1971. A expansão da rede pública dos jardins de infância ocorre no pós 25 de abril, devido ao objetivo de alargar a EPE a toda a população (APEI, s.d.).

A evolução da EPE segue, e é com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, que vem determinar a obrigatoriedade e a responsabilidade do Estado de promover o direito à educação de toda a população. Face à EPE, a LBSE define objetivos como: estimular as capacidades da criança, contribuir para a estabilidade e segurança da criança, favorecer a participação da criança, desenvolver a formação moral e a responsabilidade da criança, fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, desenvolver as capacidades de comunicação, imaginação e criatividade, inculcar hábitos de higiene e proceder a despistagens de necessidades adicionais de suporte, para melhor encaminhamento da criança (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Passados onze anos, em 1997, é implementado pelo Ministério da Educação, o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, que vem revolucionar o sistema, criando um grande número de jardins de infância, com a elaboração da Lei-Quadro da EPE e com a primeira edição das Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (APEI, s.d.). Esta Lei vem determinar o papel fundamental da família, na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p. 670).

Ainda em 1997, e como já foi referido, foram criadas as OCEPE. Neste documento, estão especificados alguns princípios pedagógicos que se destinam a ajudar o educador de infância a tomar decisões para a sua prática pedagógica (Lopes da Silva, 1997). Em 2009, a EPE não era considerada uma educação universal, mas com a Lei nº 85/2009, passou a ser universal para as crianças com cinco anos e mais tarde, com a Lei nº 65/2015, passou a ser universal para crianças a partir dos 4 anos.

O documento supracitado sofre uma reformulação em 2016, para que estas se equiparem às necessidades dos dias de hoje. Com a evolução das teorias e com o auxílio das investigações no campo da educação, considerou-se que esta devia ser universal “a partir dos 3 anos de idade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 4). Nestas novas OCEPE salienta-se a ideia de que é necessário promover o desenvolvimento integral das crianças, assim como todas as potencialidades da EPE. Surge ainda uma nova área a considerar pelos educadores, que são as transições, dedicando um dos capítulos a este tema.

É função deste documento orientar o educador de infância a realizar a sua prática e as suas planificações, tendo sempre em conto as características do seu grupo. O educador deve realizar uma planificação flexível e centrada nos interesses das crianças, mostrando assim que as crianças são escutadas, sendo capaz de recorrer à oportunidade de aprendizagem que não estavam planificadas (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

O educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), bem como na área de formação pessoal e social. O papel do educador é fundamental na organização do ambiente educativo, na planificação, observação e avaliação, nas relações proporcionadas na sala e fora

dela, nas ações educativas e também na gestão do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Ainda dentro do perfil do educador, este deve ter em conta o cuidar ético “que está ligado às necessidades básicas das crianças, aos termos de segurança, de proteção e de bem-estar, que constituirão o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). Este cuidar funde-se com o educar o que vai proporcionar um maior equilíbrio à criança e um maior sentimento de segurança (Marta, 2015; Weikart & Hohmann, 2009). No decorrer da PES, o cuidado ético foi uma constante, era uma grande preocupação fazer com que todas as crianças estivessem seguras e proporcionar um bom ambiente educativo.

Tendo em consideração o cuidar ético, foi importante proporcioná-lo a todos de igual forma. Neste sentido, os conceitos de equidade e inclusão foram conceitos chave para a prática educativa desenvolvida. A equidade é a “garantia de que todas as crianças (...) têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (DL nº 54/2018, de 6 de junho) e a inclusão é o “direito de todas as crianças (...) ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (DL nº 54/2018, de 6 de junho). O educador quer tenha crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) no seu grupo quer não tenha, estes conceitos têm de estar bem patentes na sua prática, pois tem de ter sempre em conta os interesses destas crianças e o respeito pelas suas necessidades.

Também Lopes da Silva *et al.* (2016), defendem que a inclusão destas crianças leva a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada um e atendam às suas diferenças” (p. 10), esta diferenciação é observada na ação desenvolvida. Também os companheiros e os pais são parte integrante da aprendizagem destas crianças, pois colaboram em todo o processo.

Referindo os pais, é importante abordar a relação escola/família que deve existir, pois estes são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28). Ambos funcionam como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem que podem “funcionar como propulsores ou inibidores dele” (Dessen & Polonia, 2007).

É importante que o educador tenha o cuidado de manter uma comunicação ativa com os pais, que em conversas informais ou em reuniões planeadas. Deve também proporcionar momentos de partilha em sala, convidando os pais a participarem em atividades ou até mesmo a disponibilizar algum tempo para que a família possa dinamizar atividades em sala por iniciativa própria (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Como já tem vindo a ser abordado a pedagogia adotada pela educadora em contexto é a participativa e, de seguida, vamos abordar mais especificamente em que consiste. Esta pedagogia entra em rutura com a tradicional, que coloca o educador no centro da aprendizagem e funciona como um transmissor de informações que considera relevantes, sendo a função da criança apenas memorizar estes conteúdos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Já a pedagogia participativa é totalmente diferente da pedagogia tradicional, já que a criança é reconhecida como ser competente e ativo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), isto é, a criança começa a ser colocada no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, tendo voz sobre toda a ação e merecendo a principal atenção do educador os interesses destas.

Nesta pedagogia, o educador tem o dever de escutar as crianças, compreender os interesses, necessidades e capacidades por cada uma apresentada, dando resposta ao que esta lhe transmite. Para além disto, cabe ao educador assumir o seu papel na organização do ambiente educativo, que deve ser adequado ao grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Também Lopes da Silva *et al.* (2016), fazem referência a este papel ativo da criança no processo educativo. Assim, é necessário “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva *et al.*, 2016,

p. 9). Desta forma, cabe ao educador “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 9) e, assim, ter em conta o meio social, as características do contexto e as interações possibilitadas.

Posto isto, tal como está supracitado a criança é o centro de toda a ação e do processo de ensino e aprendizagem. Assim, importa referir quais são as metodologias usadas no contexto. Estes são três: *High-Scope* (H-S), Movimento da Escola Moderna (MEM) e a MTP.

A abordagem H-S foi fundada em 1962, tendo como fundador principal David Weikart. Foi criada a pensar nas crianças mais desfavorecidas dos bairros de Ypsilanti, Michigan. O nome inicial desta abordagem não era *High-Scope*, mas sim “Perry Preschool Project” e era direcionado para a melhoria dos resultados das crianças em ensino secundário. Para chegar a este projeto, Weikart investigou e refletiu e conclui que os fracos resultados obtidos por aquelas crianças se devia ao absentismo notório nos anos do 1º CEB e na EPE (Hohmann & Weikart, 2009). O termo *High-Scope* chega nos anos 70.

Importa referir os cinco princípios básicos do H-S, que serviram de apoio à prática desenvolvida na PES. Estes princípios surgem de acordo com as teorias de Piaget, que visa fomentar a autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). O primeiro princípio é a aprendizagem pela ação, o educador deve proporcionar experiências que ajudem a criança a construir o seu conhecimento e a dar sentido ao mundo que a rodeia. Esta aprendizagem implica quatro-elementos chaves: “a ação direta sobre os objetos”, dá-se quando as crianças manipulam livremente objetos de diferentes materiais (madeira, naturais, de desperdício, equipamentos e ferramentas) e é através desta manipulação livre que as crianças descobrem as características dos materiais e as suas funções, começando assim a formar conceitos abstratos. De seguida, temos a “reflexão sobre as ações”, onde a criança vai refletir sobre as suas ações, interpretando e compreendendo as suas descobertas, ou seja, o que produziu da sua ação. Depois, surge a “motivação intrínseca, invenção e produção”, a predisposição para aprender tem de surgir da criança, a criança começa por levantar questões e a revelar intenções sobre determinado objeto

ou assunto e são estes interesses que a vão levar a explorar e a procurar resoluções que a façam responder às suas dúvidas, desta forma, constroem o seu conhecimento. Por fim, temos a “resolução de problemas”, quando as crianças se deparam com problemas da vida real e se vêem obrigadas a resolver, as crianças vão desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio (Hohmann & Weikart, 2009, pp. 22-24).

O papel do adulto nesta aprendizagem pela ação é o de proporcionar à criança o contacto com diversos materiais (materiais do quotidiano, naturais, de desperdício, ferramentas, que sejam moldáveis, que sejam, de diversos tamanhos e pesos e que sejam de fácil manuseamento); que lhes dê tempo e espaço para os explorar, sendo que o contexto de aprendizagem tem grande impacto no comportamento do grupo de crianças e mesmo no adulto, deve ser dividido em áreas de interesse e devem ser equipados com materiais adequados; deve também perceber todas as intenções das crianças, dar atenção ao pensamento da criança e encorajá-la e, por fim, estimular a autonomia da criança, encorajando-a a realizar as tarefas sozinha (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, segundo Lopes da Silva et al. (2016), o educador deve “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9).

O segundo princípio básico, são as interações adulto-criança. Estas devem ser positivas e criadas de forma saudável, em que o adulto demonstre total apoio à criança, apresente interesse pelo que a criança refere e que apoie a criança nas suas brincadeiras. Para que estas interações sejam criadas de forma saudável é necessário ter em conta a confiança nos outros, a autonomia, a empatia e a iniciativa (Hohmann & Weikart, 2009).

Esta relação também deve ser construída, segundo os mesmos princípios, com as famílias. A importância desta relação deve-se ao facto da família e da educadora serem “coeducadores da mesma criança” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28). Deve ser estabelecida através de conversas informais ou através de momentos específicos, como são os casos das reuniões de pais. O centro desta relação é a criança e é em conjunto com a família que se devem definir

estratégias para que todos possam participar no processo educativo da criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

De seguida, temos a rotina diária, que apoia a aprendizagem ativa e inclui o processo planejar-fazer-rever. Este processo inicia-se com a planificação por parte da criança do que pretende elaborar, sempre em partilha com o adulto e este deve apoiar as ideias da criança, encorajando-a e dando-lhe oportunidade de atingir o seu objetivo. Seguidamente surge o “fazer”, em que a criança decide os materiais que necessita e começa a trabalhar com o intuito de atingir o seu objetivo, arrumando-os quando considerar que já terminou. Neste caso, o papel do adulto é apenas de observador e de ajudante quando considerar necessário ou for solicitado nesse sentido. Por fim, o “rever”, nesta fase a criança partilha com o adulto o que fez, este deve ouvir com atenção. Ao rever o que fez, a criança vai refletir sobre a sua ação e compreendê-la melhor, ajudando-a a desenvolver as ações futuras (Hohmann & Weikart, 2009).

Na rotina diária, devemos incluir outras organizações do grupo. Nomeadamente, o tempo em pequeno grupo, em que as crianças têm oportunidade de explorar diversos materiais em pequeno grupo com o apoio do adulto, esta exploração será mais rica do que se fosse realizada individualmente apenas com o adulto a observar. E o tempo em grande grupo, que fomenta na criança o espírito de comunidade e promove uma partilha maior das experiências vivenciadas por cada criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Ainda dentro da rotina diária, devemos incluir o “tempo de recreio” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231), destinado ao jogo espontâneo e deve ser realizado no espaço exterior. Permite que as crianças brinquem juntas e inventem os próprios jogos e respetivas regras. Outro dos tempos é o de transição, este tempo destina-se ao tempo despendido na transição entre atividades ou experiências, este tempo pode ser perturbador para a criança, mas o que se pretende é que seja o mais tranquilo possível. Por fim, temos o tempo destinado às refeições e ao descanso, estes tempos são considerados

como hábitos que as crianças já transportam consigo e que devem ser respeitados e apoiados.

Por fim, a avaliação, que vai implicar uma visão alargada de todas as tarefas que foram propostas pelo educador, tendo por base a sua observação (Hohmann & Weikart, 2009). De acordo com o referido na Circular nº: 4/DGIDC/DSDC/2011, “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” (p. 1), assim, na EPE a avaliação é de carácter formativo e que é desenvolvida ao longo do tempo, de acordo com as interpretações realizadas pela Educadora (Circular nº: 4/DGIDC/DSDC/2011; Lopes da Silva, *et al.*, 2016).

Abordando agora o Movimento da Escola Moderna (MEM), este baseia-se na pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem ao longo do seu percurso enquanto docente do 1.º ciclo, iniciado em 1920. Em Portugal, o MEM é fundado em 1966 (Niza, 2013). Em relação às finalidades formativas do MEM são três: “iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144). Estas três máximas não são os domínios da formação das crianças, mas são as que dão sentido ao “ato educativo” (Niza, 2013, p. 145). Neste modelo, a democracia é encarada como um valor democrático, onde se fomenta a participação direta, através de estruturas de cooperação educativa (Niza & Formosinho, 2009, citado por Serralha, 2009).

Face ao ambiente educativo o MEM defende um espaço agradável e estimulante, com espaços que deem oportunidade às crianças para expor os seus diversos trabalhos. Expostos, também, estão os instrumentos de pilotagem. Estes têm como funcionalidade auxiliar as crianças e o educador a planificar, a gerir o grupo e a realizar a avaliação (Niza, 2013).

Em relação a estes instrumentos irei explorar apenas três deles, que foram os usados em contexto, embora sejam adaptados pela educadora. O primeiro é o “Mapa de Presenças”, este é um instrumento mensal e está organizado

numa tabela de dupla entrada, em que os dias da semana/mês encontra-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Faz parte da rotina do acolhimento a marcação, diária, da presença por parte da cada criança através de um círculo. Este é um dos instrumentos que ajuda as crianças a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos. Tanto este mapa, como os outros instrumentos de registo “funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento logico-matemático, linguístico e social” (Niza, 2013, p. 153) do grupo.

O segundo instrumento é o “Quadro de Distribuição de Tarefas” é um instrumento que permite distribuir as tarefas de manutenção e apoio à rotina diária. Deste modo, no quadro estão dispostas as diferentes tarefas e, por baixo de cada uma, encontra-se o nome dos alunos responsáveis pela mesma. Normalmente, é um par de crianças que se responsabiliza por uma tarefa, durante o período de uma semana, sendo que uma criança mais velha fica sempre com uma mais nova, para que se possam ajudar mutuamente. Todos os pares, ao longo do ano, ficam responsáveis por cada uma das tarefas, uma vez que a mudança ocorre semanalmente, de forma rotativa, de modo a que tenham diferentes responsabilidades (Folque, 2012).

Por fim, temos o “Mapa das Regras de Vida”, que “contém o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo” (Folque, 2012, p. 56). Assim sendo, as regras são sempre discutidas em conjunto e surge de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver.

