

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Alexandra Isabel Valente Coelho

Relatório de Estágio

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

julho

20**18**

Alexandra Isabel Valente Coelho

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

julho

20**18**

AGRADECIMENTOS

Sempre soube o meu caminho. Sempre conheci o meu destino e nunca duvidei do meu papel neste mundo. Cresci no meio da Natureza, rodeada do verde das árvores, dos animais, de amigos e de uma família chamada Escutismo. Foi aí que descobri todos os meus dons e a quem agradeço em primeiro lugar, por me ter guiado rumo à pessoa que sou hoje. Nesta família aprendi que devemos deixar o mundo melhor do que o encontramos e que é na felicidade dos outros que conhecemos a verdadeira felicidade. Por isso, das palavras do nosso fundador *Baden Powell*, faço minhas próprias e considero lemas de vida, pois vale a pena ser bom, mas o melhor é fazer o bem. Assim, carrego todos os dias no meu coração estes princípios, que pretendo levar a cada um dos corações de criança que encontrar durante toda a minha caminhada.

Ao João, a minha principal âncora, agradeço com tudo o que tenho, pois só o amor, a amizade e a união têm a força suficiente para fortalecer nos momentos mais difíceis, encorajar quando o cansaço quer persistir e dar a mão para que nunca caminhe sozinha.

À minha família por me educar na humildade, simplicidade e honestidade, mas acima de tudo, por me fazer compreender o valor da luta, do trabalho e da força de vontade, no sentido de conseguir cumprir mais um dos objetivos da minha vida.

Aos meus amigos e irmãos escuteiros, que me ensinaram que por mais difícil que seja a tarefa, nunca me devo esquecer de quem sou e continuar a abraçar os desafios, a ser forte e destemida em todas as minhas jornadas.

À Isabel, por ter caminhado ao meu lado e por juntas termos conseguido ultrapassar as dificuldades encontradas e construir um caminho de valores, aprendizagens e sorrisos, junto de todas aquelas crianças que guardaremos para sempre no nosso coração.

A todos os profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, em especial às supervisoras institucionais, cuja disponibilidade, exigência, compreensão e paciência deram frutos para a minha formação docente. Da mesma forma, agradeço às orientadores cooperantes por abraçarem o desafio de nos acolher e a oportunidade de nos fazer crescer nesta formação.

Por fim, mas nem por sombras menos importante, a Deus e a todos os meus anjos da guarda que já partiram, mas continuam a proteger-me, a ensinar-me a ser melhor e a nunca desistir dos sonhos, pois a vida é fugaz.

A todos, um enorme e verdadeiro obrigado!

RESUMO

O presente relatório resulta da formação desenvolvida em contexto da ação docente, por base na apresentação e reflexão do percurso desenvolvido nos estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada.

A mobilização de saberes e a articulação de referenciais teóricos e legais com as práticas educativas, segundo uma postura crítica, indagadora e reflexiva, conduziram ao crescimento fundamental de competências e conhecimentos não só de índole pedagógico, mas também pessoal, no sentido da construção da identidade docente da mestranda em formação inicial. Tendo em conta, os paradigmas assentes na perspetiva socio construtivista da educação, promoveu-se uma ação com vista no desenvolvimento pleno e significativo da criança. Esta encontra-se no epicentro da ação e tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, compreendendo-se que o docente se assume como orientador do processo educativo.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão e problematização, no sentido de saber pensar e agir nos diversos contextos singulares, permitiu uma maior diversidade de resposta, compreendendo-se que toda a ação foi desenvolvida em torno de ideais que preconizam a diversidade de oportunidades e a inclusão de cada criança.

Com efeito, este posicionamento reflexivo evidenciou-se ainda nas interações pedagógicas, de natureza colaborativa ao longo de toda a formação e no processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, próprio da metodologia de investigação-ação, que tem por base a criação de práticas fundamentadas e transformadoras, a visão de mudança e transformação da realidade educativa do contexto da ação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico; Prática educativa; Reflexão; Metodologia de investigação-ação; Construção do saber docente.

ABSTRACT

The foundations of this report are the result of the experience developed in the context of teaching activity, based on the presentation and reflection of the course during the internships in Pre-School and Primary Education, in the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice.

The mobilization and the articulation of theoretical and legal references with educational practices, according to a critical, inquiring and reflective posture, led to the fundamental growth of skills and knowledge not only pedagogical, but also personal, in the sense of construction of the teacher identity. Considering the models based on the socio constructivist perspective of education, all educational process was promoted with a view to the meaningful development of the child which is the epicenter of the action and has an active role in the construction of its knowledge, understanding that the teacher assumes as guiding in the educational process.

The development of the capacity for reflection and problematization, in the sense of being able to think and act in different singular contexts, allowed a greater diversity of response, understanding that all action was developed around ideals that advocate the diversity of opportunities and the inclusion of every child.

In fact, this reflective positioning was also evident in pedagogical interactions, of a collaborative nature, throughout the formation and in the cyclical process of observation, planning, action and evaluation, of action-investigation methodology, which is based on the creation of innovative practices and by the vision of change and transformation in the context of education where was the educational practice.

Key-words: Pre-School Education and Primary Education; Educational practice; Reflection; Action-Investigation methodology; teaching knowledge development.

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL	
1. Enquadramento teórico e legal sobre a educação	3
2. 1ºCiclo do Ensino Básico: Perfil e Prática Docente	11
3. Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	19
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	
1. Caraterização do contexto e da instituição	27
2. Caraterização do contexto educativo do 1ºCiclo do Ensino Básico	30
3. Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	37
4. Metodologia da Investigação	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	48
1. Ações desenvolvidas no contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico	49
2. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	65
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais	96
Documentos Orientadores	98

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DEB – Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
I-A – Investigação- Ação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MAB -*Multibase Arithmetic Blocks*
MEM -Movimento da Escola Moderna
PAT - Plano de Atividades de Turma
PC – Professora Cooperante
PEA - Projeto Educativo do Agrupamento
PE – Projeto Educativo
PES – Prática Educativa Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, tem por objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das respetivas ações desenvolvidas, nos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este documento visa demonstrar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda durante as práticas educativas, evidenciando o processo de formação em ambos os contextos de intervenção, como o culminar de um ciclo de estudos que habilitam para a docência na EPE e 1ºCEB. Como tal, a habilitação profissional consignada pelo Decreto Lei (DL) nº79/2014, de 14 de maio, considera as experiências de planificação, ação e avaliação, inerentes às funções de um educador e/ou professor. Nesta formação bivalente, salienta-se o perfil duplo do docente, ao desenvolver saberes profissionais em níveis educativos que contemplam transição e continuidade permitindo, então, uma visão amplificada sobre o desenvolvimento da criança.

Como tal, os objetivos da PES preconizam a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e didáticos, segundo uma atitude crítica e investigativa, capaz de problematizar as exigências da prática, com vista a desenvolver uma identidade profissional reflexiva e potenciadora da transformação na educação (Ribeiro, 2016). Assim, a construção dos saberes profissionais emerge do constante exercício reflexivo concretizado através da articulação dos conceitos teóricos, com as práticas educativas realizadas em contexto.

O presente relatório realça todo o processo de formação realizado pela mestranda ao longo da PES, apresentando uma estrutura dividida em três capítulos principais, que antecedem e substanciam uma metarreflexão, acerca das aprendizagens vivenciadas em estágio.

O primeiro capítulo compreende a fundamentação e análise crítica do quadro concetual teórico e legal, que alicerça a ação desenvolvida pelo par pedagógico, em consonância com as singularidades de cada contexto educativo. Desta forma, inicialmente são apresentadas as conceções paradigmáticas da educação, consideradas comuns a ambos os níveis de educação, seguidas dos referenciais

teóricos específicos de cada contexto, 1ºCEB e EPE, respetivamente. Este enquadramento teórico orientou a prática educativa e teve como objetivo fundamentar os restantes capítulos, de acordo com a ação desenvolvida.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto, integrando as evidências e particularidades recolhidas ao longo do processo de intervenção, acerca dos ambientes educativos e dos grupos de crianças de cada contexto. Estas informações foram coletadas através da observação, sendo sistematicamente registadas num diário de formação individual, que contempla simultaneamente a análise desses registos, como instrumento de reflexão pré, durante e pós ação. Como parte integrante deste capítulo, encontra-se ainda um ponto referente à metodologia de investigação-ação (I-A), cujas linhas orientadoras sustentaram o processo da prática educativa desenvolvida.

Seguidamente, o terceiro capítulo ilustra toda a ação desenvolvida em ambos os contextos educativos, compreendendo a sua descrição e análise, segundo uma postura crítica e reflexiva, que se caracteriza como um dos princípios norteadores da metodologia de I-A. Este momento de reflexão pauteou-se pela mobilização dos referentes teóricos explanados no primeiro capítulo e pela caracterização dos ambientes educativos e os grupos de crianças apresentada no capítulo segundo, como fundamento para as opções metodológico-didáticas adotadas ao longo da PES. Com efeito, é ainda neste capítulo que surgem os resultados que emergiram das práticas educativas, dando principal enfoque ao desenvolvimento e às aprendizagens efetuadas pelas crianças.

Por fim, embora o processo de reflexão seja transversal a todos os capítulos do presente relatório, importa a realização de uma análise retrospectiva e reflexiva de todo o percurso, sob a forma de uma metarreflexão, espelhando a perspetiva da mestranda perante o processo de formação docente e aprendizagem profissional.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta o enquadramento dos pressupostos teóricos e legais, que fundamentam e sustentam a prática educativa na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Deste modo, serão abordadas temáticas acerca dos paradigmas epistemológicos da pedagogia em geral, que orientam ambos os níveis de educação e a formação docente. Apesar das várias similitudes que se apresentam entre estes níveis educativos, ambos contemplam especificidades que os diferenciam, sendo explanadas ao longo do presente enquadramento.

Sendo assim, os seguintes capítulos são sustentados pelos pontos teóricos e legais específicos do 1.º CEB e da EPE, respetivamente, pois é “o saber pedagógico (...) que concede à profissão docente bases científicas autónomas” (Nóvoa, 1991, citado Formosinho, 2009, p.32).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A Revolução do 25 de Abril foi um dos grandiosos factos da História de Portugal, marcando o país por um conjunto de transformações políticas, sociais e económicas que alteraram a visão da sociedade portuguesa. De tal modo, a vontade de investir numa melhor qualidade da vida em sociedade invocou a necessidade de reflexão acerca da política educativa em vigor, incitando-se o processo de mudança (Conselho Nacional de Educação, 2009). Sendo assim, foi publicada pela Assembleia Constituinte, em 1976, a Constituição da República Portuguesa, que concebe a “liberdade de aprender e ensinar.” (artigo 43.º), o “direito à educação e à cultura” (artigo 73.º) e o direito ao “ensino e igualdade de oportunidades na formação escolar” (artigo 74.º).