Outro dos modelos usados em contexto é a MPT. Esta metodologia permite que se possa encontrar problemas, que se investigue, planifique, aja e avalie esta ação de forma a envolver todos os intervenientes e que todos eles sejam parte ativa deste processo (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012). Esta metodologia está mais explanada na primeira parte deste capítulo que diz respeito aos paradigmas comuns aos dois contextos.

A utilização destes modelos elencados em contexto são uma mais-valia no processo de formação profissional e no desenvolvimento, no sentido em que são potenciadores de uma rotina e de uma organização espacial e temporal favorável a um desenvolvimento holístico da criança. Também a utilização de vários modelos de forma encadeada faz com que consiga refletir sobre o que realmente importa ao grupo e quais são os que melhor se adequam à prática a desenvolver.

3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.ºCEB é a etapa seguinte à EPE, surgindo como a segunda etapa do Sistema Educativo Português. Este ciclo, tal como os restantes, são obrigatórios, gratuitos e universais, seguindo uma sequencialidade progressiva ao longo dos anos e tem como objetivos gerais, transversais aos outros ciclos, assegurar uma formação a todos os indivíduos, criar um equilíbrio entre a teoria e a prática, promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural, criando condições que promovam o sucesso escolar e educativo a todas as crianças (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986; Decreto-Lei nº 54/2018). Neste contexto, atualmente desenvolve um currículo com um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que torna os estudantes aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Pedroso, 2018).

Neste sentido, considerando o previsto pelo DL nº 241/2001, cabe ao professor do 1.ºCEB fomentar a participação ativa e a autonomia das crianças, bem como a sua plena inclusão na sociedade, tendo em vista o desenvolvimento de valores de colaboração, respeito e solidariedade. O docente deste nível de ensino deve, ainda, identificar e respeitar as diferenças

culturais e pessoais do grupo, ao valorizar a diversidade de saberes e culturas, combatendo a exclusão social e a discriminação, assim como promover o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de toda as componentes da sua identidade individual e cultural num contexto grupal e de trabalho colaborativo, manifestando capacidade relacional e de comunicação. Deste modo, promove o direito efetivo de todos à educação, garantindo oportunidades de realizar aprendizagens significativas em que todos são respeitados e valorizados e estimulando as melhores aprendizagens para todos os alunos. Uma escola inclusiva convoca a comunidade escolar, pois “só é verdadeira se feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo” (Antunes, 2018).

Tendo em conta o novo currículo de base humanista que se insere na “consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5), neste sentido todas as crianças são parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Para tal é importante que o currículo seja gerido de forma a que os interesses dos alunos surjam em primeiro lugar, assim, a flexibilidade curricular potencializa “a maior autonomia da escola/professor pode representar potencialidades” (Calado & Neves, 2012, s.p.).

Estas potencialidades favorecem a criação de maiores possibilidades às crianças, pensando sempre na construção de aprendizagens significativas. Assim, o ensino é globalizante, tendo apenas um professor responsável por todas as áreas curriculares, sendo assim priorizada a monodocência. Este tipo de prática permite que o professor conheça melhor as suas crianças, uma vez que está em permanente contacto com elas, conseguindo adaptar a sua prática às necessidades delas. Além disso, é um tipo de docência que promove o desenvolvimento global da criança, onde, cada vez mais, se prioriza os seus interesses e motivações na construção de novos saberes. A monodocência, proporciona uma oportunidade para que a sequencialidade educativa, entre as diversas áreas do saber, exista nas práticas (Silva, 2005). Neste sentido, Alonso e Roldão (2005), apontam quatro competências fundamentais que os docentes

devem apresentar para desenvolver uma prática sustentada e voltada para o público-alvo: “análise crítica”, “flexibilidade”, “colaboração” e “valorização da teoria”.

Posto isto, importa abordar o que rege a ação do docente e, para tal, foi elaborado um currículo que se concretiza “em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares”, evidenciando “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Esta construção, pressupõe e tem em consideração que a educação deve ser de qualidade e a escola deve-se reinventar ao longo do tempo. Esta reinvenção, tem como base a promoção de um percurso escolar “diferenciado e significativo” (Roldão, 1999, p. 28), tendo sempre em atenção as características de cada criança, para que possam adquirir competências espectáveis ao nível teórico, mas também ao nível do “sucesso social e pessoal” (*idem*).

Para concretizar o currículo, elaboram-se planos de estudo, que são coerentes com a matriz curricular de cada nível de ensino, que pretende ir ao encontro dos objetivos específicos de cada ciclo, sendo que para o 1.º CEB contempla uma carga horária total de 25 horas e a carga semanal de cada área curricular (Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e a oferta complementar). Para além destas áreas curriculares, existem atividades de caráter facultativo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa (*idem*). O Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, vem alterar a o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, aprovando o ensino do Inglês como área curricular de cariz obrigatório, atribuindo a sua docência aos docentes da área.

O currículo atual (DI nº 55/2018 de 6 de julho) prevê que os alunos “adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências” e integra o Perfil do Aluno que vê a escola “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento

de competências” (Despacho n.º 6478/2017 de julho). E as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 de julho), que estão “ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes” (*idem*), estando orientadas para a planificação, realização e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito ao perfil este releva uma educação assente em princípios, visão, valores e áreas de competências (Oliveira-Martins, 2017) no sentido da promoção de uma educação mais inclusiva e orientada para os valores e as capacidades, como a liberdade e a curiosidade.

Tendo, assim, em consideração o currículo atual, mas abrangente e complexo, compete aos docentes geri-lo e concretizá-lo no seio da comunidade. Estes desenvolvem planos de atividades adaptados às suas turmas e, cabe ainda, ao docente equilibrar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 7º, alínea b), 1986). Para tal, cada docente deve adequar diferentes estratégias de ensino, que são conceções “intencional [intencionais] e orientadora [s] de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57). Estas devem ser adequadas à turma, tendo sempre em consideração as características específicas de cada aluno.

Face a esta necessária adequação, o docente deve considerar que em cada contexto tem crianças com dificuldades, capacidades e ritmos de aprendizagens distintos (Tomlinson, 2008). Importa, fomentar um clima educativo para que todos os intervenientes se sentissem parte integrante e integradora, promoveu-se a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais na construção do cidadão não deixando de delinear objetivos de desenvolvimento da autoestima para que as crianças não se sintam obrigadas a estudar, mas tendo vontade própria de aprender. Potenciando, numa sala de aula, diferentes formas de apreender conteúdos, processar diferentes ideias e desenvolver diferentes soluções para que cada aluno tenha uma aprendizagem eficaz (*idem*).

Orientando o processo de ensino e de aprendizagem, para uma educação inovadora e inclusiva, é importante integrar novos recursos didáticos, nomeadamente digitais, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na medida em que “são actos favoráveis a um contexto de mudança” (Quados-Flore, Peres & Escola, 2009, p. 5765). Sabendo que recursos didáticos são qualquer material desde que usado para fins didáticos em um contexto educativo (Graells, 2000). As TIC são dirigidas às mudanças culturais e práticas pedagógicas capazes de contribuir para o enriquecimento das pedagogias e das didáticas e para a renovação de práticas educativas, pois promovem alternativas contextuais na formação de um docente, desafiando a criatividade e o pensamento crítico relativamente a questões de uso técnico e didático da ferramenta.

No 1.º CEB, como recurso base apresenta-se o manual escolar, orientador da prática educativa para a maioria dos docentes. Efetivamente, os manuais devem ser utilizados, mas de forma criativa e inovadora, ou seja, dando resposta a novas necessidades aliando-os aos recursos tecnológicos, trazendo “a motivação que estimula, envolve, alegra e traz felicidade ao processo de ensino e de aprendizagem” (Quadros-Flores & Ramos, 2016).

Embora o manual escolar comece a sofrer pequenas alterações como o manual em suporte digital, este é, inteiramente, cópia do anterior (Quadros-Flores, Ramos & Escola, 2015). Segundo os mesmos autores não é suficiente trazer para o digital o manual impresso, pois o manual escolar deve oferecer um conjunto de outras possibilidades que alargam o campo de ação da criança, permitindo um aprofundamento da temática, pela criança, desafiando os modos de ensinar, de aprender e de avaliar, fortalecendo uma aprendizagem informal e o despertar de metodologias pela necessidade de uma abordagem que ajude a criança a organizar a informação recebida, a transformá-la em conhecimento e a aplicá-la criticamente no seu quotidiano.

Assim, e de acordo com os mesmos autores (*idem*) o currículo mais flexível facilita a colaboração da criança no manual escolar e revoluciona o processo de

aprendizagem num ambiente socio construtivista favorável ao desenvolvimento de saberes cognitivos, sociais e emocionais.

É neste cenário que, atualmente, o docente é duplamente desafiado. Se, por um lado, deve responder aos interesses das crianças, que na atualidade não dispensam as TIC no seu quotidiano, por outro lado, deve procurar práticas promotoras de um pensamento reflexivo, criativo, crítico e articulado, e ainda práticas motivadoras para o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento nas áreas curriculares (Quadros-Flores & Ramos, 2016). No 1.º CEB, as aprendizagens com integram tecnologias digitais devem centrar a criança no processo de aprendizagem tornando-as ativas e designer da sua aprendizagem e isso estimula a “a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e eficiência, além de [facultar] um maior envolvimento a nível (...) da capacidade de trabalho”, como referem Quadros-Flores, Escola e Peres (2011, p. 406).

Após esta abordagem, sobre o que compõe o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação é a última etapa deste processo. Esta é considerada como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção de qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo nº 14/2011 de 18 de novembro, Anexo I, Ponto 2). Em particular no 1.º CEB, os processos de avaliação formam um método sistemático, contextualizado e organizado. Tanto pela avaliação interna, que é encargo do corpo docente da própria instituição educativa, como externa, da responsabilidade dos serviços do Ministério de Educação.

De acordo com o explicitado no artigo 24º do DL nº17/2016, de 4 de abril, a avaliação pode assumir diferentes modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Face à avaliação diagnóstica, deve ser realizada sempre que seja considerada necessária, sobretudo no início do ano letivo, permitindo ao professor conhecer cada criança para determinar as suas necessidades, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica, colmatando, assim, as dificuldades evidencias nas crianças (DL nº17/2016 de 4 de abril).

No que concerne à avaliação formativa, assume um carácter contínuo e sistemático e gera medidas pedagógicas adequadas à diversidade das crianças e às aprendizagens a desenvolver, devendo recorrer a instrumentos de recolha de informação adequadas à variedade de aprendizagens e às circunstâncias em que estas ocorrem (DL nº17/2016 de 4 de abril).

Por fim, a avaliação sumativa realizada no final de cada período letivo que dá origem às tomadas de decisões, no final do ano letivo, relativamente à progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada criança. Assim, esta avaliação deve regular e melhorar as práticas educativas (DL nº17/2016 de 4 de abril). Na maioria das práticas educativas ocorre o uso da avaliação sumativa através da concretização de fichas de avaliação que se exprime na mediação de conhecimentos que as crianças foram capazes de adquirir.

Em suma, o presente capítulo, que explanou os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o percurso de formação da docente-estagiária, fez com que a reflexão sobre a nossa prática fosse mais sustentada e realizada de forma mais consciente. Seguir-se-á o capítulo que apresentará a caracterização da instituição educativa, onde decorreu a PES, bem como a caracterização do contexto da EPE e do 1.ºCEB, seguindo-se da metodologia de investigação utilizada no decorrer da formação.

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

O presente capítulo descreve a caracterização do contexto de estágio no qual se desenvolveu a PES, tanto no âmbito da EPE e quer no âmbito do 1.º CEB.

Inicialmente, é apresentada uma descrição do Centro Escolar, nos dois contextos, com base na caracterização das estruturas, do ambiente educativo, das equipas educativas, das crianças, das famílias e ainda do meio no qual este se localiza. De seguida, serão apresentadas algumas especificidades dos dois contextos educativos.

Dentro deste capítulo, existe também um subcapítulo dedicado apenas à metodologia utilizada durante todo este processo de formação, a metodologia de investigação-ação, em que apenas se utilizou algumas das suas características.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição onde foi realizada a PES pertence à zona do grande Porto. Esta localiza-se num meio onde a densidade populacional tem vindo a aumentar, devido à sua proximidade a uma grande cidade e a uma boa rede de transportes públicos. Para além disso, está inserida numa zona suburbana.

O Agrupamento de A. A. é constituído por três centros escolares com 1.º CEB e EPE, uma EB1/JI e por uma escola básica e secundária, que é a sede de agrupamento.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de A. A. (2016-2019), foram definidas seis áreas de intervenção prioritária, são elas: a melhoria na

qualidade do ensino, a melhoria dos resultados escolares, melhoria ao nível da supervisão pedagógica, melhor articulação entre os diferentes níveis de ensino, melhoria na gestão disciplinar e a melhoria da qualidade dos apoios educativos. Como estratégias de melhoria o Agrupamento propõe uma promoção do uso das novas tecnologias, a criação de projetos educacionais colaborativos, promover uma transição saudável entre etapas, para reduzir o insucesso escolar e fomentar a colaboração entre docentes, Encarregados de Educação, coordenadores e outros órgãos, como por exemplo a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Em relação ao apoio à família, o Agrupamento em colaboração com a Câmara Municipal, promove Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF), no caso EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF), no 1.º CEB. Ambas, num conjunto de atividades com carácter lúdico, cultural e formativo. São um apoio à família em virtude das situações laborais e de nem todas as crianças terem o apoio da família alargada. As famílias podem optar por este apoio e podem deixar as crianças no centro escolar desde as 7h30 até às 19h.

Passando agora para a instituição em específico, é um centro escolar que alberga o 1.º CEB e a EPE. Foi construída em duas fases: a primeira em 1976 e a segunda em 2010. No edifício mais antigo existiam quatro salas de aula destinadas ao 1.º CEB, uma reprografia, um salão polivalente, um gabinete de coordenação, um laboratório de informática, seis casas de banho, duas arrecadações e uma sala destinada ao CAF e à AAAF. Já no edifício mais recente encontravam-se sete salas de aulas, sendo que três eram destinadas à EPE, duas casas de banho unissexo (uma para a EPE e outra para os professores), duas casas de banho para o 1.º CEB, uma sala dos professores, duas arrecadações e uma sala para a central do sistema informático. Na última intervenção foi ainda construído um refeitório com uma cozinha e casas de banho de apoio, um logradouro em parte coberto e um campo de jogos. O centro escolar possui dois portões, de acesso sendo que um é complementado por uma rampa de acesso que permite uma melhor mobilidade.

Em relação às zonas verdes, o espaço exterior, tinha uma dimensão considerável, no entanto era pouco funcional na medida em que era constituído, maioritariamente, por cimento e areia, apresentando apenas algumas árvores. A EPE tinha um espaço exterior destinado em exclusivo a esta (as três salas têm uma porta de acesso direto para este local), que consistia em um pequeno espaço revestido a cerâmica (que não era antiderrapante), esta característica provocava alguns acidentes quando o piso estava escorregadio. Para além disso, existia um pequeno canteiro com terra e algumas plantas, que foi utilizado para uma das atividades do projeto. Por fim, é de salientar que este espaço era utilizado todos os dias, exceto quando chovia, e neste caso, as crianças não saiam para o espaço exterior.

Face ao Plano Anual de Atividades do C. E. C. (2018/2019), que ainda é uma proposta, contempla apenas três projetos exclusivamente destinadas à EPE. Estes são no âmbito da saúde, higiene pessoal e alimentação saudável, sendo realizados em colaboração com a Escola Superior de Enfermagem do Porto, com o Centro de Saúde da localidade e um deles com a colaboração da biblioteca do agrupamento. Face às atividades, estas são cerca de 21 e serão realizadas em colaboração com os alunos do 1º CEB e com a comunidade educativa. Estas estão relacionadas com as festividades, como por exemplo o Dia do Pai/Mãe, Magusto, Natal, Páscoa e as festas de receção aos alunos/crianças e a festa de final de ano, isto porque a escola ainda se orienta pelas efemérides do calendário, pressupondo que todos as festejam. As outras estão relacionadas com projetos promovidos pela Câmara Municipal, pelo Agrupamento, pelo Centro de Saúde e por outras instituições com as quais detêm parcerias.

Por fim, em relação ao corpo docente faziam parte nove professoras (sendo uma delas a coordenadora) e três educadoras, apoiadas por sete assistentes operacionais (três delas apenas destinadas à EPE). Todos os profissionais trabalhavam em absoluta sintonia e articulação, embora nem sempre fosse possível contar com o apoio de todos os elementos devido a regulares baixas médicas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As dimensões educativas do ambiente constituem-se como fundamentais no desenvolvimento da criança, pois os materiais, as interações e o tempo utilizado são fundamentais para a criança poder escolher o que pode fazer e aprender (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Assim, é fundamental que se conheça o grupo. Este era constituído por 20 crianças (oito crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino), sendo um grupo heterogéneo ao nível das idades e do desenvolvimento (quer cognitivo quer físico e motor), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Ainda em relação a estas, existia apenas uma criança com três anos, dezasseis tinham quatro anos e três tinham cinco anos. Em relação aos interesses do grupo, de forma muito sintética, podem destacar-se os seguintes: brincar ao faz de conta; jogos de mesa, de construções e carros; ouvir histórias, contadas ou lidas; canções, lengalengas e rimas; atividades ao nível da expressão plástica; sessões de expressão motora; atividades ao ar livre; teatro de fantoches; e interesse pela novidade, pela descoberta e pela exploração.

Ainda em relação ao grupo, este tinha voz e foi possível observar que a Educadora F. mostrava uma grande preocupação em ouvir o que as crianças pretendiam, os seus anseios e as suas dúvidas. Atendendo sempre às características individuais de cada criança, foi possível observar um “cuidar ético” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 24; Marta, 2015), que consiste em promover segurança e afetividade à criança e mostrar que esta é ouvida e valorizada.

Em relação às características individuais das crianças, é de salientar duas delas com quatro anos que tinham NAS. Uma destas era o G. que apresentava défice na comunicação, linguagem e interação, com perturbações do espectro do autismo e perturbações de desenvolvimento. Outra delas era o D.M. que tinha um atraso global no desenvolvimento, com necessidade de estimulação global e com intervenção específica dirigida às áreas em défice. O G. estava naquela altura a ser avaliado para ter apoio do Ensino Especial e o D. M., já tem este apoio combinado com o apoio da Terapia da Fala e de Terapia Ocupacional com integração sensorial (Projeto Curricular de Grupo 2018/2019).

Em relação à inclusão destas crianças no grupo, Lopes da Silva, *et al.* (2016), defendem que a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada um e atendam às suas diferenças” (p. 10), facilita a sua inclusão. Esta diferenciação é observada na planificação realizada e aquando da colocação em prática das atividades. Também os colegas e os pais são parte integrante da aprendizagem destas crianças, pois colaboram em todo o processo.

Se para as crianças com NAS o envolvimento parental é fundamental, também para as outras crianças é uma mais valia a presença dos pais, tendo uma maior interação com os pais das crianças portadoras de NAS devido ao apoio que estas possuíam. Lopes da Silva, *et al.* (2016) afirmam que a “relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (p. 28), é expectável que os pais estejam presentes em todos os momentos da vida destas crianças e que exista uma ponte entre a escola e a família. O contexto familiar influencia o processo educativo das crianças e, por isso, importa caracterizá-lo. Na grande maioria os agregados familiares são constituídos por três/quatro pessoas (sendo pai, mãe e irmão ou irmã) e, segundo as informações existentes, todas as crianças habitam com os pais, à exceção de apenas duas crianças que têm os pais divorciados que partilham a guarda parental. Ao nível da situação profissional 33 pais estão empregados, quatro pais não referem a sua profissão, um deles não tem profissão e apenas uma mãe está desempregada.

De um modo geral, podemos afirmar que o contexto familiar destas crianças é estável e os pais demonstram interesse no percurso dos filhos e disponibilizavam-se para cooperar em atividades (Projeto Curricular de Grupo, 2018/2019). A comunicação com a família é realizada na maioria das vezes, de forma presencial de manhã aquando da entrega dos filhos. Era frequente os pais entrarem na sala para observar as criações artísticas dos educandos e, assim, seguirem de perto o processo educativo.

A sala de atividades do grupo era a Sala 2, é ampla, com uma frente toda em vidro, ou seja, tem um grande ponto de luz, tem um lavatório que serve para as crianças beberem água e para limpeza de materiais e da sala e tem um armário com várias portas e gavetas que serve para guardar materiais e alimentação (leite escolar e bolachas). “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26), neste sentido a Educadora utiliza os seguintes modelos curriculares: *High/Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM), para realizar a organização do espaço e materiais da sala.

A sala de atividades estava dividida em dez áreas de interesse, uma destas era a área de acolhimento, constituída por um tapete colorido e inclui, também, os instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, de atividades e de tarefas), nesta área é realizado o trabalho em grande grupo e o acolhimento; a área das mesas onde se realizam trabalhos individuais e em pequeno grupo e também a alimentação. Todas as áreas de interesse e os seus materiais fazem uma clara referência à vida quotidiana das crianças, desta forma, “um amplo espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem ativa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 84). A educadora, juntamente com o grupo, refletem constantemente sobre a relevância das áreas definidas mantendo, assim, um ambiente “agradável e altamente estimulante” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p. 151), para que as crianças se mantenham interessadas e apoiadas na sua “atividade natural que é o brincar” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.10). Por fim, na entrada da sala

podemos encontrar uma zona de cabides onde cada criança tem o nome e a fotografia e onde deixam os seus pertences pessoais.

A “Área das Ciências”, onde se podia encontrar materiais relacionados com um laboratório científico, por exemplo: óculos, lupas ou pinças, e materiais que permitem realizar algumas experiências como os imanes, balança, espiga de milho, argila, folhas naturais e alguns frutos secos. Esta área necessitava de ser mais explorada, possibilitando às crianças mais materiais e um espaço de maior dimensão para que as aprendizagens fossem mais significativas, daí desenvolvimento do projeto (cf. Capítulo III).

De seguida, apresenta-se a “Área da Biblioteca”, esta continha uma estante com livros (estes poderiam ser em maior quantidade, mais adequados ao grupo e com maior qualidade literária), um quadro de marcadores, um castelo de papelão e fantoches feitos com materiais recicláveis realizados pelo grupo para a recriação de histórias, tinha murais com pinturas, alusivos a essas histórias, almofadas para as crianças se poderem sentar e um baú com adereços para representação dos mais variados contos. O posicionamento desta área deveria de ser repensado, na medida em que esta era ladeada pela área das mesas e pela “Área da Casinha”, o que dificulta a concentração, o relaxamento, a concentração e o silêncio das crianças que se inscreveram nesta área.

Na “Área do Faz-de-Conta”, nesta área pode-se encontrar um quarto de tamanho adequado às crianças, todo ele equipado e com bonecos de borracha, com a estrutura igual à de um humano. Contígua ao quarto temos a cozinha, também ela de tamanho adequado às crianças com materiais equivalentes aos reais o que permite uma maior alusão ao quotidiano da criança. Esta área era a que tinha a maior afluência e era uma das áreas onde se podia observar o grande expoente da imaginação das crianças com o jogo do faz-de-conta.

Posteriormente, na “Área do Computador”, onde tinha um computador com cadeiras e pequenos bancos estilo *puf*, podiam realizar jogos no computador e pintar desenhos. Era uma área que estava inutilizada, devido à avaria do computador, embora utilizassem o teclado para fazerem de conta que escreviam. Era, também, a área de obsessão do G. (criança com NAS), que

mesmo tendo o computador inoperacional, escolhia sempre ocupar esta área, não diversificando a sua passagem para outras áreas, ou seja, não respeitando a regra de ocupação das áreas.

Na “Área dos Jogos e Construções”, encontravam-se vários materiais para construção de figuras em três dimensões, como legos ou cubos encaixáveis. Também encontramos materiais para trabalhar a motricidade fina, como os enfiamentos e placas de madeira onde é possível apertar e desapertar parafusos. Na parte dos jogos, podemos encontrar puzzles, dominós e outros jogos referentes à figura humana, jogos de encaixe ou de correspondência. Era uma área com alguma afluência, onde todos os dias diferentes crianças passavam por lá. Ao nível da arrumação, nesta área e em outras, as crianças não tinham esse hábito o que tornava complicado a organização desta.

Contígua à última área descrita, existia a “Área da Música”, nesta podia-se encontrar diferentes instrumentos convencionais e não convencionais (estes foram construídos pelas crianças com materiais recicláveis e consistiam em maracas). Dentro dos convencionais, tinham maracas, xilofones, pandeireta, sinos, ferrinhos, entre outros. Esta área tem pouca afluência, embora a música seja um dos interesses do grupo que está referido no Projeto Curricular de Grupo (2018/2019). Também, quando acompanhados da educadora estagiária, em pequenos grupos esta área tornava-se relevante.

De seguida, existia a “Área da Pintura”, é constituída por um cavalete, por diferentes cores de tinta guache e folhas; com aventais de proteção. Esta área tem uma particularidade- é a única onde apenas pode estar uma criança, em virtude do seu cavalete pequeno. É uma área bastante frequentada e que permite à criança dar largas à sua criatividade.

Por fim, apresenta-se a “Área da Escrita”, nesta área as crianças têm ao dispor plasticina e os respetivos materiais para a poder explorar e manusear, têm materiais para realizar desenhos, recortes e colagens e também existem réguas com letras e números para que as crianças as possam identificar e contornar, de forma a estimular a motricidade e facilitar a futura aprendizagem da escrita (transição para o 1.ºCEB). Esta área é muito requisitada,

principalmente para a modelagem de plasticina e para o desenho. O recorte ainda se apresentava como uma dificuldade.

Em relação à organização dos materiais estes são determinados e pensados pelo Educador, estes devem “atender a critérios de qualidade e variedade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 26). Neste caso, todos eles são adequados ao grupo, seguros e em bom estado de conservação, a nível de quantidade são suficientes os que estão disponíveis e é possível verificar uma preocupação constante por parte da Educadora e da Assistente Operacional em mantê-los em bom estado. Esta arrumação, “promove nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 176), pois todo o material está acessível à criança para facilitar a sua utilização e arrumação. Os materiais eram arrumados em armários com prateleiras e caixas, embora não existisse catalogação dos mesmos. O ato de arrumar necessitava de ser mais trabalhado com as crianças.

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, estes servem para “documentar a vida do grupo (...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (...) o que acontece (...) na sala” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p. 55). Na sala existe um “Mapa de presenças”, este é semanal e consiste numa tabela de dupla entrada com os nomes e fotografias das crianças do lado esquerdo e com os dias da semana no topo. A cada dia corresponde uma cor e nos dias de fim de semana tem uma casa desenhada pelas crianças, à vez e pela chamada do chefe do dia, a criança dirige-se ao quadro e coloca um círculo no quadrado correspondente. Outro instrumento existente é o quadro das tarefas do chefe do dia, este quadro é semelhante ao das presenças, funciona da mesma forma, mas apenas a criança que é chefe marca a sua presença, como não podem repetir as crianças, quando chegar às 20 crianças retira-se os círculos e retoma. O último instrumento é o mapa das regras, estas foram debatidas com as crianças e servem para orientar o grupo.

De seguida, apresenta-se a organização do tempo, que consiste numa rotina diária que deve ser flexível, apoiando “a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224). A existência de uma rotina possibilita a promoção de

um ambiente “psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 225) e contribui para a aprendizagem pela ação o que leva à construção e vivência de diferentes experiências.

A rotina de três elementos do grupo inicia na AAAF a partir das 7h30. Para as restantes crianças, a rotina iniciava às 9h com o acolhimento que consiste em: cantar os bons dias a todas as crianças e adultos, eleição do chefe do dia, marcação das presenças e inscrição nas áreas. Às segundas-feiras as crianças contavam as vivências do fim de semana e nos restantes dias as crianças tinham este tempo para contar o que desejassem. De seguida, era habitual realizar-se uma atividade orientada, caso contrário as crianças tinham tempo livre nas áreas de interesse. Na primeira parte da manhã, às quartas-feiras, realizava-se uma reunião semanal para ouvir e discutir as ideias e propostas de atividades feitas pelas crianças.

Segue-se a hora da higiene, do lanche e de seguida o jogo espontâneo no espaço exterior. Na segunda parte da manhã que se dedicava a uma atividade orientada ou à exploração das áreas de interesse (dependendo da primeira parte da manhã). De seguida, voltava-se à higiene e seguia-se a hora de almoço e também o jogo espontâneo no espaço exterior. Depois disto, vinha um momento de relaxamento e seguia-se uma atividade orientada. Posteriormente, as crianças tinham tempo para explorar livremente as áreas de interesse e, por fim, existia um pequeno lanche (leite escolar e bolachas) e a entrega das crianças (oito delas frequentam o prolongamento promovido pela AAAF, podendo ficar até às 19h).