Posteriormente, em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sendo considerada como o primeiro grande passo da reforma educativa portuguesa (Nóvoa, 1991). A Lei n.º 46/86 (de 14 de outubro) estabelece um

“quadro geral do sistema educativo” considerando-se como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (artigo 1º). Neste quadro, também Pires (1987) refere o direito constitucional da educação segundo três sectores finalistas, que devem ser prescritos no sistema educativo: “desenvolvimento global da personalidade”, o “progresso social” e a “democratização da sociedade” (p.22), definindo-se as linhas atuais do sistema educativo português. O direito à educação e o exercício do mesmo, foi também reforçado através da validação da Convenção dos Direitos das Crianças, afirmando o princípio da igualdade de oportunidades, de forma a “preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade” e segundo um “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (UNICEF, 1989, p. 4). Quer a LBSE, quer a Convenção dos Direitos das Crianças, documentos constitucionalmente consagrados, defendem que o sistema educativo deve contribuir para a afirmação e realização da criança, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-a para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (*idem*; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Assim, a educação deve promover a formação de cidadãos “autónomos, solidários e responsáveis” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º) pela transformação progressiva do meio social no qual estão inseridos, sendo que a escola representa um meio provido de capacidades, apto para responder às exigências sociais colocadas ao sistema educativo (Alarcão, 2000). Por estas linhas, a escola constitui uma estrutura que pensa, organiza, realiza e avalia a sua missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem e socialização (*idem*) e a educação deve assumir-se como um todo globalizante, que compreende que o conhecimento não deve ser segmentado em diferentes áreas do saber, tal como defende Morin (2000). Neste enquadramento, para que a escola se evidencie como instrumento fundamental do desenvolvimento holístico da criança, torna-se indispensável, segundo Delors et al. (1996), repensar a organização da educação, concebendo os quatro pilares do conhecimento – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” – sendo que inevitavelmente, todos se interrelacionam entre si e permitem desenvolver aprendizagens fundamentais na criança. Em concordância, Zabalza (2000) sublinha que a educação assume um papel de agente social e de desenvolvimento do sujeito, pelo qual o docente,

compreendendo a centralidade da criança, é responsável neste processo de formação. Desta forma, considera-se indispensável atribuir aos docentes a responsabilidade de promoverem práticas que fomentem o desenvolvimento da autonomia e inclusão na sociedade, assumindo um papel de autores sociais, autônomos, exigentes e críticos do processo educativo (Alarcão, 2001). Por sua vez, Sá-Chaves (2005) acrescenta a importância da “dimensão pessoal, que diz respeito à intervenção do formador enquanto pessoa, com um quadro de valores, conhecimentos e convicções próprias, que lhe confere identidade nos modos de intervenção interpessoal” (p.99).

Neste sentido, defende-se um paradigma educativo centrado na valorização humana, sendo o docente “capaz de lidar com contextos caracterizados pelas mudanças aceleradas [e] pela globalização” (Leitão & Alarcão, 2016, p.70), refletindo acerca de possíveis estratégias e adequando-as às realidades que emergem dos contextos educativos. Com efeito, o papel do docente na educação, tem vindo a sofrer diversas transformações que o caracterizam como agente de mudança, compreendendo-se a sua atuação no que diz respeito ao favorecimento da compreensão, tolerância, pluralismo e democracia (Delors, et al., 1996). Deste modo, os docentes devem ser capazes de uma mobilização constante de saberes, permitindo a concretização de práticas educativas reflexivas e colaborativas, que visam aprendizagens curriculares de qualidade, fundamentadas com rigor científico e metodológico e enquadradas de forma integrada na sua atividade profissional (DL n. °240/2001, 30 de agosto).

É esta postura reflexiva do docente, que potencia a criança na sua globalidade e respeita o seu papel ativo enquanto sujeito em desenvolvimento. Neste sentido, a visão sobre a educação apresenta novos paradigmas de mudança, que valorizam o papel ativo da criança, na construção do seu próprio conhecimento (Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Nesta linha de pensamento, evidencia-se a centralidade da criança no processo educativo (confrontar capítulo III), na medida em que esta tem a oportunidade de se envolver em situações de aprendizagem, que permitem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da consciência de si mesma, do outro e do mundo. Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de desenvolver nos contextos educativos um “espaço” de equilíbrio e respeito, de forma a que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver em interação com o meio e ambientes que a

rodeia, influenciando e sendo influenciada pelos mesmos (Bronfenbrenner, 1979).

Ainda assim, torna-se necessário que a formação de docentes compreenda as especificidades de um sistema educativo em mudança, de forma a contribuir ativamente para que a criança tenha a possibilidade de ser o principal agente, no seu processo de desenvolvimento pessoal. Ademais, importa salientar que a formação de professores e educadores focaliza atualmente o desenvolvimento do conhecimento epistemológico e prático, de competências profissionais centradas na atitude crítica e sistemática reflexão sobre as suas ações educativas (Perrenoud, 1993). Para a concretização deste objetivo de formação, a supervisão da prática educativa assume um papel crucial, na medida em que se estabelece como um processo de orientação reflexivo, assente numa epistemologia praxeológica, que levanta desafios e promove o questionamento das práticas de forma acompanhada, interativa e colaborativa, estimulando os docentes em formação inicial (Vieira, 2005). Roldão (2008) sublinha que a formação de professores deve partir de uma “prática coletiva de mútua supervisão e construção de saberes entre pares”, sendo que no trabalho em colaboração, “aprende-se e exerce-se na prática” (p.182) realizando-se o simultânea e constantemente, o exercício de interação, questionamento e reflexão entre pares e supervisores. Na verdade, é a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo e que a formação implica que o sujeito se envolva “num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p.181).

De facto, a reflexão e o diálogo, representam instrumentos capazes de fortalecer a conceção da educação, como uma tarefa que implica a articulação de saberes, o respeito pelo conhecimento do outro e o reconhecimento dos próprios limites (*idem*). Neste sentido, o processo de formação inicial tem por objetivo preparar os “futuros professores para se interrogarem e para identificarem e resolverem problemas” (Perrenoud, 1993, p.200), sendo capazes de segundo um processo reflexivo de auto-observação, autoavaliação e autorregulação e num contexto de colaboração docente, contribuir para a mudança e inovação das práticas, ao serviço do desenvolvimento. Consequentemente, esta inovação produz resposta às diversas situações emergentes nos contextos educativos, em prol da evolução educacional e da

formação das crianças. Segundo a Lei nº46/86, de 14 de outubro é crucial a “formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (artigo 30º), permitindo uma renovação e adequação de estratégias, perante os vários desafios que são colocados ao sistema educativo atual (DL 240/2001, 30 de agosto). Desta forma, compreende-se este paradigma como uma perspectiva antropocêntrica da educação, onde se localiza uma formação que não se limita a socializar e a instruir o docente, mas a conduzir o mesmo enquanto sujeito da sua própria formação contínua e integrada, ancorada na flexibilidade sobre as práticas, num processo contínuo de autoavaliação (Leitão & Alarcão, 2016). Mais uma vez, ao longo deste processo pressupõe-se que o professor “dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (*idem*, p.67), compreendendo as especificidades de cada criança em cada contexto educativo.

Em consonância, e corroborando esta linha de ideias, Ribeiro (2016) fala acerca do fator nuclear do ato pedagógico, como aquele que se baseia num ambiente interativo e colaborativo, construído em torno das necessidades, interesses particulares, motivações e potencialidades que definem cada criança em desenvolvimento constante. Como tal, a dimensão social da educação assume um papel preponderante do desenvolvimento da criança, na medida que muitas das suas competências são construídas nas e pelas interações entre outras crianças (Oliveira-Formosinho, 2011). Com efeito, a aprendizagem torna-se eficaz quando se respeita e oferece oportunidade à criança, de se desenvolver pela sua participação ativa, devendo ainda sustentar-se numa perspectiva socioconstrutivista que centraliza a criança nos seus processos de formação em cooperação entre pares (Piaget, 1980). Para Coll, et al. (1999) “aprender é construir” (p.19), sendo que por estas palavras, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que, numa conceção construtivista, a criança aprende sempre que é “capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade” (*idem*, p.19). Neste sentido, a criança interpreta e atribui significados, que partem de conhecimentos prévios e se complementam ou transformam em novas aprendizagens, de acordo com os conteúdos ou situações de estudo. Quando se evidencia este processo, diz-se que se realizam aprendizagens significativas, pois exigiram a construção de um significado próprio e pessoal perante um

objeto de conhecimento que existe objetivamente (*idem*). Em concordância, Fosnot (1998) e a sua perspectiva construtivista da educação considera que a tarefa do educador “não é dispensar conhecimento, mas oferecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo” (p.23), sendo que a atividade construtivista só é verdadeiramente efetuada se a criança provida de conhecimentos antecedentes, ser orientada pelo educador no sentido do seu desenvolvimento.

Ao compreender a necessidade de evidenciar na educação as particularidades de cada criança, torna-se evidente enfatizar essas especificidades de índole diverso, no sentido de assegurar o processo de ensino-aprendizagem em torno de uma concepção de escola inclusiva e que promove a autonomia e a plena inserção na sociedade (DL n. °240/2001, de 30 de agosto). Deste modo, importa focalizar os interesses, as necessidades e ritmos de desenvolvimento, direcionando-os para uma prática de acordo com estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização (*idem*).

Numa outra perspectiva, compreendendo que a diversidade cultural é de caráter exponencial e que a sociedade é caracterizada por uma heterogeneidade de sujeitos, é urgente a necessidade de criar e diferenciar processos, recursos e estratégias que se refletem na curiosidade e motivação das crianças. Desta forma, torna-se possível a concretização de atividades diversas, assentes na escuta e valorização das competências de cada criança, visando a sua realização pessoal (Roldão, 1999). Mais uma vez, a função docente desempenha um papel ativo na organização de todas as aprendizagens essenciais e necessárias à criança, ou seja, na construção do currículo de forma a “equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (*idem*, p.39). Desta forma, na sua função de decisor e gestor do processo curricular, o professor assume estratégias diferenciadas, no sentido de mobilizar os conhecimentos curriculares bem como os respetivos objetivos, intencionalidades pedagógicas, crenças e valores, centradas nas necessidades e interesses da criança (Leitão & Alarcão, 2016; DL n. °240/2011, de 30 de agosto). Em conformidade, a autonomia concebida aos educadores e professores na gestão e flexibilidade curricular, deve ser projetada no sentido de melhorar o ensino e aprendizagem, de forma a torná-lo mais apelativo, relevante e significativo, adequado às exigências da permanente transformação

e complexidade da educação (Morgado & Ferreira, 2006). Esta gestão implica o desenvolvimento de uma visão e perspectiva da educação segundo um caráter inovador, com vista na criatividade das práticas *versus* a estruturação de um conjunto de ações curriculares desatualizadas ou desinteressantes para a criança. Segundo Woods (1995), a criatividade na educação assume-se através do processo reflexivo da profissão docente, ultrapassando o ensino convencional e promovendo o desenvolvimento profissional. Em consonância, Morgado e Ferreira (2006) refletem acerca do sucesso das práticas inovadoras e criativas, bem como da capacidade de adaptação perante circunstâncias diversificadas, na medida que estimulam a resolução de problemas, a mudança consequente da globalização e o progresso e eficiência.

Nesta linha de pensamento e acompanhado a evolução da sociedade enquanto necessidades e especificidades de um mundo em constante evolução e atualização, surge nas práticas educativas, o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pela promoção à “integração e utilização social dos saberes e conhecimentos” (*idem*, p. 66) do quotidiano da criança, mobilizando os seus interesses e promovendo o pensamento crítico e criativo. O conjunto de desafios constantes e emergentes de uma atualidade em desenvolvimento tecnológico exponencial, propõem à escola e aos docentes, a integração das TIC, no sentido de as incluir na aprendizagem como recursos facilitadores da comunicação, visando a melhoria da qualidade da educação (Flores & Escola, 2007).

Deste modo, a “escola não pode fechar-se em si mesma, precisa de estar em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo globalizado, disponibilizando recursos necessários para a aproximação e comunicação dos seus alunos com a realidade” (*idem*, p. 235). A utilização de recursos tecnológicos numa perspectiva construtivista e interativa da educação, na qual a criança desempenha um papel ativo e criativo, promove não só o fator motivacional, mas também o desenvolvimento de aprendizagens significativas através da relação com o conhecimento de forma flexível, da comunicação virtual e da interação digital (Flores & Ramos, 2016; Moran, 2000). Por conseguinte, é determinante o papel dos docentes perante a utilização destes recursos, pelo que segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, as TIC e as competências básicas necessárias para a sua utilização devem, assim, ser potenciadas no processo educativo. Em consonância, segundo

Vieira (2014), o professor e educador reflexivo, deve promover um sistema de ensino e aprendizagem democrático, apelativo e indubitavelmente, construir um espaço de possibilidades. Desta forma, compreendem-se as práticas pedagógicas como um processo de negociação e reconstrução de perspectivas, onde existe o sentimento de pertença, a partilha, colaboração entre o adulto e a criança. Esta sensibilidade da prática docente face às necessidades da criança, são consideradas, segundo Maslow (1987), essenciais para a construção da autoestima e autodesenvolvimento, conduzindo finalmente para a autorrealização da criança. Importa salientar que a utilização das tecnologias na educação tem potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, porém, é fundamental que cada professor e educador seja capaz de observar e compreender cada contexto e as suas especificidades, refletindo sobre as várias possibilidades que conduzem à aprendizagem e construção do conhecimento. Estes caminhos pressupõem a utilização de estratégias pedagógicas, com ou sem recurso à tecnologia, compreendendo-se a importância da observação, planificação e reflexão sobre a ação (cf. ponto 2.3) procurando desta forma, dar resposta aos interesses e necessidades da criança, nos diferentes contextos educativos.

Também a avaliação do processo educativo desempenha uma função nuclear nos paradigmas da educação, devendo ser realizada de forma coerente e de acordo com os ideais que o docente considera para a sua prática docente (Zabalza, 1987). Deste modo, de acordo com o DL n. °240/2001, de 30 de agosto, a avaliação funciona como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação do docente. Segundo Oliveira-Formosinho (2014), o processo avaliativo compreende a recolha de elementos e evidências do contexto e é sustentado pela análise e reflexão das observações que resultam do processo educativo, tais como metodologias e estratégias didáticas, organização curricular, processos e recursos, interações, entre outras, que permitem avaliar de forma sistemática a globalidade do grupo bem como a criança individualmente. Roldão (1999a) refere que a avaliação é um processo contínuo e formativo, que permite reformular e reorganizar as práticas educativas, na medida que questiona e problematiza as mesmas, no sentido de contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança, bem como enriquecer a formação docente enquanto profissional reflexivo da ação educativa. Efetivamente, é o percurso de maturação e evolução da formação

docente que realça a importância da habilitação do perfil duplo do professor, na reconstrução das suas ideologias, no incentivo de práticas desafiantes e no estímulo para a colaboração docente, que por sua vez trará repercussões positivas na vida das crianças, contribuindo positivamente para que as transições educativas ocorram de forma natural e bem-sucedida (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Neste sentido, importa validar a também a importância do trabalho de equipa e de colaboração docente, na medida que funciona como método impulsionador do desenvolvimento profissional em virtude da partilha de saberes e experiências entre profissionais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Em consonância, reflete-se que o professor equaciona desafios e complexidades e vai construindo ao longo dos processos de formação de vida, uma identidade que compreende o eu pessoal e o eu profissional assumindo um papel indissociável, visto que ambos se influenciam mutuamente (Nóvoa, 1999a). Indubitavelmente, as conceções paradigmáticas da educação “[estão] longe de ser algo consensual ou estático” (Roldão, 2007, p.94) podendo considerar-se que se constitui um processo de transformação permanente do pensamento, de atitudes e comportamentos, sendo ainda um “espaço primordial de relação e de afecto, um laboratório de saberes e de comunicação e interação” traduzindo-se como “uma oficina da pessoa a fazer-se” (Grácio, 1995, citado por Barbosa & Ferreira, 2011, p.352).

Em suma, todos os referenciais teóricos anteriormente apresentados, seguem as linhas de formação inicial e contínua de docentes, não descurando a posição reflexiva e investigadora, fontes do desenvolvimento e desempenho profissional, espelhados ao longo do presente relatório, pelos quais se regem os seguintes capítulos.

2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foco deste subcapítulo, está organizado no sistema educativo com a duração de 4 anos, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Apresenta-se como sendo de “caráter universal, obrigatório e gratuito” e sustenta finalidades que asseguram a formação integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social, físico e motor, aspirando que a mesma seja capaz de relacionar o saber prático com o saber teórico, num clima de cooperação, tendo em vista o seu futuro como cidadão de uma sociedade (*idem*).

Além disso, os seus objetivos estão sublinhados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), destacando-se a necessidade de garantir uma equidade na formação geral dos indivíduos, no sentido de criar oportunidades e condições de promoção do sucesso educativo e escolar para todas as crianças. Note-se, porém, que no 1º CEB existem objetivos específicos, que giram em torno do “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais de aritmética e cálculo, do meio físico e social [e] das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8º), sendo caracterizado um “o ensino globalizante” (*idem*). Com efeito, de forma a organizar estes objetivos e finalidades, surgem os planos curriculares do ensino básico, estruturados numa matriz curricular no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, onde se encontram as áreas curriculares e as respetivas cargas horárias para cada ano de escolaridade. Sendo assim, e de acordo com o Despacho normativo nº5908/2017, de 5 de julho, o currículo concetualiza-se como o “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares, com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (artigo 2º).Em conformidade, este documento -Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins,2017) - visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (p.1) e como tal, preparar a criança como futuro cidadão do Séc. XXI. Complementando este perfil, as «Aprendizagens essenciais», alicerçadas nas bases do documento anterior, apresentam diretrizes para uma prática pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada criança.

Ainda assim, o currículo encontra-se atualmente nos programas e metas curriculares, que se caracterizam como documentos legais, orientadores e

interdependentes, constituindo a “base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL n. 139/2012, 5 de julho, artigo n. 2). Estes documentos foram concebidos para as diferentes componentes curriculares, servindo de referência para os conhecimentos e competências a desenvolver nas crianças em cada ano de escolaridade (idem). No entanto, apesar de cada um apresentar diretrizes de caráter orientador e facilitador do processo de ensino, devem ser repensados e refletidos sobre o seu modo de utilização, evitando a formatação da função docente, mas sim direcionando-o, tal como afirma Roldão (2005b), “no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não de caráter prescritivo escrito” (p.30).

Neste sentido, e de acordo com o DL n. 176/2014, de 12 de dezembro, relativamente às componentes curriculares respetivas ao 1ºCEB, fazem parte quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões –, que se exploram durante vinte e cinco horas semanais, sendo sete destinadas para a área do Português e sete para Matemática, perfazendo um total de onze horas divididas pelas restantes áreas curriculares da matriz. Importa refletir desde já, que o predomínio de umas áreas em disfunção de outras conduz a um conhecimento hierarquizado, que limita a formação integral das crianças, favorecendo por outro lado, o conhecimento de forma segmentada, descontextualizando a aprendizagem (Alonso, 2002).

Por esta linha de pensamento e ainda relativamente à matriz curricular do 1º CEB, salientam-se as áreas não disciplinares que são de caráter facultativo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), sendo estas – Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania; Educação Moral e Religiosa e ainda, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Em conformidade com a matriz apresentada nos normativos legais, cada escola funcionando como uma unidade de referência para o desenvolvimento do currículo deve, aliada ao professor, considerar os planos de estudo homologados, mobilizando os conhecimentos acerca dos mesmos e adaptando às linhas gerais de um outro documento complementar e específico da instituição – o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Deste modo, adequa-se ao contexto educativo, bem como às especificidades das crianças e dos grupos ou turmas, através de um Plano de Atividades de Turma (PAT), que procura uma visão crítica e reflexiva da ação educativa, favorecendo a continuidade entre os níveis de Educação e a

realização de projetos curriculares (DL n. 241/2001, de 30 de agosto; Zabalza, 2001b). Compreende-se então, que apesar de o conjunto de documentos legais, apresentarem um caráter prescritivo relativamente à sequencialidade das aprendizagens, cabe ao professor refletir sobre os mesmos, e adequá-los de forma a orientar a sua prática (*idem*). Esta gestão do currículo, tal como sublinha Roldão (1999b), deve surgir de um modo flexível, o que implica que o professor deve “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (*idem*, p.25), numa constante e profunda reflexão sobre a ação desenvolvida, no sentido de ser construído um currículo articulado e significativo para o desenvolvimento da criança, de uma forma holística e integradora.

Assim, eis que surge a importância da flexibilização curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) num contexto de projeto “permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (p.13881). Compreende-se desta forma, o impulso para “competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (*idem*, p.13881). Concomitantemente, identifica-se a necessidade constante, de cruzar o conhecimento segundo uma intencionalidade pedagógica com base nas necessidades da criança e do contexto, os seus conhecimentos prévios e vivências num nível transversal da aprendizagem. Com efeito, a flexibilidade curricular na gestão do currículo segundo métodos, abordagens e procedimentos adequados e contextualizados, poderá contribuir diretamente para que todas as crianças reúnam o conjunto de competências e conhecimentos necessários para a sua inserção na sociedade do séc. XXI (Despacho normativo n.º5908/2017, de 5 de julho).

Em consonância, segundo as características da sociedade atual, apela-se então ao professor, para uma adaptação à mudança e adequação à evolução tecnológica e científica. Esta mudança é instigada de forma a privilegiar a investigação, a formação contínua e alicerçante e a procura de uma atualização constante, assim como uma planificação sobre práticas educativas inovadoras, que desafiem os profissionais de educação a reciclarem e transformarem as suas ações educativas (DL n. 240/2001, de 30 de agosto; Gómez,1999a). Considera-se ainda que, a ação docente deve ser orientada de modo a fomentar a

participação ativa de todas as crianças, ser capaz de respeitar e valorizar a diversidade cultural e pessoal do grupo, promovendo a inclusão e o bem-estar, face à exclusão e discriminação social (DL n. °241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, deve, num ambiente securizante, promover o desenvolvimento de todas as componentes da identidade individual e cultural de cada criança, bem como incentivar o trabalho colaborativo, onde se preconiza a capacidade relacional e de comunicação, entre os intervenientes do processo educativo (DL n. °240/2001, 30 de agosto). Em concordância, DeVries e Zan (1998) consideram ainda determinante para o desenvolvimento da criança, “estabelecer uma atmosfera sociomoral no qual o respeito mútuo é continuamente praticado” e deste modo, as “relações interpessoais são o contexto para a construção, pela criança, de si mesma, dos outros e do conhecimento das matérias”(p.123). Cardoso (2002) acrescenta ainda que “o acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre o educador e o educando”(p.26) representando um valor preeminente da prática educativa. Com efeito, o diálogo funciona como instrumento nuclear da comunicação e influencia diretamente os discursos multidirecionais em sala de aula, contribuindo para a edificação de um clima de partilha de “grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Ferreira & Santos, 1994, p. 29).