Na rotina diária deste grupo, por vezes, faltava tempo para exploração das áreas de interesse, o que acontecia quando as atividades propostas se prolongavam ou quando se festejava uma efeméride. Esta situação fazia com que as crianças, por vezes, questionassem a Educadora sobre quando vão brincar.

Em relação, às interações, estas “que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28), da criança facilitando a promoção de um

ambiente saudável e seguro. A relação criada com a educadora e com os colegas era saudável, na medida em que esta apoiava todas as iniciativas das crianças, ouvia cada criança e respeitava cada particularidade e opinião, transpondo estas características para a relação criada entre as crianças. Desta forma a criança pode expressar as suas intenções e tomar iniciativas, através da interação com o adulto e com os colegas e com a interação com os materiais, permite a resolução de problemas existentes e ser persistente até que obtenha resultados (Hohmann & Weikart, 2009). Também com os pais, a relação criada era muito favorável, aceitando sempre falar sobre os filhos em qualquer ocasião e convidando-os a visitar a sala e a observar os trabalhos e as conquistas de cada criança.

Por fim, importa referir que esta caracterização realizada com suporte na observação, em conversas informais com a Educadora e com apoio dos pressupostos teóricos, juntamente com os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, serve de grande apoio à PES.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A evolução na educação promovida pela criação do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória (2017), fez com que fosse criado o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de junho, aprovando esta mudança e dando “prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por

essa via, a igualdade de oportunidades” (p. 2928). Assim, o perfil do aluno convoca uma metodologia ativa que propicia

a cada aluno experiências intrinsecamente gratificantes de modo que contribuam para a libertação e desenvolvimento pessoal (McNeil, 1984, s.p.).

Neste sentido, os princípios que orientam o “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), advém desta evolução, pensando numa base humanista. Consideram-se como princípios os seguintes: “Base humanista”, “Saber”, “Aprendizagem”, “Inclusão”, “Coerência e flexibilidade”, “Adaptabilidade e ousadia”, “Sustentabilidade” e “Estabilidade” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Foram estes princípios que acompanharam a PES no 1.º CEB e sustentaram as planificações e o projeto de intervenção numa turma, do 4º ano de escolaridade, de 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Ao nível da faixa etária, situavam-se todos entre os nove e os 10 anos. A turma era heterogénea, no que se refere à personalidade de cada um e aos níveis de desenvolvimento das aprendizagens, e apresentava ritmos de trabalho diferentes, usualmente na realização de uma tarefa, pelo que exigia a que a equipa educativa preparasse respostas respeitando as diferenças.

De um modo geral, todos os alunos são bastante empenhados no percurso escolar, demonstrando especial interesse pela área da Matemática. Na sua globalidade, é uma turma muito participativa, curiosa, empenhada, com gosto pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde os alunos gostavam de realizar trabalhos em grupo, apesar de existir pequenas rivalidades dentro da turma e de alguns elementos serem demasiado competitivos (Plano de Trabalho de Turma 2018/2019).

Referente às características individuais dos alunos, a turma apresentava uma aluna, M.S., referenciada com NAS devido a uma com paralisia cerebral, que lhe afetava os membros inferiores e, consequentemente, a respetiva marcha. Para contornar estas dificuldades a aluna M.S. usava um andador adequado a ela para facilitar a sua locomoção e também frequentava sessões diárias de fisioterapia. A sua integração e inclusão na turma era notória, pois

todos os colegas eram responsáveis e companheiros para com ela (Plano de Trabalho de Turma 2018/2019).

Até ao ano letivo transato, esta aluna esteve abrangida pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, em que era a docente titular que colocava em prática as medidas definidas no seu Programa Educativo Individual, no âmbito do “Apoio pedagógico personalizado”, “Adequações no processo de avaliação” e “Produtos e Tecnologias de Apoio” (DL nº 3/2008 de 7 de janeiro), pelo que será tido em atenção estas características.

Em relação ao contexto familiar, na maioria todos residiam com os pais, no entanto, existiam sete crianças com os pais separados, que na maioria residiam só com a mãe, apesar de dois destes terem guarda partilhada (passando uma semana com cada progenitor). Face à situação económica das famílias, todos os pais estavam empregados, à exceção de uma mãe e contabilizam-se seis alunos que beneficiavam de subsídios de apoio económico dado pela Câmara Municipal (quatro no escalão A e dois no escalão B). De um modo geral, pode-se avaliar o nível socioeconómico em médio-baixo (Plano de Trabalho de Turma 2018/2019).

Com a alteração da legislação e a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) realizou a sua análise e determinou a implementação das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas referem-se às “respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (DL nº 54/2018 de 6 de julho), no que concerne às medidas tomadas em relação à M.S., estas são no âmbito dos “Procedimentos e estratégias para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais ou encarregado de educação na tomada de decisão e na implementação das medidas” e nas “Acomodações Curriculares” (Plano de Trabalho de Turma 2018/2019, pp. 23-24).

Ainda dentro das especificidades da turma destacam-se mais quatro alunos. Os alunos M.O. e V.O. são irmãos gémeos que tem como língua materna a

ucraniana, uma vez que, apesar de terem nascido em Portugal, apenas falam ucraniano com a família e passam grandes períodos de tempo na Ucrânia. Como tal, é necessária adequar o vocabulário e incentivá-los na realização das tarefas, tal como apoiar de forma mais individualizada em todas as tarefas. Outro dos alunos é o A., este aluno ainda é muito infantil face aos colegas e tem uma grande dificuldade em concentrar-se. Por fim, o outro aluno é o P. este aluno tem uma grande dificuldade ao nível da motricidade fina e da orientação espacial, sendo que exige uma grande atenção aquando da realização de trabalhos mais relacionados aos trabalhos manuais.

De acordo com estas especificidades, a docente titular tem de realizar um ensino diferenciado, ou seja, diferenciação pedagógica. Isto é, a docente deve proporcionar aos alunos “múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender” (Tomlinson, 2008, p. 13). Neste sentido, importa aludir a um currículo de base humanista que se insere na “consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5). Assim, considerou-se estes princípios como fundamentais no processo educativo, como uma exigência, criadores da adaptabilidade e de estabilidade e de valorização do saber (*idem*). Neste sentido, o par pedagógico em coordenação com a docente titular realizou um acompanhamento mais especializado com estes alunos com o intuito de fazer com que as dificuldades sejam ultrapassadas.

Em relação ao observado, a metodologia utilizada pela docente era baseada em pequenos trabalhos de grupo e no trabalho colaborativo, bem como na exposição de conteúdos e na exploração de recursos tecnológicos (por exemplo: *Power Point*). Denotou-se um certo avanço e inovação face ao ensino tradicional, percebendo-se que começava-se a dar primazia organização do espaço em função das atividades realizadas, à flexibilidade do tempo, ao respeito pelos ritmos de aprendizagem, à diversificação de materiais, à colocação do aluno no centro da aprendizagem e à utilização de recursos tecnológicos, apesar das dificuldades ao nível físico (apenas um computador na sala com Internet por cabo). Ainda neste âmbito, surge a avaliação que “tem

uma vertente contínua e sistemática” (Despacho normativo n.º 1-F/2016), esta era feita ao longo de todo o período, apesar de as fichas de avaliação consistirem maior parte da avaliação. Esta forma de avaliar favorece quer o docente, como o aluno e como o encarregado de educação no sentido em que permite “a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (*idem*).

Passando agora para a organização do tempo, o este consistia numa rotina diária organizada em tempos letivos e não letivos. Abordado a teoria de Taylor (citado por Matos & Pires, 2006), este considerou que a racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento, era fundamental para o aumento da produção, bem como a divisão das tarefas mais complexas em partes de forma a facilitar a realização destas. Ao nível curricular a docente não seguia rigidamente o horário pré-definido, adaptando sempre ao ritmo da turma e às suas necessidades. Esta rotina incluía sempre um espaço para que as crianças usufruíssem do espaço exterior, usando-o para jogo espontâneo.

Ainda dentro da rotina diária, as AEC, como a atividade física e desportiva, a “CRIA+” ou a “AGIR”, eram desenvolvidas depois do horário letivo, sendo que nem todas as crianças participavam nelas. Em relação ao Plano Anual de Atividades (2018/2019), este contempla cerca de 30 atividades destinadas ao quarto ano de escolaridade, sendo destas apenas seis referentes em específico a este ano. São atividades relacionadas com datas comemorativas, com projetos ligados à cidadania e à saúde escolar e, também, com visitas de estudo. Esta flexibilidade curricular potencializa “a maior autonomia da escola/professor pode representar potencialidades” (Calado & Neves, 2012, s.p.). Estas potencialidades favorecem a criação de maiores possibilidades às crianças, pensando sempre na construção de aprendizagens significativas.

Posto isto, é necessário abordar como foi pensada a organização do espaço e dos materiais. Esta organização deve ser ponderada, pois é considerada “absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163). Neste

sentido, e tal como está referido pela docente no Plano de Trabalho de Turma (2018/2019), as mesas estavam dispostas em grupos de quatro elementos para fomentar a comunicação e o trabalho colaborativo. Estes grupos foram pensados pela docente, juntando alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e que se conseguissem ajudar mutuamente.

Dentro da sala, para além das mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, existia uma secretária com um computador em funcionamento com acesso à Internet, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco de marcadores, um espaço destinado à biblioteca (pequena estante com alguns livros de histórias, de natureza científica, com dominós e puzzles), quadros de cortiça nas paredes da sala onde eram afixados os trabalhos dos alunos e também cartazes ilustrativos dos conteúdos que estavam a abordar e três armários com materiais diversos. Em relação aos recursos tecnológicos presentes na sala, estes foram uma mais-valia quando integrados criativamente e adequadamente no processo educativo, compondo fatores motivadores e potenciadores de aprendizagem (Moreira, 2000).

Dos três armários supracitados, as crianças tinham livre acesso a dois, estes continham materiais de apoio à aprendizagem da matemática que eram uma mais-valia para facilitar a aprendizagem, possibilitando a concretização de certos conteúdos. Neste sentido, Ponte e Serrazina (2000) afirmam que “os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos [crianças] pode facilitar a construção de certos conceitos” (p. 116), assim, os materiais afirmam-se como potencializadores de aprendizagens significativas. O outro armário pertencia à docente para guardar os processos de cada criança e outros documentos importantes.

Face às interações dentro e fora da sala, entre os colegas de turma denotava-se que era uma turma onde não existiam muitos conflitos e se existissem as crianças eram autónomas na sua resolução. No entanto, dentro da sala existia uma grande competitividade, colocando sempre o erro no outro

e não assumiam que estavam errados. Já a interação com a docente era realizada na base do respeito, da confiança e da entreajuda, sendo que a docente proporcionava momentos de brincadeira e de aprendizagem, transmitindo confiança e segurança. Em relação à interação da docente com os pais, pelo que foi possível observar, a docente mostrou grande abertura para falar com todos os pais e tinha um horário de atendimento flexível.

Para finalizar, é de salientar que todas estas informações foram acima apresentadas foram relevantes para a elaboração das planificações ao longo da PES. No Capítulo III estará bem patente toda a prática desenvolvida tendo em atenção todas estas características.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Investigação-Ação é um termo recorrente em meios onde a educação é o enfoque. Tal como refere Coutinho (2005, citado por Coutinho *et al.*, 2009), é uma expressão ambígua e que é utilizada em diferentes contextos, levando a diversas definições do conceito, levantadas por vários teóricos.

Um destes teóricos foi Elliot (1993, citado por Coutinho *et al.*, 2009), que define a I-A como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade da acção” (p. 360); outro dos teóricos foi Latorre (2003), que define a I-A como “um conjunto de perguntas práticas, realizadas pelo docente, que pretendem melhorar a prática educativa através de ciclos de ação e reflexão”; já Caetano (2004) refere que a I-A “Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção” (p. 99). Muitos outros teóricos se pronunciaram sobre este assunto, mas estes três destacam-se no âmbito da educação e da formação de professores.

Todas as perspectivas supracitadas, definem uma metodologia de investigação assente na articulação de informação e conhecimentos, no sentido de encontrar um problema e pensar em agir de forma a definir objetivos e estratégias para contornar este problema. Esta definição de estratégias para resolver o problema encontrado, surgem da reflexão quer individual quer com os outros agentes envolvidos. Em suma, a I-A tem como principal objetivo investigar e refletir para transformar um contexto, ou seja, carências encontradas.

Para além das características acima referidas, Coutinho *et al.* (2009), apoiando-se em diferentes autores, refere outras características da metodologia de I-A, nomeadamente: participativa, colaborativa, prática, interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa. Algumas destas características são equivalentes às presentes no Decreto-Lei nº 241/2001, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, particularmente: a cooperação, a colaboração, a avaliação e a participação ativa.

Esta referência ao perfil de desempenho profissional do docente deve-se ao papel que este desempenha, visto que se assume em simultâneo como um investigador. A sua prática educativa inclusiva, adequada ao grupo de crianças que lhe compete, focada nos interesses e necessidades do grupo e baseada no socioconstrutivismo (cf. Capítulo I), faz com que o docente esteja em constante investigação (Caetano, 2004).

Ainda neste sentido, os docentes necessitam de estar em constante adaptação e mudança, de forma a orientar a sua prática no sentido que o seu público-alvo necessita. Para esta adaptação, a metodologia de I-A assente na reflexão, vai possibilitar ao docente promover um melhor desenvolvimento da compreensão do seu grupo (Gómez, 1997). Elliott (1997) aponta algumas características da I-A na educação, tendo como principal investigador o docente, são elas: análise de situações humanas e do quotidiano, aprofundar o conhecimento do docente sobre o problema encontrado, promove o diálogo

entre investigador e outros intervenientes, a promoção da mudança pela sua ação e, por fim, a observação e reflexão.

Segundo Lopes da Silva *et al.* (2016) observar, registar e documentar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (p. 13), constitui-se numa estratégia fundamental de recolha de informação. Neste sentido, a observação participante foi a primeira etapa a ser posta em prática na PES. Esta observação caracteriza-se pela participação ativa do observador nas atividades, sendo que este se deve adaptar à situação e pela finalidade de “compreender determinado fenómeno em profundidade” (Castro, 2012, s.p.; Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Este tipo de observação permite que o observador esteja mais focado, conseguindo assim compreender os problemas daquele contexto, de uma forma diferente do que se usasse outra técnica de observação. Assim, as próximas etapas, a de planificação e ação, serão mais facilitadas devido à recolha pormenorizada de dados (Latorre, 2003).