Neste quadro, revela-se uma educação com sentido, pelo que no 1ºCEB assume-se uma visão socio construtivista da educação (cf. Capítulo 1), cujo processo de aprendizagem atende às diversidades e às individualidades pessoais no contexto da sociedade para o desenvolvimento integral de cada criança. Com isto significa considerar os diferentes estilos de aprendizagem, que possibilitam ampliar os modos de aprender e selecionar possibilidades metodológicas sustentadas em estratégias educativas e recursos didáticos diferenciados. Os estilos de aprendizagem relevam as preferências, tendências e necessidades, evidenciadas na elaboração das planificações ao longo da PES (cf. Capítulo III), já que estes influenciam a motivação para a aprendizagem e o modo como aprendem o conteúdo curricular. Neste âmbito, interessa novamente reforçar a centralidade da criança e do processo formativo quer de âmbito curricular, quer no desenvolvimento de competências atualmente referidas no documento do perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins, 2017) cujo destaque para a criatividade, autonomia e pensamento crítico convergem com o papel de um professor, como sendo criador de ambientes educativos que proporcionam

oportunidades de crescimento e preparação para uma sociedade incerta e em mudança. Neste processo, o professor precisa de também ele ser criativo por forma a diversificar estratégias e recursos, de modo que a aprendizagem ocorre mais facilmente em ambientes que envolvem os vários sensores de sentido e por conseguinte a motivação da criança (Quadros-Flores, Ramos & Escola, 2015).

Desta forma, reforça-se o poder das novas tecnologias ao integrarem som, imagem e interatividade no processo de aprendizagem, pelo que fortalecem os sentidos da visão e audição na retenção da informação, a interação na experimentação, compreensão e construção do conhecimento, compreendendo a importância da utilização destes elementos ao longo da PES (cf. Capítulo III). Neste contexto o professor é um mediador do processo educativo, num ambiente enriquecido pelo saber-fazer, ser e estar, sem que se demita da sua função específica de ensinar. Ainda assim, interpreta-se que o papel do professor do 1ºCEB, é traduzido na ação de ensinar a aprender, através da dicotomia entre elevar a autonomia das crianças e promover experiências que possibilitem a formação de aprendizagens relevantes e significativas, num ambiente de comunicação e inter-relação (Roldão, 2005a). Com efeito, a criança assume um papel nuclear de agente ativo da construção do saber e o adulto desempenha a função de impulsionador e instigador da transformação, aprofundamento ou reconstrução dos conhecimentos prévios das mesmas, valorizando as especificidades de cada individualidade do grupo, ao considerar as suas intervenções, como fonte de formação de conhecimentos novos e por sua vez, novas perspetivas de compreensão (Gómez, 1999a).

Para além destas funções, e de acordo com o Anexo n.º 2 do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor deve relacionar-se positivamente “com as famílias e com a comunidade, proporcionando nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha as aprendizagens”. Sendo assim, ao participar de forma ativa na vida escolar através de relações positivas entre todos os agentes educativos, família e comunidades, nas quais as crianças/ instituições escolares estão envolvidas, desenvolve-se uma dimensão de participação, cooperação, interação e intervenção no ambiente educativo circundante (idem). Desta forma e salientando ainda a necessidade de envolvimento da criança num clima de motivação, procurando também a articulação de saberes através da flexibilização curricular, importa referir o desenvolvimento de projetos ao longo das práticas educativas, que contribuem

ativamente para práticas educativas mais interativas e interessantes para a criança (cf. Ponto 3.1). Seguindo esta linha de pensamento, considera-se necessário inovar, adequar metodologias e diversificar recursos, no sentido de criar oportunidades de sucesso e proporcionar aprendizagens significativas e prazerosas para todas as crianças, sem nunca esquecer o facto de cada uma ter as suas próprias especificidades e interesses, que mobilizam a motivação e que o professor não pode dinamizar as atividades de igual forma para todo o grupo (Moran, 2000). Em concordância, Flores, Peres e Escola (2009) sublinham a capacidade de gerar atitudes que provocam novas maneiras de ver a educação, sendo estritamente necessário o envolvimento e criatividade do professor, no sentido de estimular e contribuir para a melhoria da sua ação docente.

Efetivamente, numa sociedade tecnológica, a procura de estratégias que envolvem as TIC em sala de aula e o investimento na formação (modos de utilização técnica e pedagógica da ferramenta), são opções que emergem da necessidade do contexto real (Flores & Escola, 2011). Este cenário mostra uma perspectiva diferente da passividade que o manual escolar oferece, embora seja passível a sua utilização em sala de aula, exigindo novamente um exercício de criatividade por parte do professor, no sentido de motivar os alunos para os conteúdos curriculares. Ademais, o manual escolar deve ser crítica e reflexivamente utilizado, sendo que a sua adoção, deve seguir determinados critérios de apreciação e avaliação, que se centram no rigor científico, na adequação aos programas e metas e na qualidade pedagógica e material (DL n.º 47/2006, de 28 de agosto). Nesta linha de ideias, Santo (2009) acrescenta que os manuais escolares, apesar de instrumentos de acesso ao conhecimento, podem constituir um elemento de aprendizagem pouco flexível, pelo que o professor não deverá centrar todo o processo de ensino, apenas neste instrumento de aprendizagem, como reforça também o DL n.º 47/2006, de 28 de agosto. Importa refletir que ao longo das práticas evidenciou-se a necessidade da utilização dos manuais escolares embora articulados com a mobilização de recursos inovadores (cf. ponto 3.1), promotores de práticas autónomas, integradoras e criativas, considerando-se uma escolha determinante para a eficácia das ações educativas.

Ademais, a construção e/ou utilização de ferramentas pedagógicas que não apenas o manual escolar promovem a motivação em sala de aula, levando as crianças a serem autoras de conhecimento, na medida que procuram estratégias

e soluções de problemas e que enfrentem e se envolvam em desafios de forma ativa e autónoma. Com efeito, Veríssimo (2013) sublinha que as crianças, quando motivadas, “aprendem mais [e] de forma mais profunda” (p.74) fazendo um percurso escolar prazeroso e sem receios.

Posto isto e no que concerne à avaliação, considera-se que esta é representada como um dos aspetos de maior influência na motivação da criança. Com efeito, não deve ser determinada no sentido de desenvolver a capacidade de memorização de conceitos ou evidenciar conhecimentos, mas sim direcionada para a curiosidade e o desejo de aprender, sendo não só descritiva, mas também orientadora no âmbito da consolidação e validação das aquisições das crianças (Diogo, 2010; Zabalza, 2001a). Avaliar, apresenta-se então como um sistema que envolve propósitos, técnicas, questões, o processo de aplicação, de resposta e de correção bem como a classificação (*idem*), envolvendo “uma vertente contínua e sistemática” e “informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo educativo que compreende a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, artigo 3.º; DL n.º 139/2012, de 5 de julho). No que diz respeito à avaliação diagnóstica, é realizada no “início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (*idem*, artigo 24º), tendo como objetivos os conhecimentos prévios da criança, bem como a identificação de possíveis problemas, no sentido de promover e adequar estratégias aos seus conhecimentos, interesses e ritmos de aprendizagem (Diogo, 2010). A avaliação formativa, contínua e permanente, impõe uma recolha de dados sistemática, por forma a reajustar ou reorganizar o processo de ensino aprendizagem e outras intervenções, depois de detetadas necessidades (Zabalza, 2001a), pelo que foi sempre referenciada nas planificações elaboradas.

Por fim, a avaliação sumativa, à qual se atribui um carácter quantitativo, reflete-se na formulação de um balanço final e globalizante acerca do desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes da criança, nos diversos momentos do processo educativo, realizada no fim do período e/ou ano letivo, ou consoante o finalizar de algum conteúdo ou unidade temática de qualquer área curricular (Diogo, 2010; DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

É graças à prática que o professor tem a oportunidade de refletir sobre a sua ação, interpretando as situações de maior e menor sucesso com argumentos

baseados em conhecimentos científicos, pedagógicos e normativos, tal como refere Pacheco e Flores (1999). Desta forma, o crescimento profissional no contexto da PES, emergiu da oportunidade da transformação através da reflexão na ação, convertendo-se num processo criativo de reformulação de saberes, na procura de soluções provenientes da prática e colaborando na construção de competências profissionais (Estrela, 2010).

Sendo assim, o perfil do profissional educativo encontra-se expresso na relação reflexiva entre a teoria e a prática, através da qual constrói, gradualmente, a sua identidade profissional do docente do 1ºCEB e promove eficazmente as aprendizagens das crianças.

3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar (EPE) compreende-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo considerada basilar para o desenvolvimento da criança, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, idade de ingresso no ensino básico (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Desde 1996, com o aumento do número de crianças a frequentar o contexto de EPE e desde a aprovação governamental de orientações curriculares, este nível de educação, tem vindo a desenvolver um papel cada vez mais objetivo e determinante, incitando estudos e avanços científicos no campo da psicologia e pedagogia, que por sua vez, fundamentam a crescente importância e valorização da EPE, para o sucesso escolar e pessoal da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Como tal, julga-se que a frequência na EPE tem consequências significativas no seu “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10), o que contribui positivamente para o desempenho e sucesso em todas as vertentes da vida. Efetivamente, ao consagrar-se a universalidade da EPE para todas as crianças com quatro anos de idade, revelou-se uma articulação crescente e profícua desta etapa educativa, com o sistema nacional de educação ((DL nº 65/2015, de 3 de julho de 2015; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Como tal, a EPE enquanto nível de educação alicerçante deve proporcionar experiências que visam o desenvolvimento de competências, atitudes, normas e valores essenciais, tais como o sucesso escolar da criança e “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º; Formosinho, 2013). Em conformidade, a EPE vincula como objetivo principal, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança de forma equilibrada e holística, proporcionando condições de bem-estar e segurança, num ambiente que desperte a curiosidade, o pensamento crítico e assegure a cooperação com a família. Esta natureza cooperativa entre as famílias e o jardim-de-infância assume uma dimensão significativa para o desenvolvimento equilibrado da criança, uma vez que ambos os intervenientes se complementam mutuamente e são agentes responsáveis do seu processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Considera-se também como uma etapa que promove a igualdade de oportunidades na aprendizagem, que contribui para o sucesso escolar, na medida em que deve atender e respeitar as características de cada criança, integrando o desenvolvimento da expressão e comunicação, da compreensão do mundo, do pensamento crítico e sensibilidade estética, como fundamentos basilares da construção do indivíduo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Ademais, reconhece-se ainda que, sendo a criança, o “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9), esta deve assumir um papel central no seu desenvolvimento, como co construtora da sua educação, o que a define como epicentro de todo o seu percurso de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Em concordância, Portugal (2009, p.33) sublinha que a criança em idade pré-escolar “aprende a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico”. Desta forma, torna-se capaz não só de refletir acerca das suas ações, relacionando-as com conceções prévias e prevendo as suas consequências, como também resolver mentalmente questões e problemas do seu quotidiano (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Como tal, é fundamental que o educador seja capaz de valorizar os saberes e competências de cada criança, promovendo a construção de aprendizagens integradas e significativas e compreendendo as suas especificidades, vivências e experiências acerca do mundo que a rodeia (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha de pensamento e na sequência

dos objetivos pedagógicos definidos na Lei Quadro da EPE foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como referências que orientam a prática educativa do educador de infância. Estas deverão ser adequadas não só ao contexto social e às características das crianças e das suas famílias, como também às aprendizagens e experiências vivenciadas pelo grupo da EPE (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Apesar das OCEPE terem sido alvo de revisão e avaliação desde a sua conceção original em 1997, considera-se que a sua estruturação, embora com as diversas modificações efetuadas, mantém a mesma funcionalidade. Sendo assim, compreende-se então que a intencionalidade do documento reside no apoio às práticas do educador, essencialmente no que respeita a refletir as suas intenções educativas.

Em conformidade com o que foi anteriormente referido, a criança prevalece como sujeito central do processo educativo, sendo que estas orientações incidem sobre um conjunto de aprendizagens diversificadas e diferenciadas destinadas ao educador, de forma a auxiliar a construção e gestão do currículo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Importa deste modo salientar, que as OCEPE não consistem por si só, a única referência de qualidade, devendo valorizar-se os vários modelos curriculares para a Educação de Infância, que permitem graças à sua diversidade, compatibilizar estas orientações de forma flexível e articulada, com a intencionalidade pedagógica das práticas educativas. Com efeito, o educador deve desenvolver e ajustar o currículo considerando os vários modelos curriculares existentes, em função da prática que vivencia, no sentido de dar resposta às especificidades da criança e do grupo e às características do meio no qual está inserido (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Sendo assim, deve então sustentar-se em “pedagogias assumidas, interiorizadas [e] fundamentadas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 22) que num contexto educativo possibilitem experiências múltiplas, contribuindo para um processo de aprendizagens holísticas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Nesta linha de pensamento, enunciam-se os modelos curriculares que traduzem as conjeturas teóricas e legais previamente apresentadas e cujas características foram assumidas no desenvolvimento das práticas educativas, no contexto onde decorreu a PES em EPE. Todas as opções metodológicas adotadas ao longo das práticas, seguiram como referência o quadro concetual e teórico de

alguns modelos curriculares para a educação de infância, nomeadamente *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*. Estes modelos preconizam um princípio norteador: a criança como centro de ação, protagonista na construção do seu conhecimento, cabendo ao educador, o papel de orientador do processo educativo. Pela posição ativa que é conferida à criança, é veiculada a sua escuta, sendo que este princípio também se encontra presente na Pedagogia-em-Participação.

A par desta participação na construção de conhecimentos e apoiada no pensamento de Jean Piaget e John Dewey, destaca-se a aprendizagem pela ação como meio de construção de conhecimento, apresentada no currículo *High-Scope*, cujo o poder para aprender reside na criança (Weikart, 1995). Com efeito, pretende-se o desenvolvimento da autonomia, a experimentação e a colaboração, na criação de oportunidades segundo atividades apoiadas e/ou iniciadas pela criança, realçando-se o seu papel ativo no processo educativo. Desta forma, na aprendizagem pela ação, a criança atribui sentido às experiências imediatas através do exercício de reflexão sobre as suas experimentações, culminando com a construção de conhecimento (cf. Ponto 3.2).

Por outro lado, o adulto desenvolve uma postura de “observador-participante consciente”, ativo e reflexivo na sua prática, devendo apoiar a criança em ação, encorajando-a e permitindo que a mesma tenha um papel decisivo na sua aprendizagem (*idem*). González (2002), acrescenta ainda que o conhecimento construído através da vivência de experiências diretas, permite que a criança desenvolva o espírito de investigação, sendo que aprende interagindo e explorando o mundo que a rodeia. É também evidente neste modelo, a presença dos pares como fator fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, na medida em que permitem o confronto de ideias e a partilha de diferentes visões, o que se traduz num processo rico e que possibilita a clarificação do pensamento (Hohmann & Weikart, 2011). Esta perspetiva é também defendida no modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, sustentada pela “pedagogia das relações” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 114) que se compreende como um aspeto diferenciador, segundo o qual o conhecimento se constrói nas interações e na relação de colaboração estabelecida entre os adultos e as crianças, preconizando-se a reciprocidade, que se estabelece no intercâmbio entre indivíduos (Edwards, Gandini, &

Forman, 1999). Sendo assim, importa que os momentos de diálogo e discussão entre indivíduos sejam estimulados pelo educador, de forma a potenciar diferentes interações entre as crianças, no sentido de desenvolver competências nas diversas áreas de conteúdo, através da construção de conhecimento em colaboração.

O MEM é, igualmente, um modelo curricular que defende a Escola e o Jardim de Infância, como um espaço privilegiado e democrático, onde devem evidenciar-se práticas de cooperação e solidariedade, nas quais o conhecimento se apropria e integra (Folque, 2012) Sendo assim, compreende-se que através de uma prática democrática de planeamento, organização, avaliação e regulação da vida escolar partilhada, a troca de experiências e a concretização funcional dos saberes em construção assumem um valor motivacional e acrescentam sentido às explorações das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Desta forma, vincula-se a importância concedida à preparação da criança para a vida futura, preconizada neste modelo curricular. Nesta linha de ideias, considera-se ainda que o MEM é um modelo que defende o contexto educativo como ferramenta social, no sentido de estimular o desenvolvimento de meios de convivência democrática em sociedade, sendo que as suas práticas assentam na cooperação e negociação, prevendo-se então, o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo da criança (Niza, 2013).

Como tal, importante será salientar que em todos os modelos curriculares explanados ao longo do presente capítulo, se evidencia a pedagogia-em-participação, que reside na “integração das crenças e dos saberes da teoria e da prática, da ação e dos valores” e que preconiza mais uma vez, a centralidade da criança na ação educativa (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.20).

Deste modo, ao longo da PES em contexto da EPE foi desenvolvido um processo educativo onde se privilegiam as interações, a organização democrática das oportunidades, a construção do conhecimento partindo da iniciativa da criança, num ambiente de aprendizagem pela ação e segundo a importância do ouvir e falar, do escutar e ser escutado. Neste sentido, também a organização do ambiente educativo, por parte do educador, deve potencializar e proporcionar múltiplas oportunidades para que a criança seja capaz de se expressar e escutar o próximo, promovendo desta forma, uma “aprendizagem individual e aprendizagem de grupo através da partilha, negociação e

colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (*idem*, p.128).

Compreende-se então que o ambiente educativo apresenta uma importância relevante no processo educativo, sendo considerado, de acordo com o modelo *Reggio Emilia*, como o “terceiro educador”. Sendo assim, este deve ser organizado de forma a criar oportunidades enriquecedoras e experiências de comunicação por excelência, de exploração e manipulação de materiais, que promovam o “desenvolvimento das identidades e das relações e a aprendizagem das linguagens e da significação” (*idem*). Ademais, a organização do ambiente educativo e a diversidade de materiais devem estimular e promover possibilidades diversificadas de ação, perspectivando-se a sua utilização independente e autônoma, promovendo-se o brincar, como a atividade espontânea e natural da iniciativa da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Em concordância, e segundo Vigotsky, o jogo é um insubstituível contexto, no qual as crianças desenvolvem competências sociais e comunicativas, a imaginação, o pensamento abstrato e a autorregulação (Yudina, 2009). Sendo assim, verifica-se uma interdependência e interatividade entre as crianças e o ambiente educativo, pelo que mais uma vez, salienta-se a importância de criar oportunidades que permitam que a criança seja capaz de brincar, investigar, comunicar, adquirindo competências e produzindo aprendizagens quer individuais, em pares ou em grande grupo, num espaço de natureza interativa e multidirecional (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta aprendizagem cooperativa é também um dos princípios do modelo *Reggio Emilia*, na medida em que “todos aprendem com todos” (p. 111), compreendendo a comunidade educativa e as famílias em colaboração, no sentido de proporcionar à criança um processo educativo de qualidade (Lino, 2013).

Ancorados ao desenvolvimento da cooperação e por sua vez, de capacidades associadas à dimensão cognitiva, pessoal e social, o modelo *Reggio Emilia* e o MEM, sugerem o trabalho a pares, em pequeno e grande grupo. Deste modo, a organização do grupo nas várias atividades desenvolvidas e explanadas no ponto 3.2, valorizam a interação e potenciam a comunicação das crianças sob a forma de partilha e confronto de experiências e ideias, no sentido de despertar o interesse e desencadear o desenvolvimento de projetos (Niza, 2013). Esta interação e colaboração catalisam a exploração da metodologia de trabalho de projeto ao longo das práticas, como um caminho para a autonomia e a

participação que providencia “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, (...) auto-confiantes [e] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2007, p. 28). Esta metodologia, inovadora e flexível, reconhece a criança como ser ativo, a cooperação como o principal meio da aprendizagem e o conhecimento como fonte em permanente construção, questionamento e reflexão (Gambôa, 2011). Atendendo aos seus interesses e estimulando o desenvolvimento de competências que lhes são exigidas no mundo atual, a atividade de pesquisa, tem como base uma situação que se configura como problemática de interesse para o grupo (Kilpatrick, 2007). A pedagogia por projetos envolve então a criança na resolução de problemas e construção de novos saberes, tornando-se um processo significativo que privilegia a educação como uma prática colaborativa e singular (Vasconcelos, 2011).

Com efeito, salienta-se o desenvolvimento de projetos no contexto da PES, no sentido em que promoveram um processo educativo coerente e coeso, com oportunidades diversificadas, culminando com aprendizagens integradas e significativas para a criança (cf. ponto 3.2). Mais uma vez, realça-se a qualidade das interações entre o adulto e o grupo, de forma a promover o bem-estar mútuo, através da criação de um clima de incentivo, respeito e responsabilidade, propício ao desenvolvimento de atividades, num ambiente de colaboração entre os vários intervenientes da ação (*idem*; Lopes da Silva et al., 2016).

Além disso, o educador deve ainda refletir de forma sistemática os dados observados e recolhidos ao longo da prática, de forma a adequar a planificação às características do grupo, dando espaço para o surgimento de novas propostas, que poderão dar origem a novos projetos. Como tal, importa ainda compreender que a duração destes projetos e respetivas planificações estão em constante mutação, pelo caráter imprevisível do pensamento e motivação da criança, perante determinado tópico de interesse. Desta forma, a reflexão e a atitude crítica e indagadora que o educador deve manter em torno da ação desenvolvida e do processo de planificação, é constantemente retomada após o desenvolvimento da ação, com principal objetivo de analisar o impacto nas aprendizagens das crianças (*idem*).

A avaliação surge também como uma fase essencial do processo educativo, na medida que assume um caráter funcional, por implicação de efeitos concretos e conseqüente reflexão e um caráter qualitativo, tendo como

finalidade o progresso das aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança (Zabalza, 1987). Sendo assim a avaliação, surge como uma estratégia que visa o desenvolvimento da criança, de natureza processual e sistémica, cujo objetivo principal reside na reflexão acerca dos processos desenvolvidos e sobre formas de superar as dificuldades encontradas (Zabalza, 2001b). Esta avaliação, de modalidade formativa, considera-se o ponto de partida para uma intervenção na ação futura, no sentido de produzir aprendizagens significativas e contextualizadas, segundo um processo de natureza cíclico. Como tal, é a reflexão que permite que o educador adeque a sua prática às necessidades, interesses e aprendizagens da criança, ajudando-a a desenvolver competências enquadradas nas múltiplas intencionalidades pedagógicas (Portugal, 2012).

Em suma, o educador deve assegurar um contexto e ambiente educativos que promovam pedagogias transformativas e participativas através da escuta, do diálogo e da negociação, assegurando o respeito pela criança ativa e competente e pelos seus direitos de participação (Oliveira-Formosinho, 2007), contribuindo ainda para o respeito pela identidade de cada uma, segundo um reconhecimento das suas características únicas e diferenciadoras, que se expressam de forma espontânea, criativa e singular (Ribeiro, 2016).