Para que nada do que foi observado seja esquecido é necessário realizar um registo. Na PES este registo fez-se através de um diário de formação onde foram registados, todos os dias, quais os interesses, motivações e dificuldades das crianças, para mais tarde se construir a planificação. O diário é “uma narrativa sobre as experiências vividas, procurando compreendê-las” (Ribeiro, 2011, p. 45).

Para além disso, eram registados todos os comportamentos das crianças, principalmente aqueles que se constituíram um incidente crítico e que mereceu uma atenção redobrada. De forma a complementar toda a observação, além dos diários, foram analisados alguns documentos institucionais, de modo a recolher informações adicionais sobre o contexto familiar das crianças, a organização estrutural do espaço, do tempo e das interações construídas no contexto educativo.

Depois da observação surge a planificação e a ação. Para esta etapa foi utilizado um modelo de planificação, onde estavam presentes quais os objetivos definidos, interesses, dificuldades e aprendizagens das crianças, a descrição das atividades, dos recursos, da organização do grupo e do espaço.

Planear implica que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 15), assim, todas as planificações realizadas tiveram como ponto de partida os interesses das crianças e as suas ideias discutidas na reunião semanal com o grupo. Posteriormente, na reunião entre as formandas e a educadora cooperante, foi possível planear a semana, definindo os objetivos e elaborando o esquema de organização do tempo, do grupo e dos materiais.

Posto isto, surgem as observações em contexto e daí advém o guião de pré-observação. Este constitui-se numa grelha onde se descreve de forma mais pormenorizada as atividades planificadas. Este guião tem a sua importância devido à necessidade de descrição integral do que será realizado e do que será possível observar, constituindo-se como um instrumento de reflexão antes da ação (Alarcão, 1996). Esta reflexão é realizada com o intuito de se realizar uma planificação, pensando nas características do grupo e pensando, também, na melhoria da ação desenvolvida.

No momento seguinte, surge a reflexão na ação que é realizada ao longo da ação, com o intuito de existir mudança no momento da prática, esta mudança pode dever-se ao desinteresse das crianças, ao surgimento de um novo interesse ou porque as crianças não compreenderam o que o docente propôs. Esta reflexão pode surgir de forma inconsciente aquando da ação ou mesmo posteriormente e desta forma, será tida em conta aquando da passagem para a fase seguinte (Schön, 1987).

Nesta fase, surge a reflexão sobre a ação, que se desenvolveu com as narrativas e também com as reuniões com a educadora cooperante e com a docente supervisora da instituição formadora. Ambas as situações foram de grande reflexão e aprendizagem onde foi possível, quer individualmente quer coletivamente, perceber tudo o que correu de acordo com o previsto e o que é necessário transformar.

No que concerne às narrativas, Vieira (2005) afirma que estas “constituem um processo-produto situado e único, revelador do «eu» na sua relação com o «outro» e com o contexto em que ambos (inter)agem” (p. 118). No decurso das

narrativas a reflexão realizada é apoiada na memória de cada um, no diário de formação e nas planificações realizadas.

Para concluir, e tendo em conta um dos objetivos presentes no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) (2015), “Co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação”, a I-A esteve presente ao longo da PES, embora não se tenha desenvolvido na verdadeira ascensão de todo o processo o que se desenvolveu foi uma aproximação a esta metodologia. Foi encontrada uma carência e para a sua resolução foram efetuadas algumas mudanças (cf. Capítulo III), mas o processo completo não foi efetivado.

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

Após a mobilização dos construtos teóricos que sustentam a PES, importa agora descrever de que forma é que estes foram postos em prática. Neste sentido, realça-se primeiramente a metodologia de I-A pelo impacto na transformação da prática desenvolvida e consequentemente na profissionalidade docente, pois foi a metodologia que sustentou o processo formativo ao longo da PES através da observação participante, da planificação, da ação e da reflexão, esta última reforçada antes da ação, na ação e depois da ação, como meio de facilitar da aprendizagem.

Também o trabalho colaborativo esteve presente ao longo da PES, contribuindo para a “melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p.26), pois os vários olhares enriquecem o profissional e a sua pessoa tornando-se numa mais-valia ao longo da PES. Posto isto, o presente capítulo é referente a toda a prática desenvolvida em contexto de estágio, tanto em contexto da EPE como no contexto do 1.ºCEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática de um educador pressupõe a articulação entre as diferentes áreas do saber, de um lado a prática e do outro a mobilização de construtos teóricos, elencados no Capítulo I. É esta articulação que permite a adequação das práticas educativas, de forma a que a criança se desenvolva de forma holística. Para isso, é necessário que se construa um ambiente de interação, que vê a

criança como foco central, no qual o educador tem o papel de a apoiar, na construção de novas aprendizagens (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A rotina diária (Cf. Capítulo II) promovia o desenvolvimento da linguagem oral, o enriquecimento do vocabulário e o respeito pelo outro, pois privilegiava-se o estabelecimento de diálogos, com o educador e entre as crianças. Promovia o desenvolvimento do domínio da matemática, uma vez que, depois da marcação das presenças, o chefe do dia realizava a contagem das mesmas, primeiro contava as crianças que estavam na sala, através do número de bolas que havia no quadro, e, posteriormente, contava os espaços em branco, referentes às crianças que não estavam lá. Também potencializava a autonomia e a autoestima na medida em que todas as crianças eram ouvidas e respeitadas (Vasconcelos, 2005).

Para além dos momentos da rotina diária, também as reuniões de grupo eram momentos que estimulavam a autoestima e a autonomia, assim Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) afirmam que a voz da criança “deverá ser seriamente tida em conta” (p. 16), assim, todas as atividades que serão de seguida descritas e as restantes que foram idealizadas e colocadas em prática tiveram sempre em conta as ideias, os interesses e os conhecimentos prévios das crianças. De seguida, serão então descritas as atividades escolhidas.

A primeira atividade proposta teve como mote o Dia Mundial da Alimentação Saudável. Em reunião semanal de grupo, foi referido pela educadora cooperante que nesta semana celebrava-se o dia referido, sendo habitual referir-se as efemérides. Posto isto, uma das crianças sugeriu “podíamos cozinhar” e, partindo desta intervenção, todos começaram a expor as suas ideias dizendo os diferentes pratos que gostariam de confeccionar. Até que a criança F. disse “podíamos fazer sopa” e logo de seguida, depois de todos concordarem com a ideia, começaram logo a nomear os alimentos que necessitávamos para confeccionar a sopa. Disseram: “chuchu” (criança C.), “água” (criança L.), “legumes” (criança R.) e “laranja e morangos (criança A.), ao qual a colega MM respondeu, “Mas assim a sopa fica doce!”. A criança S.

referiu ainda que não podíamos confeccionar caldo verde porque “é só para os adultos”, depois desta afirmação a educadora cooperante esclareceu que todos os meninos podiam comer caldo verde, apesar de ser uma sopa que habitualmente é consumida por adultos.

Posteriormente e partindo de um objeto conhecido das crianças e que era um dos interesses deles, pedimos a uma das crianças que cedesse ao grupo as cartas dos “Super Chefs: Gang dos Frescos” (uma iniciativa do Lidl com o apoio da Direção-Geral da Saúde- DGS) com receitas de sopa, de modo a obter uma receita estruturada. As receitas em votação eram três: sopa de couve com feijão (seis votos), creme de cenoura (oito votos) e creme de legumes (dois votos). A votação fez-se de forma ordeira, de braço no ar e com uma educadora estagiária a registar o número de votos, ganhando a maioria. De referir que as duas crianças diagnosticadas com NAS (o DM e o GA), não colaboraram na votação, embora tenha sido explicado individualmente.

Logo de seguida, em articulação com a educadora e partindo das ideias das crianças, que referiram que a sopa era feita com os pais, foi decidido envolvê-los nesta atividade, pedindo o apoio deles para fornecer os legumes necessários. A envolvência parental é fundamental, pois estes são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) e, é por isso, que dar importância aos “saberes únicos e específicos dos pais” (Vasconcelos, 2008, p. 145), será fundamental na educação das crianças. Esta parceria com as famílias foi a primeira na PES, funcionou, assim, como abertura da díade à colaboração com pais e ao trabalho colaborativo desenvolvido (cf. Capítulo I).

Antes do dia da confeção da sopa, na hora do conto (uma das atividades preferidas do grupo) foi contada a história *O menino que não gostava de sopa*, de Cidália Fernandes e ilustrações de Sandra Serra. A dramatização do conto foi realizada através de um fantoche que era um rapaz chamado João (personagem principal da história), construído com materiais recicláveis e para além disso as crianças tiveram à disponibilidade os alimentos reais presentes na história. Este fantoche ficou disponível para que as crianças pudessem utilizá-lo nas suas

brincadeiras futuras e também eles contarem as suas histórias. Estes materiais são “um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 52). Posto isto, as crianças construíram uma roda dos alimentos, em papel de cenário e com materiais reais, tal como idealizaram realizando as divisões e agrupando os alimentos que tinham à disposição da dramatização da história.

A etapa seguinte foi o dia da confeção da sopa. No dia combinado, de um modo geral, todos os pais colaboraram com os legumes e as crianças trouxeram-nos sabendo exatamente aquilo que traziam e se fazia parte da receita. Esta consciência entre o conhecimento construído e o que decidiram trazer foi bastante positiva, e demonstrando o envolvimento das crianças na atividade.

Como a quantidade de legumes era grande, os legumes foram previamente preparados, na maioria, deixando alguns exemplares para serem preparados com o grupo. Por questões de segurança, as crianças não cortaram os legumes, mas tiveram oportunidade de tocar e cheirar os legumes, tal como contar os pedaços de legumes que eram colocados na panela. Lopes da Silva *et al.* (2016) afirma que “através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (p. 76), isto é, o educador deve proporcionar atividades que promovam o contacto com os números, a sequência e que estimule as contagens.

Também a manipulação de objetos é bastante importante para trabalhar estes conceitos, Ponte e Serrazina (2000) afirmam que pode “servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação” (p. 116), daí possibilitar que a contagem fosse realizada através dos pedaços dos legumes e fazendo-a, numa fase posterior, de dois em dois. Para colocar os pedaços de legumes na panela, foi necessário o auxílio do adulto.

Depois de seguir todos os passos da receita, as crianças referiram que tinha de ficar na panela a cozer durante algum tempo. Para que todos ficassem em

segurança, o fogão e a panela nunca ficaram sem supervisão do adulto. Esta logística foi complicada de se efetivar devido à Criança GA (criança com NAS), que ficou extremamente curioso e por diversas vezes quis aproximar-se do fogão e da panela para ver o que lá estava, evitou-se ao máximo que a criança não ficasse muito agitada.

Já no período da tarde, passado o tempo de cozedura, as crianças foram questionadas sobre o que seria necessário fazer para que os legumes inteiros ficassem em creme. As respostas foram “Temos de passar uma coisa que faz zzz zzz!” (Criança S.), “Agora ela já está sopa!” (Criança F.) ou “Temos de fazer magia!” (Criança L.), depois das respostas foi mostrado a varinha mágica e de um modo geral todos souberam o que era e para que servia, associando o seu conhecimento ao contexto familiar. A sopa foi ralada e, assim, as crianças puderam observar uma transformação. Também o registo fotográfico foi utilizado para construir a sequência da confeção da sopa, o que proporcionou uma “avaliação reflexiva e sensível” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 13), sobre a capacidade de reconto das crianças que era algo que estas realizavam várias vezes durante a rotina diária.

Para terminar, a sopa foi dividida por recipientes, sendo um para cada um, esta divisão teve a ajuda do João o fantoche criado para a dramatização da história supracitada. Este serviu de fio condutor entre atividades, devido à grande empatia criada pelas crianças com o fantoche, pois através da dramatização da história e das falas criadas para o fantoche este demonstrou “que compreende a dor ou a frustração das crianças” (Vasconcelos, 2005, p. 172), e por este motivo as crianças exigiam a presença do fantoche nas atividades que propuseram. Uma das atividades onde se recorreu ao João foi, mais tarde, na dramatização de uma outra história *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Manuela Bacelar, que será descrita pelo outro elemento do par pedagógico.

No seguimento desta atividade, surgiu a abordagem à alimentação saudável, algo que as crianças referiram em reunião semanal, em que classificaram a sopa como saudável e que devia estar presente na alimentação todos os dias e, por

exemplo, os chocolates como não saudáveis, não deviam de estar presentes. Estes conhecimentos prévios das crianças levaram a discutir os dois conceitos e, para tal, foi organizado numa tabela com recortes de alimentos (feitos pelas crianças) onde as crianças colocaram o que consideravam “Saudável” e “Não Saudável”. Esta tabela ficou afixada na sala como forma de alerta para o que devem optar na alimentação.

Para além das várias atividades desenvolvidas ao longo das doze semanas, foi iniciado um projeto com a duração de cerca de seis semanas (não completas). O trabalho de projeto é “considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 10), o problema que foi encontrado foi a diminuição constante de inscrições na “Área das Ciências”, sendo que a educadora cooperante referiu que as ciências era um dos grandes interesses do grupo (cf. Capítulo II). Aliado a este problema e como forma de o colmatar, partiu-se de um dos grandes interesses do grupo: os animais. Percebeu-se também que existia um grande conhecimento do grupo sobre os animais selvagens, mas era de grande interesse os animais domésticos, mas que não tinham tanto conhecimento sendo algo que despertava grande curiosidade e interesse.

Posto isto, e tendo em conta que o trabalho de projeto (cf. Capítulo I) era uma das metodologias mais utilizadas pela educadora cooperante e que envolve uma “grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 10), em reunião de grupo foi determinado por voto democrático que seria construída uma quinta dentro da sala, esta quinta teria uma cerca, um portão, um celeiro, animais, árvores e uma horta. O título do projeto ficou *Quinta dos Animais*, título escolhido por votação em reunião de grupo e ganhou com a maioria dos votos. Ainda nesta reunião de planificação (fase II), foi realizado um levantamento dos materiais necessários para a cada construção e como seria montada, fazendo-se o plano de construção. Ao longo das semanas nas reuniões de grupo foram feitas

reflexões entre o que se decidiu no início e o percurso da construção, sendo necessário (re)ajustar algumas planificações. relembando o que ficou definido na inicial e introduzindo diferentes ideias.

Todos os elementos da quinta foram construídos por fases. Iniciou-se com a construção da cerca, feita com materiais recicláveis (caixas de fruta de madeira), que foram pintadas livremente por cada criança e depois foram dispostas pelas crianças, sendo que os adultos só intervieram na colagem, devido ao uso de cola quente. Seguiu-se a construção do celeiro, realizada em cartão, também ele pintado livremente pelas crianças e a intervenção do adulto foi para agramar à parede os cartões, proporcionando, assim, liberdade criativa a cada um. De seguida, surge a construção das árvores, construídas em cartão e pintadas pelas crianças e os respetivos frutos, construídos em papel amassado (técnica que as crianças utilizam várias vezes nas suas produções e que gostam imenso).

Depois de toda a estrutura da quinta construída, iniciou-se a construção dos animais. Os animais representados foram eleitos pelo grupo democraticamente. Os animais eleitos foram: a vaca, a galinha, o burro e o porco. A vaca deteve o maior número de votos e foi o que despertou maior curiosidade, especialmente da criança GA (por ser o seu animal preferido), foi construída em cartão e pintada livremente pelas crianças. De seguida, surgiu a galinha foi construída em papel amassado, a Criança F. referiu que “A galinha põe ovos e tem pintainhos” e nesse dia decidiram que tinham de construir o ninho com os ovos e os pintainhos, estes foram realizados com caixas de ovos e o ninho com uma caixa de cartão decorada com colagens. Ainda sobre a galinha a Criança LM referiu que “O marido da galinha é o galo” ao qual a Criança MM respondeu, “Mas já temos o galo, que construímos o galo de todas as cores”, este galo foi transportado pelas crianças da “Área da Biblioteca” para a “Área das Ciências”. Já o burro e o porco foram desenhados em papel de cenário e pintados pelas crianças e foram afixados nas paredes do celeiro por opção das crianças. Também foram construídas máscaras (feitas em pasta de

papel) do focinho dos animais para que as crianças pudessem assumir o seu papel, ideia dada pela Criança S. e aceite pelo grupo.

Dentro do projeto destaca-se uma das atividades que foi sugerida e realizada com o objetivo de incentivar as crianças no trabalho com as ciências e como era possível observar na sala nascia um novo espaço dentro da “Área das Ciências”, mas as crianças não sabiam bem o que lá iam fazer e como explorar o espaço. Para além disto, considerou-se que as crianças ainda tinham algumas dúvidas sobre determinados aspetos relacionados com as atividades da quinta e, apesar de já terem realizado teias do conhecimento e respetiva pesquisa, alguns dos assuntos não ficaram consolidados. Por exemplo, em conversa em grande grupo, a Criança M.M. afirmou “A vaca bebe leite.” E logo depois a Criança S. disse “Ela bebe para depois dar leite”, todo o grupo concordou com estas afirmações e partindo desta questão e das ideias do grupo, o par pedagógico em articulação com a educadora cooperante propôs-se ao grupo a ideia de serem agricultores por um dia.

A atividade proposta decorreu na quinta e foi dividida por quatro lugares dentro desta. No primeiro lugar decorreu a germinação do feijão em algodão, onde todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar o seu; no segundo lugar, cada criança pôde apanhar um fruto e colocar na caixa da fruta, tal como no fim realizar pesagens, com auxílio de uma balança as crianças puderam comparar pesos de uma maçã para duas ou entre uma maçã apenas; no terceiro lugar da quinta, o grupo foi convidado a apanhar os ovos, a coloca-los na cesta e a organiza-los nas caixas, por sua vez, estas aludiam às molduras do quatro, seis, oito e doze; por fim, realizou-se a ordenha da vaca, simulando as tetas da vaca através das luvas de latex, depois da ordenha as crianças, com auxílio dos copos medidores, puderam armazenar o leite nos pacotes comuns (o de um litro e o de 200ml). Como forma de organizar o grupo de maneira a que todos pudessem experimentar tudo e usufruir da melhor forma, formaram pequenos grupos sendo que cada um tinha um adulto responsável, que estava informado de como tudo se procedia.

Mais uma vez, o jogo dramático foi o veículo que o par pedagógico recorreu para representar as duas agricultoras que vieram explicar ao grupo o que eram e como podiam ser bons agricultores. As crianças ficaram muito entusiasmadas e interessadas, e esquecendo-se que eram dois adultos conhecidos e acolheram bem estas duas personagens. Para a caracterização destas duas personagens, o par pedagógico usou: calças, camisa, galochas, chapéu de palha e um lenço na cabeça. Esta caracterização serviu ainda para elucidar as crianças sobre a função da roupa e do calçado na agricultura e o grupo respondeu prontamente que servia para proteger o corpo e que as galochas servem para não molhar os pés. O facto de a díade estar vestida de agricultoras, fez com que as crianças entrassem num mundo de fantasia e se abstraíssem do facto de serem pessoas conhecidas, ficando envolvidas e a acreditar que de facto eram mesmo as professoras estagiárias.

Na atividade supracitada, a criança GA não esteve presente, mas a criança DM esteve e realizou todas as atividades propostas. Nesta tarde, estava a ultrapassar um momento de maior *stress* o que faz com que esteja constantemente a urinar sem conseguir pedir para ir à casa de banho, no entanto, esteve sempre acompanhado pela assistente operacional e esteve empenhado. É uma criança que fica inibida em grande grupo, embora em conversas individuais com o adulto demonstra ter construído conhecimento, como por exemplo: na hora do lanche da manhã, durante a refeição com o acompanhamento de um elemento do par pedagógico, identificou todos os animais realizando gestos e os sons característicos dos animais. Referia “Vaca mumu”, “Coelho (colocava as mãos na cabeça a fazer de orelhas)” ou “Burro ió ió” e “Os animais estão na quinta”.

Esta atividade proporcionou o desenvolvimento de competências da área do Conhecimento do Mundo, este trabalho permite desenvolver a “construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 88). Também foram trabalhadas competências do domínio da Matemática, para resolver os problemas propostos decidiu-se utilizar o jogo que “alia a atividade lúdica com

a aprendizagem, despertando interesse pelo assunto” (Barbosa & Carvalho, s.d., s.p.), tornando as atividades mais apelativas, com a possibilidade de explorar todos os objetos e assim desenvolvendo o raciocínio matemático (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

As crianças construíram, também, um trator para proceder aos trabalhos na quinta, os materiais usados foram caixas de cartão pintadas e decoradas com colagens e, posteriormente, realizaram a horta no espaço exterior com a participação dos pais. Esta atividade será descrita pelo outro elemento do par pedagógico.

Em relação às atividades no espaço exterior, estas são fundamentais para o crescimento saudável da criança, devido a “no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 212). Assim, devido às condicionantes físicas e arquitetónicas (cf. Capítulo II) as atividades realizadas no exterior foram menos do que se esperava, no entanto, contornou-se sempre os problemas. De forma a promover atividades na hora do jogo espontâneo no espaço exterior, devido ao grande gosto pelo jogo do galo e por vir no seguimento da construção da quinta as crianças propuseram construir um jogo do galo em três dimensões para que este possa ser transportado para o exterior e também ser usado no interior.

Para terminar o projeto, as crianças mostraram interesse em apresentar às famílias e aos colegas a quinta e o que lá faziam. Assim, decidiram construir convites para os pais e para entregar a cada sala, para além de um cartaz para afixar e convidar à visita. Como forma de despertar curiosidade colaram pegadas dos animais desde a porta de entrada até à entrada da sala, formando uma sequência e padrões. Nos dias destinados à divulgação, as crianças em grupos e auxiliados pelos adultos mostraram o que se fazia na quinta e explicaram todos os processos. Pais e comunidade educativa, acharam bastante interessante o que mostraram, pedindo sempre para experimentar,

principalmente a ordenha da vaca. Referiram ainda que eram muito importantes mostrar o lado rural a crianças que são citadinas.

Em jeito de conclusão, acredita-se que a prática desenvolvida teve um forte impacto no desenvolvimento das crianças, uma vez que se procurou criar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, proporcionando momentos de construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos. Para além do desenvolvimento das crianças, considera-se que a PES foi um momento de crescimento pessoal e profissional, por possibilitar a adequação de práticas e a construção de novos conhecimentos pedagógicos, tendo por base o trabalho colaborativo. Assim, é necessário estruturar práticas que vejam cada uma das crianças pelas suas singularidades e que procurem responder às suas especificidades únicas (Alarcão, 2008). Também em relação aos apêndices é de referir que por várias vezes devido à grande envolvência nas atividades os registos ficaram gravadas na memória de cada um e não em suporte fotográfico.

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

O ciclo da supervisão, como processo continuum e cíclico, pressupõe uma ação multifacetada, faseada, continuada (Alarcão & Tavares, 2003) que impulsiona um crescente conhecimento e desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores ao longo das fases de observação, planificação, ação e reflexão. A reflexão e questionamento, com base em dinâmicas de construção partilhada, tornaram-se fundamentais no processo formativo, abriram “caminho a uma forma de autoformação atualmente considerada potencialmente enriquecedora” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 117). Neste subcapítulo realça-se o caráter experiencial impulsionador de saberes e de relações que tornaram a mestrandia uma profissional. Realça-se, ainda, a criticidade necessária numa atitude de busca para se tornar professor, como refere Freire (2009).

O 1.º Ciclo refere-se por um currículo de base humanista (DL nº 55/2018, de 6 de junho) que convoca o perfil do aluno, a flexibilidade curricular e a escola inclusiva. Tal como McNeil (1984) refere que os “objetivos da educação são os processos pessoais dinâmicos relacionados com os ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais” (s.p.), assim sendo, inserindo-se neste currículo todas as crianças terão as mesmas oportunidades e a inclusão foi promovida na prática desenvolvida. Sendo que este novo paradigma influenciou a prática educativa e perspetivou a construção e um perfil de professor do 1.º CEB aberto, indagador, reflexivo e consciente de si próprio e da turma que tem.

Assim, a observação foi um aspeto fulcral no processo de recolha de informação permitindo ajustar a prática educativa aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças como “os estímulos que motivam [as crianças] para a aprendizagem” (Caiadas & Tavares, 2013, p. 10). Assim, os resultados da análise das informações recolhidas encontram-se em “contextualização” nas

planificações construídas, articulando com as estratégias, recursos e avaliação, como esperado no cenário do novo currículo.

Constatou-se que o grupo de 20 crianças do 4º ano de escolaridade, todas elas voltadas para o uso de recursos tecnológicos digitais, com grande interesse pela história e por conteúdos do desenvolvimento sustentável, era muito dinâmico e habituados a trabalhar numa dinâmica construtivista, pelo que reforçamos que o contexto de estágio já não se verificava aulas tradicionais, mecânicas nem o uso de recursos rotineiros, mas aulas baseadas numa aprendizagem colaborativa centrada nos alunos. Contudo, no que diz respeito aos recursos disponíveis na escola, estes eram limitados, sobretudo na oferta de potencialidades digitais, exigindo estratégias da diáde de formação para ultrapassar obstáculos na realização de práticas mais renovadas metodologicamente (cf. Capítulo II).

Assim, no que diz respeito à realização da planificação, desenvolveram-se práticas que premiaram a articulação de saberes no sentido de melhor compreenderem os conteúdos curriculares por serem práticas significativas. Percebeu-se que a turma gostava de inovar e realizar tarefas diferentes e em diálogo com a docente titular propôs-se a realização de uma maquete do planisfério para concretizar uma forma de visualizar o mundo e, assim, ajudar os alunos a construir aprendizagens significativas de forma mais simples.

Estrategicamente estimulou-se um ambiente lúdico onde o jogo interativo compreende a comunicação e a aprendizagem (Araújo, 2008), pelo que os alunos foram convidados a realizar um jogo interativo, em equipa, e descobrir mais informações sobre os continentes e oceanos. Acresce que as aprendizagens realizadas foram convocadas na realização da maquete, que a tiveram de completar, mobilizando os conhecimentos adquiridos. Como forma de consolidação, em modo coletivos, os alunos colaram um planisfério no caderno e identificaram curiosidades de cada continente e oceano. Os materiais foram: água, caixa grande de plástico, placas de esferovite e pedras. O saber recolher a informação, seleccioná-la, discuti-la com os outros e aplicar é hoje visto como relevante no desenvolvimento de capacidades de literacia

digital fundamentais na vida, importando assim, “que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento” (*idem*, p. 171).

Aprenderam também a identificar corretamente onde se localizava cada continente e cada oceano de forma ativa, mobilizada e criativa. Em termos de envolvimento, participação verificou-se que o envolvimento era mais notório, em que todos queriam participar, tal era a curiosidade. Em termos de aplicação verificou-se que os alunos procuraram a maquete, aquilo que tinham realizado para retirar dúvidas ou até mesmo para recordar o que tinham feito.

O facto de passar aprendizagens adquiridas virtualmente para algo palpável e que se mantém visualmente na sala de aula satisfaz os alunos, a Criança J.B. referiu mesmo: “Vai ficar na sala professora? Assim podemos sempre ver os continentes!”. Esta atividade estimulou muito a curiosidade primeiro porque nunca tinham feito algo semelhante, segundo porque aproximou à realidade destes jovens digitais, tornando o tema que seria mais abstrato em algo com sentido e concreto.

Este facto, foi importante para a construção do conhecimento, que estas crianças tenham algo concreto para se auxiliarem. Ponte e Serrazina (2000), afirmam que “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos (...) representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo (...) melhor estruturação [do pensamento]” (p. 116), assim, pode-se afirmar que esta concretização surtiu efeitos nos alunos, demonstrando que estes conceitos ficaram consolidados aquando da aplicação dos conhecimentos.

De referir que a turma revelava diferentes ritmos de aprendizagem e altos níveis de curiosidade pelo que exigiu “Inovar, recriar e redesenhar” (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5765), por parte da díade de formação para promover e desenvolver “atitudes que exigem capacidade de fazer diferente” (*idem*). Assim, a utilização de dispositivos digitais motivou efetivamente as crianças que se mostravam mais empenhadas nas atividades propostas.

Ao tratarmos de continentes surge a necessidade de conhecer os países que dele fazem parte e, conseqüentemente, seus símbolos nacionais, como a bandeira. Nesta sequência, surgiu um projeto curioso que permitiu desenvolver competências da pessoa (Oliveira-Martins *et al.*, 2017) e conhecimentos relativos à União Europeia (UE). Debater assuntos relativos à EU é uma questão também de cidadania uma vez que um processo participado que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. É no paradigma da educação para a cidadania que se inserem estes conteúdos. Estes passam “pela educação política, (...) cívica (...) para os valores e (...) para o carácter” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 49).