CAPÍTULO 2 - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio, no qual foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES), ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Sabendo que a escola é um contexto de especificidades próprias, de transições e aprendizagens, considera-se o meio escolar como um todo, partindo para a caracterização da instituição e dos grupos de crianças da EPE e do 1ºCEB. Além disso, evidenciou-se a reflexão sobre o ambiente educativo enquanto espaço, tempo, interações e missão. Neste sentido, foram importantes os instrumentos de recolha de dados ao longo do processo, pelo que são apresentados em anexo e analisados neste capítulo, reforçando o suporte do processo das opções pedagógico-didáticas das práticas educativas elaboradas. Salienta-se ainda, o processo de intervenção que se aproximou da metodologia de investigação-ação, num crescendo de etapas cíclicas que sustentaram o processo formativo durante as práticas em contexto educativo, promovendo a profissionalização docente.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição cooperante em análise, onde decorreu a prática educativa nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB) é considerada um organismo do ensino público e encontra-se sediada num concelho do distrito do Porto. Esta, encontra-se inserida num Agrupamento ao qual pertencem oito estabelecimentos de educação e ensino – quatro EB1/ JI, dois Centros Escolares, um Jardim de Infância (JI) e uma Escola Secundária, local onde se encontra a sede do Agrupamento. De acordo com Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), no qual a instituição se encontra incorporada, tem-se observado nas últimas décadas uma contínua expansão

urbanística e populacional, essencialmente devido à localização privilegiada e à boa rede de transportes públicos, sendo possível identificar uma diversidade sociológica da população (AEAS, 2016-2019). Relativamente ao meio social, este apresenta características de desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e níveis díspares de escolarização e de formação, onde se compreendem famílias com situações socioeconómicas débeis, provindas de rendimentos insuficientes ou situações de desemprego, baixo nível de escolaridade, que condicionam em certa parte, o acompanhamento da vida escolar, bem como o rendimento e comportamento dos alunos (*idem*). Embora, não se identifique uma grande diversidade cultural esta é privilegiada, de forma a assegurar a equidade social e o respeito pelo outro.

Relativamente à unidade organizacional em análise, considera-se um centro escolar, construído em duas fases distintas, de onde se distinguem dois edifícios que constituem a instituição. A primeira fase de construção foi realizada em 1976, deu origem ao “*Edifício Velho*”, constituído por quatro salas de aula, nas quais laboram quatro turmas de 1.º CEB. A segunda fase, realizada recentemente, corresponde à construção do *Edifício Novo*, que por sua vez alberga sete salas, das quais quatro se destinam ao 1.º CEB e três à EPE; uma sala para educadores de infância/professores de 1.º CEB; uma casa de banho para educadores de infância/professores de 1.º CEB e assistentes técnicas e operacionais; uma casa de banho para crianças (EPE); duas casas de banho para alunos do 1.º CEB, duas arrecadações e uma sala destinada à central do sistema informático (AEAS, 2016-2019, p. 4).

No que diz respeito ao nível do equipamento e material didático disponível, importa salientar a quantidade e qualidade das condições proporcionadas aos alunos. Tendo como horizonte um ensino de qualidade, existe no centro escolar um conjunto de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber- científica, experimental, artística e as novas tecnologias. Sendo assim, salienta-se que todas as salas do centro escolar estão equipadas com computador, videoprojector de teto, ligação à internet, quadro interativo e quadro branco. Este conjunto diversificado de recursos tecnológicos, revelou-se como um dos fatores de grande importância ao longo da PES, visto que contribuiu diretamente para a construção e planificação de atividades interativas e prazerosas para a criança.

No espaço exterior da instituição embora apresente uma dimensão satisfatória, não oferece recursos, materiais ou infraestruturas suficientes, de forma a estimular o brincar da criança com qualidade, sendo muitas vezes um local de conflito e de violência. Deste modo, ao longo da PES, tornou-se passível de observar, a necessidade de intervir nestes espaços de forma a potencializá-los e contribuir positivamente, para o desenvolvimento da criança no ambiente exterior. Paralelamente ao recreio escolar, existe o polivalente que apresenta condições de potencial pedagógico, no que concerne à realização de atividades de acolhimento, de interação entre ciclos e de possível utilização em caso de situações imprevistas em sala de aula.

No que concerne aos horários de funcionamento, a instituição educativa encontra-se à disposição das famílias entre as 7h30 e as 19h, sendo que a componente letiva funciona das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, no contexto de EPE, e das 9h às 12h30 e das 14h às 17h30, no contexto do 1.º CEB. No entanto, em determinados dias semanais, ocorrem Atividades de Enriquecimento Curricular, que correspondam à extensão deste mesmo horário até as 17:30h.

Sobre o Plano Anual de Atividades, sabe-se que é um documento que apresenta os projetos desenvolvidos pela instituição e onde são evidenciadas as atividades que permitam enriquecer a prática educativa. A promoção da língua materna, no incentivo pela atividade de leitura, está na base do projeto em execução no contexto educativo em análise. Mensalmente, e pela inexistência de uma biblioteca com material suficiente na instituição, desenvolve-se a atividade intitulada como “Biblioteca Ambulante”. Esta, funciona como um recurso potencializador do gosto pela leitura e destina-se a todas as turmas do 1º CEB. Funciona de forma a oferecer a oportunidade de em cada mês, cada criança escolher um livro, podendo ser substituído ou renovado na próxima vinda da “Biblioteca Ambulante”. Este projeto, apresenta uma forte potencialidade pedagógica, na medida em que, não só incentiva a leitura individual, mas também, a interação com as famílias nesta atividade estimulante para a criança.

Por sua vez, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) onde se integra a instituição cooperante, é um documento orientador, que procura desenvolver estratégias a implementar no meio escolar, com o objetivo de atender e responder às necessidades identificadas. Veicula alguns valores que determinam a intencionalidade educativa do mesmo, tais como “cultura do

saber”, o “empenho e espírito de trabalho”, o “sentido de responsabilidade e autonomia”, a “tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”, a “solidariedade e espírito de partilha” e a “consciência ambiental” (AEAS, 2016-2019, p. 13). Concomitantemente, estes valores são considerados para uma ação educativa em torno de uma intervenção prioritária, que visa “(...) a melhoria contínua da qualidade de ensino, dos resultados escolares, da articulação entre os diferentes níveis de ensino, da gestão da disciplina e da qualidade dos apoios educativos” (p.10). Sendo assim, importa refletir e compreender que a instituição funciona como uma estrutura que proporciona vários tipos de experimentações e aprendizagens, prevalecendo o objetivo nuclear da ação educativa, que visa uma melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação que assegura a qualidade, a exigência e a responsabilidade. Com efeito, compreende-se que todos os contextos em que se produz a conduta possuem as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc.) que por sua vez, facilitam limitam e ordenam a conduta dos indivíduos que neles se relacionam (Barker ,1968).

Em suma, o espaço e o contexto educativo constituem uma premissa constante para o bem-estar, sendo, portanto, um meio que se preconiza como facilitador de um ambiente de aprendizagem saudável e do desenvolvimento holístico da criança.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após uma caraterização macro do contexto educativo, considera-se indispensável especificar o grupo de crianças da turma, na qual foi desenvolvida a PES, na valência do 1ºCEB.

De acordo com a observação direta e sistemática realizada ao longo do estágio, de instrumentos de recolha de dados, do registo de informações sob a forma de Diários de Bordo e através da sustentação em documentos legais, tais como o Plano de Trabalho de Turma (PTT) entre outros, é possível evidenciar

algumas das características observáveis e especificidades de cada criança, no contexto educativo cooperante. Paralelamente, e no sentido de recolha e análise de informações, foi elaborada uma grelha de observação sobre o contexto do 1ºCEB, entrevistas e questões informais à professora cooperante, ao longo de todo o processo da PES.

A turma do 2.º A, é constituída por 26 crianças, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Em entrevista à professora cooperante, e no que se refere ao agregado familiar das crianças, compreende-se que uma grande maioria vive com os pais, com exceção de três que vivem sem o pai e de uma que vive com a avó, pelo que se compreende como sendo uma turma com alguma estabilidade familiar, no que diz respeito à sua constituição. Sabe-se ainda, que a quase totalidade dos pais e encarregados de educação se encontra empregado, à exceção de dois pais e três mães, que até à data da entrevista, não se encontravam empregados, o que permite inferir que a componente socioeconómica da turma é de nível médio. De acordo com o PTT e ainda com intuito de se compreender a composição do agregado familiar, elaborou-se um gráfico, que permite verificar que a média de irmãos por criança é de pelo menos um irmão. Este resultado mostra que a maioria das famílias tem mais que um filho, com exceção de nove crianças que são filhas únicas.

Consequentemente e no que diz respeito ao acompanhamento da vida escolar, segundo o que é observável em contexto, considera-se em alguns casos, a falta de um ambiente estruturado, a carência no equilíbrio emocional, afetivo e bem-estar da criança, sendo que o conjunto destas características se reflete no desenvolvimento e desempenho pessoal da mesma. Corroborando esta informação, ao longo do contexto de estágio foi possível verificar que alguns dos alunos, provindos de famílias cujo agregado familiar apresentava um certo grau de instabilidade, realizavam com pouca frequência as tarefas pedidas pela professora cooperante. Esta inferência foi várias vezes alvo de reflexão pela tríade de formação, no sentido da procura de soluções pedagógicas, de forma a incentivar e apoiar estes alunos. Em consonância, no que diz respeito aos trabalhos de casa, cerca de metade das crianças realizava no ATL, em salas de estudo ou na escola, sendo determinante depreender que uma maioria das vezes eram realizados sem algum tipo de apoio. De acordo com LBSE, a participação ativa dos pais na escola é de caráter obrigatório, sendo indispensável este apoio

e acompanhamento das famílias na vida escolar das crianças, procurando estimular e incentivar o desenvolvimento da mesma (DL n.º46/86, de 14 de outubro; Ferreira & Santos, 2007). Por outro lado, e ainda de acordo com a relação bilateral entre escola-família apesar de não existir uma frequente interação entre a mesma, é possível observar a disponibilidade e envolvimento em alguns momentos da vida escolar, tais como em reuniões de avaliação, atendimento aos pais, e na comunicação por escrito, através da caderneta do aluno. Este documento é uns dos instrumentos mais utilizados na interação entre professor-família e vice-versa, com a principal finalidade de transmitir informações e/ou *feedback*, em relação do comportamento/ aproveitamento dos alunos. Com efeito, “[quando] a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subseqüentemente, os recursos são potencializados” (*idem*, p.94). Sendo assim, importa salientar que a relação escola-família deve ser incentivada, procurando responder às necessidades da criança, promovendo um ambiente de desenvolvimento holístico no universo de aprendizagens significativas para a mesma.