Esta tomada de consciência da Europa pode interferir nas atitudes, comportamentos e valores das crianças, enquanto cidadãos europeus, tornando-os responsáveis ao conhecerem direitos e deveres e a necessidade de respeito pelo outro. A transversalidade deste tema dá sentido a aprendizagens de diferentes áreas curriculares.

Assim, depois de ouvidas as crianças e registadas em *brainstorming* os seus conhecimentos prévios, selecionaram-se dez países da UE (os que mais informações as crianças possuíam) e disponibilizaram-se fontes, através de uma página na internet pela díade criada, para realizarem uma investigação segura e correta, bem como tópicos de resposta para orientar e focar as pesquisas evitando que as crianças se perdessem no mar de informação que ocorre na internet. Cada grupo de quatro elementos ficou responsável por dois países e estes foram atribuídos com o auxílio de uma aplicação interativa promotora do lúdico em sala de aula.

Este momento promoveu alguma descontração e satisfação própria do jogo, mas também focou a atenção para a tarefa permitindo que todos, de uma forma democrática, aceitassem o tema a explorar pelo grupo e estimulou energia para a realização da tarefa. O uso de aplicações como estas, e como outras que serão referidas posteriormente, surgem como motivadoras para os alunos e fazem com que seja possível inovar as práticas deixando os métodos tradicionais.

Além disso, verificou-se que estimulam “os alunos para aprendizagens significativas ao ponto de realizarem as tarefas com satisfação” (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2011, p. 432), pelo que acreditamos que as “TIC respondem aos interesses desta nova geração, proporcionando-lhes um espaço seguro” (*idem*). De referir que as crianças, depois de pesquisares e acederem à informação, foram convidadas a aplicarem essa informação numa rede social, limitada ao grupo/turma, por forma a construírem um conhecimento coletivo sobre a temática. Os conhecimentos produzidos foram guardados em códigos de barras bidimensionais expostos no mural dos países criado num aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem os seus pensamentos, ou conhecimentos, sobre um tema comum facilmente acedido por um *smartphone*. Este aplicativo funciona como uma folha de papel online com a vantagem de se colocarem além de textos e imagens também vídeos, tornando a informação mais rica, por sua vez mais compreensiva pelas crianças.

Em reflexão na ação e no pós ação com a docente titular e com a supervisora institucional chegou-se à conclusão de que este ambiente de aprendizagem e metodologia ativa que o suportou deu oportunidade às crianças de contactar mais de perto com diferentes recursos tecnológicos, que proporcionam aprendizagens distintas e mais significativas, tal como consta no perfil do aluno no século XXI (Oliveira-Martins, 2017), mas a díade de formação também aprendeu que não podemos ser demasiado ambiciosas querendo que cada grupo pesquisasse as informações necessárias para três países, bastava um país de forma aprofundada para contribuir para a discussão em grande grupo.

Efetivamente a maioria dos grupos terminou por completo um dos países, mas propôs-se a realização do restante em casa e depois seria apresentado à turma. Esta estratégia foi fundamental partindo do princípio que desenvolveram competências e conhecimentos de forma cooperativa, no grupo, colaborativa na discussão em grande grupo, e dava-se a oportunidade de desenvolver em casa, individualmente para posteriormente apresentar à turma. Estes três modos de aprender, individual, cooperativo e colaborativo são essenciais no processo de aprendizagem. O primeiro permite um

conhecimento próprio e desenvolver as próprias capacidades, o segundo permite que cada um seja capaz de auxiliar o outro e, assim, construir conhecimento, pensando também no outro e o terceiro em que em pequeno ou grande grupo as crianças aprendem de forma mais enriquecedora e mais eficiente (Coutinho & Junior, 2007). Outro dos pontos refletidos, foi a situação da Criança A. que estava desinteressada no trabalho e sem motivação, uma vez que estava com dificuldade em integrar-se no grupo, pois é uma criança desinteressada e que necessitava de uma constante motivação.

Após esta constatação, decidiu-se atribuir um computador a esta criança para um trabalho mais individualizado. Verificou-se que passou a ter um papel mais ativo na realização da investigação, bem como um papel de maior destaque, o que fez com que se mantivesse mais atento e empenhado a partir daquele momento. Conclui-se que afinal esta criança revela ter problemas de saber estar em grupo, pelo que foram estimuladas diversas competências pessoais para contornar esta carência.

Das atividades realizadas compreendemos que é importante proporcionar diferentes oportunidades aos alunos de “partilhar e clarificar ideias, desenvolver argumentos convincentes, desenvolver uma linguagem para exprimir ideias matemáticas e aprender a partir de outras perspectivas” (NCTM, 2000 citado por Vale, 2012, p. 185). Neste sentido, a aplicação “*Geogebra*” foi um recurso importante para trabalhar com os sólidos geométricos, nomeadamente compreender as planificações de vértices, arestas e faces, pois a dimensão tridimensional proporciona visualizar diversas perspetivas dos sólidos. O *Geogebra* é uma aplicação que permite trabalhar a geometria de forma mais interativa. A utilização deste tipo de recursos na geometria “no processo de ensino- [e de] -aprendizagem em geometria pode contribuir em muitos fatores, especificamente no que tange à visualização geométrica” (Nascimento, 2012, p. 127).

Dividiu-se a turma em dois grupos equivalentes e cada criança foi convidada a vir ao computador desenhar um sólido e descobrir a respetiva planificação. O trabalho de grupo permite a socialização, a aquisição de aptidões e habilidades

e aumento do nível de aspiração escolar (Damiani, 2008). Constatou-se que os alunos adoraram experimentar realizar os sólidos e vê-los em movimento (giratório), de modo a permitir identificar as faces, arestas e vértices, ou seja, “a visualização é entendida como construção e manipulação de representações mentais” (NCTM, 2008, citado por Rodrigues & Bernardo, 2011, p. 340). Em relação à visualização das planificações dos sólidos, foi vantajoso visualizar o sólido três dimensões dando ideia de que estava a abrir e a fechar, possibilitando verificar todas as figuras geométricas que as compõe (Criança V.O. “Assim podemos ver os sólidos a girar! É muito fixe!”). Para melhorar esta atividade seria fundamental dividir a turma em grupos mais pequenos e ter mais computadores. De um modo geral, constatou-se que, o interesse das crianças foi notório e que estiveram sempre muito interessados em participar, compreende-se e conclui-se que em termos metodológicos as crianças foram o centro de toda a aprendizagem e foram as próprias que tiveram um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Depois de percebermos as vantagens de um trabalho de grupo e de compreendermos a importância de serem as crianças a construírem o seu próprio conhecimentos de forma autónomo num ambiente prazeroso promovemos uma experiência diferente que estimula não só uma orientação segura na internet, mas também promove a articulação curricular e facilita uma abordagem multinível (DL nº 55/2018 de 6 de junho) uma vez que todos aprendem com todos estimulando a comunicação no grupo, a partilha na turma e a construção do conhecimento coletivo.

Assim, a realização de uma “*Webquest*” permitiu que a aprendizagem se tornasse mais interativa provocando alterações significativas nos modos de aprender (Tapscott, 1999 citado por Moreira, 2002). Esta abordagem metodológica foi associada à metodologia de trabalho de projeto pelo que estimulou, ainda, flexibilidade curricular (DL nº 55/2018 de 6 de junho), ou seja, integraram-se áreas curriculares e outras transversais ao currículo, como a cidadania, o desenvolvimento sustentável e a literacia digital, e ainda interesses particulares do grupo. Esta abordagem interligou valores e atitudes com

disciplinas científicas, realizando-se, assim, uma articulação curricular e interdisciplinaridade (Roldão & Almeida, 2018).

Para além disto, através de tarefas como leitura e seleção de informação, produção e apresentação foram desenvolvidas competências como a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, a criatividade, o espírito colaborativo, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de argumentação, a capacidade de análise e decisão, entre outros (como exemplo, Criança L.M.: “Assim não precisamos que a professora nos diga o que devemos fazer!” Criança B.: “Podemos sempre avançar! Não precisamos de esperar pelos outros!”). Em relação ao estímulo da capacidade de autonomia, o professor tem um papel fundamental, tendo como principal função promover atividades que envolvam relações e envolvimento pessoal, flexibilidade na execução e liberdade de escolha (Bzuneck & Guimarães, 2010, citado por Berbel, 2011).

Realça-se, assim, a pesquisa ao nível da segunda dinastia. A turma foi dividida em quatro grupos, devido à falta de computadores, o que impossibilitou a realização do quinto desafio que dava início ao estudo dos Descobrimentos. De um modo geral, conseguiu-se ultrapassar as dificuldades que foram encontradas e os alunos consideraram vantajoso esta realização, para poderem estudar (exemplo, Criança J.M.: “Assim nem percebemos que estamos a aprender! E depois podemos estudar por aqui!”). Para consolidar os diversos conteúdos abordados e de modo a que as crianças possam solidificar os seus conhecimentos, utilizou-se a aplicação “*Plickers*” por ser um recurso que recolhe respostas dadas pelos alunos, através da câmara de um telemóvel, ou seja, os alunos respondem a um *quiz* usando um cartão com uma ordem definida. A vantagem desta aplicação é que os alunos trabalham num ambiente lúdico (Criança P.: “Aprendemos até a brincar!”) e tomam consciência do seu estado na educação e, por outro lado, o professor sabe quem errou a questão podendo de imediato atuar evitando insucesso escolar.

O jogo revelou-se uma fonte de motivação e estimulação para a participação oral da turma, permitindo à turma avaliar no momento quem errou e quem

acertou, entreajudando-se a perceber o porquê daquela resposta, possibilitando, assim, realizar uma consolidação de forma mais atrativa e de forma a que todos se pudessem corrigir. A utilização deste tipo de recursos “úteis, atuais e transformadores” (Flores, Perez, & Escola, 2011, p. 430) permite que a aprendizagem seja melhorada e que produza “satisfação a quem as pratica” (*idem*).

Para além da aplicação supracitada, também o jogo “*Pictionary*” foi um grande sucesso, na medida em que os alunos estavam entusiasmados, pois já conheciam o jogo, mas nunca tinham pensado como uma possibilidade para aprender mais (Criança L.M.: “Eu jogo este jogo em casa! Mas assim nunca joguei, mas gosto muito!”). Este jogo foi uma mais-valia para poderem rever conceitos de estudo do meio de uma forma lúdica, por poderem usar diversos métodos, como o desenho, a fala (sem dizer as palavras que estão nos cartões) ou a mimica. A metodologia do jogo, ativa, promotora de mobilização de conhecimentos e tomadas de decisões, tal como refere o perfil do aluno no século XXI (Oliveira-Martins, 2017) é uma verdadeira aliada na educação, na medida em que “alia a atividade lúdica com a aprendizagem, despertando interesse pelo assunto” (Barbosa & Carvalho, 2009).

Este jogo desenvolveu-se em grupos, sendo que apenas um aluno e à vez, vinha à frente retirar o cartão e fazer com que os outros adivinhassem a palavra ou frase, promovendo o sentimento de pertença e inclusão num grupo. Para além disto, o jogo promoveu a atenção dos alunos mais desconcentrados pois, todos queriam responder dentro do tempo estipulado (adaptável consoante a dificuldade do exercício e o nível de desenvolvimento do aluno, para que todos pudessem ter a mesma oportunidade) para avançar no jogo. Mais uma vez, o jogo desenvolve um ínfimo de competências, algumas já acima citadas.

Neste contexto e para sistematizar uma aprendizagem baseada na colaboração, desenvolveu-se um projeto “Mini ONU”, com o objetivo de desenvolver a consciência cívica, os valores e a colaboração e cooperação. A metodologia assentou no trabalho de projeto (cf. Capítulo I), pois “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de

todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos, 2011, p. 9). Foi pensada de acordo com o atual perfil do aluno e a flexibilidade curricular, centralizando o aluno no processo de aprendizagem e reforçando o currículo de base humanista que desperta a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Educação para a Cidadania- linhas orientadoras, 2012), voltada para a participação dinâmica e informada, responsável, crítica e democrática. Realça-se Oliveira-Martins (2017) que afirma que o currículo de base humanista “significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (p. 6), que foi o mote da prática desenvolvida.

Foi neste sentido que se desenvolveu o projeto “Mini ONU”, aliando a história de Portugal ao desenvolvimento sustentável. Este projeto teve como base simulações de assembleias, como se estivessem na ONU, representando dez países da União Europeia. Iniciou na atividade anteriormente referida neste capítulo e deu seguimento no sentido do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, além de abordar temas da atualidade e que consta nos “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável” determinados pela Assembleia-Geral da ONU (2015) e adotados pela Direção-Geral da Educação em 2016 até 2030: “enfoque nas pessoas, nos direitos humanos e na resposta às crescentes desigualdades sociais” (Direção-Geral de Educação, s.d.).

A mesma fonte refere ainda que as “crianças e os jovens são centrais neste apelo global de participação e a escola é essencial para dar a conhecer a nova agenda global” (*idem*), por isso, em articulação com os interesses e as necessidades das crianças foi decidido desenvolver a temática através de assembleias que fomentam: a mobilização de conhecimentos curriculares, sociais e culturais, a comunicação, desenvolvendo a oralidade e a argumentação, o saber estar com os outros, respeitando-se a si e aos outros, e, ainda, a relação e todas as emoções a ela associadas. Note-se que os cartazes

elucidativos que os grupos criaram para afixar pela escola divulgando o projeto, foram da inteira responsabilidade dos grupos.

Dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (DGE), foram trabalhados temas como: “Erradicar a pobreza”, “Acabar com a fome”, “Igualdade de Género”, “Cidades e comunidades sustentáveis”, “Combater as alterações climáticas”, “Oceanos, mares e recursos marinhos”, “Paz e justiça” e “Vida Saudável”. Todos estes sempre associados aos conteúdos da história de Portugal como os Descobrimentos, a peste negra ou as guerras com Espanha. Assim, foi possível trabalhar sempre conteúdos de forma contextualizada e significativa.

Todas estas atividades foram muito bem acolhidas pelas crianças, partindo delas as ideias de melhoria da organização do espaço (como por exemplo utilizar papéis identificativos com o nome dos países, copos com água, o martelo para dar início à Assembleia ou então a própria roupa- roupa formal). Estas atividades foram de extrema importância no que toca ao despertar de consciências para problemas atuais, para desenvolver a argumentação e a construção de um discurso coeso e coerente e para descoberta do meio envolvente. As reações das crianças não poderiam ter sido as melhores, foram bastantes positivas e referiram que não queriam que acabasse. Em relação à MPT (cf. Capítulo I), todas as fases foram cumpridas. Apenas falhou o envolvimento mais ativo da família e encarregados de educação

Em suma, durante a PES procurou-se desenvolver práticas integradoras, onde se priorizaram os interesses, gostos e motivações das crianças, na construção de novos conhecimentos, como esperado num currículo de perfil humanista. O desenvolvimento do trabalho colaborativo foi uma constante neste percurso, não só com e entre as crianças, mas também entre a díade, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, relevando a partilha de ideias, saberes e experiências. Acima de tudo foi um período de construção de interações e relações, porque na verdade “a educação é, também, uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do

conhecimento e do saber-fazer” (Delors, et al., 1996, p. 22), sendo por isso o papel do docente fulcral neste desenvolvimento. Tardif (2002) refere “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (p. 53).

METARREFLEXÃO

No âmbito da unidade curricular de PES, foi desenvolvido um estágio em dois contextos distintos: em EPE e em 1º.CEB. Neste sentido, foi proposta a realização de um relatório de estágio, onde a reflexão foi o ponto fulcral. Assim a reflexão, que parte de “situações práticas reais” (Ribeiro, 2000, p. 90), tem efetivamente grande impacto no desenvolvimento de uma prática significativa, não só para as crianças com as quais se desenvolve, mas também para o docente que a preconiza. Este tipo de reflexão, presente em todo o processo de formação de futuros profissionais, promoveu uma conexão permanente entre a teoria e a prática, basilar para a melhoria das ações educativas, mas também para a qualidade da profissionalidade docente. Assim, deu-se resposta a um dos objetivos presentes na Ficha da Unidade Curricular (FUC) (2018) da PES, “Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (p. 1).

Para esta qualidade da profissionalidade docente também contribui a formação. O processo formativo da futura profissional exige um envolvimento pessoal num processo de desenvolvimento de formação inicial (Roldão, 2013). Assim, considera-se de extrema importância este percurso de formação inicial na formação da identidade profissional, esta foi construída partindo das “dinâmicas entre os intervenientes, contextos e a contextualização do espaço e do tempo” (Marta, 2015, p. 152) onde decorreram todas as interações.

A formação e a reflexão, que se baseia “em atitudes de questionamento” (Alarcão, 1996, p. 175), contribuem para a construção da identidade profissional que teve como base os objetivos da PES, já abordados neste relatório, que permitiu a construção de saberes profissionais e, também, construção e reconstrução da prática pedagógica. Isto só foi possível devido à forte articulação existente entre o par pedagógico, professoras cooperantes e

supervisoras institucionais formando, assim, uma equipa pedagógica. A esta equipa somam-se todas as crianças que foram, também, intervenientes neste processo de formação, estas com um papel de grande destaque. Com toda esta equipa foi possível, trocar experiências, saberes, valores, atitudes, que permitiram uma visão transformadora da prática. Tal como referem Ribeiro, Sá e Quadros-Flores (2016) “A interação entre os pares pedagógicos deve passar pelo respeito dos princípios da empatia, congruência, aceitação do outro, autenticidade e diálogo, possibilitando um clima relacional positivo e facilitador da construção de aprendizagens” (s.p.).

Para que fosse possível esta troca de saberes foi necessário desenvolver uma prática acompanhada, baseada no trabalho colaborativo e de forma reflexiva (Alarcão & Canha, 2013). Assim a reflexão, que parte de “situações práticas reais” (Ribeiro, 2000, p. 90), tem efetivamente grande impacto no desenvolvimento de uma prática significativa, não só para as crianças com as quais se desenvolve, mas também para o docente que a preconiza. Este tipo de reflexão, presente em todo o processo de formação de futuros profissionais, promoveu uma conexão permanente entre a teoria e a prática, basilar para a melhoria das ações educativas, mas também para a qualidade da profissionalidade docente.

Salientam-se também as fases da metodologia I-A por serem promotoras de uma educação transformadora (Vieira & Moreira, 2011). O processo envolveu um grande esforço pessoal no processo de formação, desenvolvendo características investigativas bem como uma postura crítica, para chegar à tal transformação (Flores, 2014), mas também envolveu um esforço da equipa para ultrapassar obstáculos, promover práticas renovadas metodologicamente indo ao encontro da missão da escola na atualidade e aos interesses sociais.

Este pensamento de educação transformadora, enquanto filosofia pedagógica preconizada por Freire, percorreu a nossa intervenção na prática educativa e a nossa reflexão no crescimento profissional. Esta educação transformadora pressupõe uma articulação de saberes, a transição educativa e o desenvolvimento holístico da criança, que é facilitada pela habilitação para a

docência num perfil duplo, que é possibilitada pela frequência no presente mestrado. Assim, o docente estará sempre mais sensível às necessidades das crianças dos seus grupos, procurando que haja uma continuidade na construção das suas aprendizagens e uma possível antecipação do nível seguinte, procurando que esta transição seja uma experiência positiva para a criança (Sim-Sim, 2010).

Neste sentido, é necessário que os docentes vejam a educação como um processo contínuo, onde as crianças constroem novos conhecimentos, partindo daqueles que já têm, por isso importa ver que “a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo” (Formosinho, 2016, p. 101), sendo necessário existir uma continuidade educativa. Foi preocupação do par pedagógico, procurar fundir os dois contextos educacionais em algumas das suas características, não no sentido de desejar que estes dois contextos sejam iguais, mas procurando transpor alguns princípios pedagógicos que são, essencialmente, abordados na EPE, para o 1.º CEB. Tais como, a construção articulada de saberes, reconhecer a criança como um agente ativo, onde são ouvidos e onde os seus conhecimentos prévios são tidos em conta, e criar oportunidades a cada criança, de acordo com as suas características específicas.

Simultaneamente, a dimensão emocional e afetiva não foi descurada ao longo da PES. Esta relação que se construiu com as crianças na PES foi essencial no seu desenvolvimento, pois permitiram a criação de um ambiente seguro, onde estas não tinham medo de errar e se sentiam confiantes na construção de novos conhecimentos. Assim, a formação do indivíduo não é “fria e cognitivamente, mas também desenvolvida nos aspectos estéticos e morais” (McNeil, 1984, s.p.), tal como é referido no currículo de base humanista e que foi um cuidado ao longo da prática.

Esta perspetiva acima citada vem romper com a perspetiva tradicional de ensino, reconhecendo-se a necessidade de a sociedade desenvolver uma cultura renovada em relação à criança e à sua competência enquanto construtora do seu conhecimento. Assim, ao longo da PES a democracia, a participação e a autonomia, foram paradigmas que acompanharam a prática

na medida em que são indissociáveis, remetendo para uma perspetiva socioconstrutivista.

Importa referir que este percurso também trouxe consigo algumas dúvidas, anseios e dificuldades que foram ultrapassados muito por causa da forma como sempre foram encarados. E para encarar estes desafios um Educador ou Professor necessita de ter a capacidade de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p. 11). Assim, exige que as práticas se reinventem e o próprio docente também, continuando a sua formação pessoal e intelectual ao longo da vida (Ribeiro, 2000).

Em suma, reflete-se que, todo o processo construído na unidade curricular da PES proporcionou a construção de práticas educativas sentidas, com significado para o profissional, mas também para as crianças. A sua construção, utilizando uma postura reflexiva, de melhoria, com a ajuda do par pedagógico, da orientadora cooperante e da supervisora institucional, sobre uma postura crítica das práticas possibilitando a mudança. Assim, foi possível responder a mais um objetivo da FUC (2018) “Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (p. 1). Tal como Nóvoa (2014) afirma “pensar o futuro é arriscado” (p. 171), mas foi para tal que ao longo deste percurso construímos uma identidade profissional que será reconstruída ao longo do futuro enquanto profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 172-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Introdução. In I. Alarcão, & M. Miguéns, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 23-29). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., e Roldão, M. (2005). Prefácio. In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 7-9). Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 90-122). Porto: Porto Editora.
- Antunes, A. S. Posfácio. In A. S. Antunes, *Para uma educação Inclusiva: manual de apoio à prática* (p. 5). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- APEI. (s.d.). *A Educação de Infância. Breve História de Educação de Infância em Portugal*. Obtido de Associação dos Profissionais da Educação de Infância: <http://www.apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- Araújo, M. J. (2008). O jogo, a Internet e o mundo das crianças. *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas*, pp. 2-10.
- Barbosa, S., e Carvalho, T. (2009). Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino. *Aprendizagem das Operações com Números Inteiros*. *Acta Scientiae*. Paraná.
- Barbosa, S., e Carvalho, T. (s.d.). *Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino: Aprendizagem das Operações com Números Inteiros*. Obtido de http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/1948-8.pdf

- Becker, F. (janeiro de 2009). O que é o construtivismo? *Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*, pp. 1-8.
- Beltrão, L., e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*.
- Bergeron, M. (1977). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança da Primeira Infância à Adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caetano, A. P. (2004). A Mudança dos Professores pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 97-118.
- Caiadas, D., e Tavares, P. (2013). *Estratégias pedagógicas de motivação*. Obtido de Indagatio Didactica: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521/2389>
- Calado, S., e Neves, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Rev. Port. de Educação vol.25 no.1 Braga 2012*.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2012). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Obtido de Coordenação do Ensino do Português na Alemanha : <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coutinho, C., e Junior, J. (2007). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. *COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION. Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 : teorias e práticas : actas do Colóquio da AFIRSE*.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.

- Deldime, R., e Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: ASA Editores.
- 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 Comissão Internacional sobre Educação para o século XX (J. Eufrásio, trad.)*. Porto: Edições Asa.
- Dessen, M., e Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (nº 17)*, pp. 21-32.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291.
- Flores, M. (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Folque, M. d. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em- Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. (1997). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. Em J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 9-19). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Graells, P. (2000). *Los Media Didácticos*. Secretaria de Educación Pública.

- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e Representações Sociais: contributos para a promoção do sucesso escolar em Matemática. *Interações*, pp. 98-140.
- Marta, M. (2015). *A (s) Identidades (s) dos Educadores de Infância em Portugal : entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Matos, E., & Pires, D. (2006). Um olhar para as Teorias Administrativas. Em E. Matos, & D. Pires, *Teorias Administrativas e Organização do Trabalho: de Taylor aos dias atuais, Influências no setor da saúde e na enfermagem* (pp. 509-510). Florianópolis: Texto Contexto Enferm.
- Melo, M., e Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. Em F. (. Veiga, *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263-296). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., e Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (pp. 724-733). Salamanca: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.

- Moreira, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças. Mediações do educador. Em J. Ponte, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-17). Porto: Porto Editora.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou Inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, E. (2012). Avaliação do uso do Software Geogebra no ensino da Geometria: reflexão da prática na escola. *Conferencia Latinoamericana de Geogebra*, (pp. 125-132). Uruguai.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O.-F. (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (4ª ed.)* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Obtido de Cuadernos de Pedagogia: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf
- Nóvoa, A. (2021). Educação 2021: Para uma história do futuro . *Educação, Sociedade & Culturas (online)* , pp. 171-185.
- Oliveira-Formosinho. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (4ªed.)* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes como meio de (re) construção de conhecimentos acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Martins, G. d. (2017). Prefácio- Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Em *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho* (pp. 5-6).
- Pedroso, J. (2018). *Para uma educação Inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quadros-Flores, P., e Ramos, J. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., e Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas? *VII Conferência Internacional de TIC* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., e Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Perez, P., e Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1ºCiclo do Ensino Básico. Em V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor, *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)* (pp. 429-439).
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., e Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and. Em J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Ramos, A. (2013). Educação literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico. Em M. Silva, & I. González, *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 52-72). Porto: Deriva Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D. (2011). Cap. I. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. A. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedago.
- Ribeiro, D., e Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S., e Quadros-Flores, P. (2016). *Os processos comunicacionais na formação profissional: perceção dos estagiários*. Obtido de Centro de Investigação e Inovação em Educação: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12235/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2016.pdf
- Rodrigues, M., e Bernardo, M. (2011). Ensino e Aprendizagem da Geometria. *Atas do XXII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 339-344). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis: Dossier Trabalho colaborativo de professores*, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? Em F. Sousa, & L. Alonso, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C., e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto : Porto Editora.

- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (9 de julho de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, pp. 5-51.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Obtido de Universidade do Minho: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%A2ncia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa (online)*, (pp. 111-118). Obtido de Actas do I Encontro.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Espanha: Graó.
- Sousa, E. (2007). O livro na família e no jardim de infância. Passos e espaços para a formação de leitores. *Malasartes*, pp. 66-69.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira da Educação (nº 13)*, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas. *Meta: Avaliação*, pp. 162-187.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

- UNICEF. (2017). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de UNICEF PORTUGAL: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Vale, I. (2012). As tarefas de padrões na aula de Matemática: um desafio para professores e alunos . *Revista Interações*, 181-207.
- Vasconcelos, T. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista Educação*, XV(2), 5-26.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. Em I. Alarcão, & M. Miguéns, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Simpósio Internacional do GEDEI* , pp. 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Lourenço, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 116-138.
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão e Avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP*. . Lisboa: Ministério da Educação.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (2015). Disponível em:

<https://www.esse.ipp.pt/cursos/crec/CRECMEPE1ceb.pdf>

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República- 1.ª série — N.º 4. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série- N.º 65. Princípios Orientadores da Avaliação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 92. Regime jurídico para a habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 240. Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ensino do Inglês.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República — I SÉRIE-A N.º 201. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 1-F/2016. Diário da República, 2.ª série — N.º 66. Avaliação.

Despacho Normativo n.º 14/2011 de novembro. Diário da República, 2.ª série- N.º 222. Avaliação de aprendizagens.

Despacho n.º 6944-A/2018 de julho. Aprendizagens Essenciais.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Direção-Geral da Educação (2013). Educação para a cidadania- linhas orientadoras. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [ODS]*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República — I SÉRIE-A N.º 34. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série- N.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 128. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 166. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M., Nery, R. e Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de julho). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Plano Anual de Atividades do C. E. C. (2018/2019).

Plano Trabalho de Turma (2018/2019).

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019).

Projeto Educativo do Agrupamento de A. A. (2016/2019).

NM