No que diz respeito à análise dos interesses da turma, considera-se que apresenta uma motivação unânime em relação à vida escolar, manifestando curiosidade em aprender, apesar das preferências serem diversificadas nas várias áreas trabalhadas. É considerado um grupo heterogéneo, tendo em conta as suas personalidades e níveis de desenvolvimento das aprendizagens, havendo ritmos de trabalho díspares que exigiram ao longo da PES, ações de diferenciação pedagógica, tais como apoio individualizado destinado às crianças com dificuldades e acréscimo de estímulos, perante as que rapidamente concluíam as tarefas propostas. Importa conhecer quais os principais interesses da turma, de forma a deprender as suas potencialidades e dificuldades, mobilizando todas estas informações acerca do contexto educativo cooperante para a prática educativa. Assim, relativamente à matriz curricular (cf. Capítulo I), sabe-se que as principais áreas de interesse são a Matemática, o Português e as Expressões, destacando-se a Expressão Musical. Tendo em conta a observação/ intervenção realizada ao longo da PES, considera-se evidente que o recurso à Música, como instrumento de relaxamento e concentração, foi muitas vezes utilizado, de forma a potencializar as competências das diversas áreas curriculares, através de canções que promovem a repetição e

memorização de conceitos. Neste sentido, a introdução de novos conteúdos ou a consolidação dos mesmos, foi inúmeras vezes acompanhada por atividades musicais, que estimulam a motivação dos alunos nas várias áreas trabalhadas.

Durante todo o contexto de estágio, a turma cooperante revelou um grande interesse por atividades dinâmicas e interativas, apresentando um elevado nível de participação nas tarefas propostas, essencialmente cativadas pelo elemento surpresa. A diversidade de materiais introduzidos nas intervenções realizadas pelo par pedagógico, nomeadamente recursos tecnológicos, para além de promoverem o interesse pelas principais áreas do saber, permitiram também a transversalidade curricular e o desenvolvimento da literacia digital. Segundo Roldão (1999), a criatividade na organização curricular é um desafio para a formação docente, sendo deste modo indispensável para o desenvolvimento profissional educativo. A realização de atividades propostas no âmbito de situações do quotidiano e intenções reais, permitiu ainda depreender as várias potencialidades da turma cooperante, na medida que a sua participação e compreensão dos conteúdos abordados, se intensificava para um nível elevado, sempre que a tarefa proposta era de rápida associação à sua realidade. Deste modo, a turma revelava inúmeras potencialidades de carácter dedutivo, exprimindo e partilhando as suas opiniões, ideias e sentimentos, apresentando oralmente e por escrito, raciocínios de índoles diversificados, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados.

Por outro lado, foram evidenciadas ao longo da PES algumas dificuldades na turma cooperante, sendo que o seu diagnóstico foi determinante para o desenvolvimento das intervenções educativas. De acordo com Zabalza (1987), este diagnóstico permite manter o currículo com as necessidades do contexto e deste modo, centrar-se na “determinação das necessidades educacionais dos [alunos], das condições de aprendizagem na aula e dos fatores que afetam a realização ótima dos objetivos educacionais” (Taba, 1976, citado por Zabalza: 1987, p.62). Assim, relativamente às necessidades observadas, sabe-se que apesar de se considerar um grupo heterogéneo de crianças, com um ritmo de aprendizagem positivo, existem quatro casos de diferenciação pedagógica, necessitando de apoio individualizado ao longo das tarefas desenvolvidas na aula.

No que diz respeito à área do Português, foram identificadas necessidades ao nível da competência da leitura (individual e em voz alta); na compreensão de

textos, nomeadamente na sua interpretação e análise; na área da escrita e ortografia e na gramática da Língua. Na área da Matemática, verificaram-se necessidades ao nível da compreensão, da articulação de conteúdos e na elaboração de estratégias mentais para resolução de problemas. Estas crianças apresentavam ainda falhas na apresentação e resolução dos trabalhos, bem como na concentração das tarefas realizadas. No que concerne às competências transversais relacionadas com as áreas curriculares, evidencia-se a necessidade de desenvolver o espírito crítico e criativo perante o conhecimento do Mundo, desenvolver a confiança nas atitudes e conhecimentos, e consequentemente a autoestima face à intervenção e postura na sala de aula.

Apesar de paralelamente, se realizarem aulas de Apoio ao Estudo, com principal objetivo de colmatar algumas destas falhas na aprendizagem das crianças sinalizadas como diferenciação pedagógica, a carência de autoconfiança, permanece como um dos principais entraves ao progresso individual das mesmas, envolvendo necessidades afetivas mais profundas e que carecem da ação interventiva a nível psicológico. Com efeito, através da observação sistemática do contexto, considera-se então que a turma apresenta diferentes ritmos de trabalho e vários tipos de comportamentos na realização das tarefas, sendo que a falta de autoconfiança, autoestima e imaturidade se revelam como uns dos principais fatores, na falta de concentração e respeito pelas regras de funcionamento da sala. Neste sentido, estas necessidades evidenciadas encontram-se na base da realização de um possível projeto de intervenção colmatando estes problemas que afetam seguramente a aprendizagem das crianças (cf. Cap. III).

Por outro lado, em harmonização com a estrutura e organização curricular, como forma de promover estabilidade e segurança das crianças no ambiente educativo, encontra-se o espaço, como padronizador de oportunidades. Sendo assim, no que diz respeito à disposição e ao ambiente de sala de aula, enquanto contexto de aprendizagem, importa depreender que a organização da mesma, deve atender às necessidades da turma e “constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, consequentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1989, p. 121). Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2011) sublinha que o espaço é um local organizado, de modo a promover o bem-estar, a alegria e o prazer na criança, permitindo o trabalho, o descanso e o

acolhimento de diferentes ritmos. Sabe-se que o ambiente pedagógico apresenta-se como um meio facilitador de oportunidades educativas para a criança, sendo de inteira responsabilidade do professor, refletir sobre o mesmo de forma a ser reajustado, caso necessário, de acordo com as necessidades da turma (Alarcão, 1996). O desenvolvimento das práticas deve compreender o espaço como potencializador da aprendizagem, procurando que os recursos disponíveis, bem como os construídos pelo par pedagógico, ofereçam à criança segurança e bem-estar e conduzam à motivação para aprender (*idem*).

Remetendo para o contexto educativo cooperante, a sala apresenta uma disposição de mesas em filas, perfazendo um total de quatro filas com quatro mesas cada uma voltadas para o quadro, nas quais as crianças com estatura inferior são distribuídas pelas duas filas mais próximas do quadro. Do mesmo modo, as que apresentam dificuldades na aprendizagem ou concentração, encontram-se em lugares específicos, de forma a estimular as suas capacidades e incentivar o seu desenvolvimento. Ao longo da PES, foi observado que a organização do espaço, nem sempre dava resposta às necessidades das crianças, depreendendo-se que o acompanhamento individual constituía muitas vezes uma dificuldade aos olhos da docente cooperante. Com efeito, a colaboração exercida pelo par pedagógico ao longo das práticas, evidenciou um papel crucial no preenchimento desta lacuna. Ademais, importa salientar que semanalmente foi realizada uma reflexão em tríade de formação, acerca da disposição das crianças na sala de aula, dando origem a alterações constantes de organização do espaço, com objetivo de melhoria do percurso escolar das mesmas. No entanto, e pelo facto da turma ser constituída por 26 alunos, cujo comportamento respeitava com muitas dificuldades as regras de convivência social, as alterações efetuadas ao nível da organização da sala, nem sempre colmataram as necessidades evidenciadas. Para além disso, a organização da sala em filas não permite a melhor gestão de ritmos de trabalho, sendo muitas vezes dificultada a comunicação entre pares, bem como a entreatada se torna diminuta no decorrer das atividades.

No que concerne aos recursos existentes na sala de aula, e tal como anteriormente referido no ponto 1 do presente capítulo, apresenta-se uma grande diversidade de materiais, promovendo a interação com as tecnologias, em simultâneo com a utilização de materiais didáticos intemporais (livros, materiais de Matemática (MAB, tabelas de números, etc.). Além disso,

valorizam-se os diversos recursos didáticos resultantes das várias atividades realizadas em sala de aula tais como, materiais de escrita dos próprios alunos e trabalhos manuais. Paralelamente, existem ainda sala duas estantes, sendo uma delas preenchida com alguns materiais da Literatura Infantil, sendo estes utilizados ao longo da PES para a realização de diversas tarefas (exemplo: dicionários da Língua Portuguesa, Enciclopédias, etc.), e um local de arrumação de materiais individuais. Nas paredes privilegia-se a exposição de trabalhos, sendo considerada um espaço próprio, onde as crianças podem observar as suas produções. A possibilidade de utilizar todos estes recursos ao longo da PES, permitiu a realização de atividades com diferentes intencionalidades pedagógicas, no sentido de mobilizar as várias potencialidades da turma, do espaço e dos materiais, para a construção do conhecimento.

Tendo em conta que as crianças necessitam de se manter ativas e atentas ao mundo que as rodeia, agindo sobre ele, torna-se imprescindível criar ambientes de aprendizagem, que permitam que as estas vivam experiências diretas e reflitam sobre as mesmas, de modo a atribuir-lhes significado e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011). Em concordância com a autora, compreende-se que de forma geral, as boas condições de trabalho eram conseguidas, ao nível da organização de tempo e espaço e que o clima de sala de aula, bem como a relação entre professor-aluno era de segurança, de partilha e interajuda, promovendo o bem-estar da criança e contribuindo para o seu desenvolvimento, enquanto indivíduo em formação. Nesta linha de ideias, compreende-se que a “formação deixou de ser normalizada, [e] já não pretende dar a resposta certa para cada situação- tipo, mas sim dar recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações” (Perrenoud ,1993, p.138).

Conhecer o ambiente pedagógico, bem como as interações entre a turma é determinante para a mobilização do conhecimento teórico para a realidade educativa, contribuindo diretamente para a qualidade e sucesso das práticas pedagógicas em contexto, conforme serão descritas no capítulo 3.1.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo a Educação Pré-Escolar um contexto de socialização, cujo ambiente educativo constitui um meio facilitador de oportunidades, compreende-se que a aprendizagem contextualiza-se nas vivências relacionadas, com o alargamento do meio familiar de cada criança e com as experiências relacionais proporcionadas (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, considera-se fundamental, que a organização deste contexto se verifique de forma a respeitar essas vivências e a promover novas experiências, sendo crucial a reflexão do educador perante possíveis alterações e ajustes. Estes, devem realizar-se sempre que necessário e no sentido de construir um ambiente estimulante, securizante e prazeroso para a criança. Importa, por isso, analisar as várias dimensões que o constituem o ambiente educativo, destacando-se o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as interações, perspetivando-se um conhecimento mais detalhado acerca do contexto educativo em análise. Para tal, os dados de caracterização são obtidos através do processo de observação direta e naturalista, constituindo-se como elementos fulcrais, que auxiliam a ação e deste modo, apoiam e fundamentam as intervenções desenvolvidas ao longo do percurso da PES, neste nível de Educação, explanados no ponto 3.2.

Caraterizando o grupo, sabe-se que é constituído por 25 crianças, 16 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, evidenciando-se que a sua maioria (22) integra a faixa etária dos cinco anos e apenas três atingiram os seis anos de idade. Para além disso, importa ainda referir que existem duas crianças de nacionalidade venezuelana, uma cujos pais têm nacionalidade brasileira e ainda outra criança, que provém de uma família portuguesa, emigrada nos Estados Unidos. Esta última, apesar de estar inscrita desde o início do ano letivo, apenas integra o grupo durante algumas semanas e de forma pouco sistemática, apresentando lacunas na capacidade de comunicação e expressão oral, cumprimento de regras, rotinas e pouca interação com o grupo. Deste modo e segundo o que foi observável em contexto, é possível inferir, que a ausência constante desta criança poderá contribuir negativamente para o seu desenvolvimento pessoal e social, pelo que é na interação com o grupo, de forma assídua que as crianças “vivem e

aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37).

No que diz respeito ao contexto familiar, sabe-se que a maior parte das crianças vive com os dois progenitores, sendo o seu agregado familiar constituído por três ou quatro pessoas consoante o número de irmãos, sendo que apenas quatro crianças vivem em famílias monoparentais. Acrescenta-se que a sua situação socioeconómica é, de forma geral, média-baixa, destacando-se que a formação e habilitações literárias dos agregados familiares correspondem em média ao 12º ano de escolaridade. Não obstante estes dados, e relativamente à participação das crianças, considera-se que o grupo é bastante assíduo e pontual, participativo e empenhado nas atividades realizadas nas diversas áreas, demonstrando ainda respeito e conhecimento das rotinas diárias e regras da sala de atividades, atribuindo significado à necessidade do seu cumprimento, na medida que compreendiam que contribuía para o bem-estar de todos.

Considerando que o processo educativo gira em torno de um epicentro comum: a criança, importa compreender os seus interesses e necessidades em contexto educativo, sendo que a observação, recolha de dados e respetiva análise e reflexão devem fazer parte do processo de intervenção de forma transversal e sistemática. Como tal, tendo em conta as várias atividades realizadas, observou-se um grande prazer em momentos de leitura de histórias; de atividades musicais tais como dança e entoação de canções; experiências e atividades de pesquisa e manipulação de elementos da Natureza; atividades no âmbito das expressões plásticas (pintura com técnicas tradicionais e não convencionais, desenho, modelagem, entre outras); atividades de faz-de-conta e jogo simbólico, sendo que todas estas brincadeiras estimulavam o desenvolvimento de várias competências, quer a nível social, afetivo, intelectual, compreendendo-se que, quão mais prazerosa e dinâmica for a tarefa, mais ricas são as aprendizagens das crianças.

Relativamente às necessidades detetadas, foram evidenciadas essencialmente na área de Formação Pessoal e Social, pela dificuldade em compreender as regras de convivência e tomada de vez no discurso oral em grande grupo, em respeitar o outro e as discordâncias entre opiniões distintas, destacando-se algumas lacunas no âmbito da argumentação e justificação de escolhas individuais.

Contudo, e no que concerne ao domínio da Linguagem Oral, foi passível de observar que o grupo era capaz de se exprimir com clareza, articulando corretamente as palavras e procurando construir frases sintaticamente corretas.

No que diz respeito ao ambiente educativo e reconhecendo o espaço e os materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), compreende-se que o ambiente educativo, funciona como um elemento crucial da construção pedagógica, pelo que a forma como é organizado influencia e propicia uma estrutura de oportunidades plurais. Sendo assim, em concordância com Oliveira-Formosinho (2011), o espaço pedagógico é considerado como um lugar que integra intencionalidades múltiplas: “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (*idem*). Para tal, a sala de atividades deve ser organizada segundo áreas diferenciadas, permitindo aprendizagens plurais, isto é, promovendo na criança, “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (*idem*). A organização do espaço segundo as diferentes áreas de exploração de jogo, além de ser “uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83), que promovem o bem-estar, a alegria e o prazer na criança, permitindo ainda a brincadeira, o trabalho, o descanso e o acolhimento de diferentes ritmos. Com efeito, a sala encontra-se dividida em nove áreas de interesse: “casinha”, biblioteca, informática, matemática, escrita, jogos e construções, acolhimento, expressão plástica e ciências, sendo que todas estas áreas são flexíveis a alterações, de acordo com os interesses e as necessidades demonstrados pelas crianças. O espaço do contexto de estágio, destaca-se como sendo um local com bastante luminosidade, pelo facto de uma das paredes ser totalmente janelada e com uma porta para o exterior, o que contribuía diretamente, para que houvesse luz natural durante todo o dia.

Nesta organização evidenciam-se traços do currículo *High-Scope*, no qual se compreende que a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não deve ter também uma organização fixa. Sendo assim, consoante as necessidades e interesses da criança, deve ser alvo de reflexão constante na medida que poderá sofrer alterações nesse sentido. Com isto, pretende-se essencialmente a proporcionar à criança a exploração dos recursos e experimentação dos mesmos, através de diversos ângulos, o que a possibilitará fazer experiências constantes, segundo as suas próprias escolhas e culminando em aprendizagens

significativas (Hohmann & Weikart, 2011). Importa ainda salientar que de acordo com Malaguzzi (1984), o espaço pode ser ainda compreendido como o “terceiro educador”, pelo facto de se “poder organizar, promover relacionamentos entre pessoas de diferentes idades, de criar [um]ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades”, e desta forma potencializar a aprendizagem social, afetiva e cognitiva da criança Oliveira-Formosinho (2013, p. 120).

Compreendendo as necessidades da criança e a sua postura ativa sobre o mundo que a rodeia, torna-se imprescindível, que no espaço educativo se devam promover oportunidades que permitam a aprendizagem pela ação, ou seja, que proporcionem experiências diretas para que as crianças possam refletir sobre as mesmas e atribuir-lhe significados. Deste modo, têm possibilidade de realizar diversas ações que desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo, iniciar atividades que partem dos seus interesses pessoais, descrever as suas experiências, escolher os materiais, decidir o que fazer com eles e explorá-los, utilizando todos os sentidos (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à organização do tempo, a rotina diária assume um papel fundamental, na medida em que, “visa a segurança e a independência da criança” (Formosinho, 1998, p. 67). Deste modo, a compreensão pela organização do tempo, nas diversas sequências de atividades, ao desencadear-se através de um conjunto de tarefas organizadas ao longo do dia, contribui diretamente para que de forma autónoma e gradual, a criança seja capaz de prever os momentos que se seguem e, por conseguinte, sentir-se mais segura e confiante. Sendo assim, a rotina diária permite ainda o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelas regras de convivência social, o cumprimento de tarefas e funções, a noção de tempo, pela sua organização em momentos, e ainda o desenvolvimento da autonomia e segurança. Citando Oliveira-Formosinho (2013, p.87), a “criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como conhece o tempo da rotina em que está no momento” compreendendo desta forma as suas diferentes finalidades.

A rotina diária do contexto educativo cooperante, inicia-se às 09h da manhã com a marcação de presenças, seguida da canção dos bons dias e da marcação do tempo, tarefas exclusivas da criança com a função rotativa de “chefe” (responsável do dia). Importa acrescentar e de certa forma salientar, que muitas destas crianças chegam à escola com alguma antecendência e são primeiramente

acolhidas numa sala comum à EPE, esperando a chegada da educadora cooperante, da assistente operacional ou das estagiárias, que encaminham o grupo para a respetiva sala. Este momento apesar de ser definido institucionalmente, poderá condicionar a predisposição e a energia da criança, pelo facto de num espaço curto de tempo e num período em que se encontram em transição entre o estágio de sono e o ativo, atravessar diferentes dinâmicas até iniciar a rotina diária na sala de atividades. Contudo, assim que se iniciava o primeiro momento do dia, com a marcação das presenças e restantes tarefas respetivas ao “chefe” (anteriormente referidas), realizava-se uma atividade de partilha em grande grupo, onde cada criança, tinha a liberdade de se inscrever num quadro existente na sala, intitulado como “quero contar, mostrar, escrever...”, tendo a oportunidade de contar/mostrar alguma aprendizagem ou acontecimento, ou então apresentar ao grupo uma palavra nova, que por sua vez é debatida e registada. De seguida, eram dinamizadas atividades orientadas pela educadora/ par pedagógico, integradas em algum projeto a decorrer, sendo normalmente realizadas em grande grupo e prolongadas até à hora do lanche da manhã.

Após este momento, existia um período de brincadeira livre no espaço exterior onde as crianças tinham a oportunidade de se relacionar com os outros grupos da Educação Pré-Escolar, com diferentes faixas etárias, partilhando momentos e aprendizagens no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, bem como das restantes áreas que citam as OCEPE, dependendo das diferentes formas de brincar e interagir, entre criança-criança e criança-meio (Lopes da Silva et al., 2016). De regresso à sala, consoante a atividade iniciada antes do momento do lanche, dar-se-ia término à mesma, realizava-se uma nova tarefa ou tinham a oportunidade de brincar livremente, nas diversas áreas da sala de atividades. Ao longo das várias tarefas a educadora e o respetivo par pedagógico, acompanhavam as crianças, procurando incentivá-las, estimulando momentos de reflexão acerca da tarefa a desenvolver e orientando nos momentos em que estas solicitam a sua ajuda. Pelas 11h45 as crianças começavam a arrumar a sala, dirigiam-se à casa de banho para lavar as mãos, e seguidamente para o refeitório onde se realizava o momento de almoço. Seguidamente, as crianças eram acompanhadas pelas assistentes operacionais, para o espaço exterior ou a sala comum consoante as condições atmosféricas e mais uma vez tinham um

momento partilhado com os restantes grupos da EPE, onde realizavam brincadeiras em conjunto, regressando à sala pelas 13h30.

Dando continuidade à sua rotina diária em sala de atividades, o período da tarde iniciava-se com uma atividade orientada de acordo com a rotina semanal (segunda-feira: pintura; terça-feira: jogos; quarta-feira: dança; quinta-feira: ginástica – sendo neste momento realizada uma atividade de Expressão Motora, dirigida por um professor externo à instituição; sexta-feira: desenho). Essas atividades eram contextualizadas no projeto(s) a desenvolver, sendo planificadas de acordo com as várias sugestões e interesses revelados pelas crianças ao longo das várias intervenções. Ademais, nos diversos momentos de partilha que ocorriam ao longo da semana, o grupo apresentava as suas ideias, sendo estas constantemente registadas nos instrumentos de recolha de dados, elaborados pelo par pedagógico. Esta organização contribuía diretamente para a orientação e planificação das atividades, partindo da base dos interesses evidenciados pelo grupo, no sentido de colmatar as suas necessidades e vislumbrando a aquisição de competências diversificadas e a vivência de aprendizagens ativas. Como estratégia de organização das vivências diárias, no fim de cada dia, o responsável – “chefe” -, tinha a tarefa de registar todas as atividades realizadas ao longo do dia, para que na sexta-feira de cada semana, no momento de avaliação conjunta, cada criança, com apoio deste registo, pudesse reviver as várias tarefas, apontando as suas dificuldades, os momentos mais apreciados e possíveis reflexões sobre as várias aprendizagens. Pelas 15h as crianças arrumavam a sala e dirigiam-se para a zona do acolhimento, aguardando o momento da ida para casa. Importa salientar que apenas algumas crianças iam embora no horário de término das atividades, que corresponde às 15:30h, sendo que as restantes permaneciam na escola, em regime de prolongamento.

Desta forma e no que diz respeito às interações entre escola-família, apenas foram possíveis de observar em pequeno grupo, destacando novamente o facto de uma maioria significativa integrar o horário de prolongamento, até às 19:00h. Sendo assim, e de acordo com algumas informações acerca das famílias das várias crianças, torna-se possível inferir que o tempo que estão na escola é bastante superior ao que passam em família, maioritariamente pelas dificuldades financeiras e empregos com horários pouco flexíveis e extensos.

Como tal, a importância de construir um ambiente educativo securizante e facilitador de oportunidades e aprendizagens, é determinante para que a criança se sinta feliz, num espaço que permite “o [seu] desenvolvimento e aprendizagem” e que corresponder a um “contexto de interação social, em que [cada uma] desempenha um papel dinâmico” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10) onde existe um clima de apoio, confiança e partilha, entre os vários intervenientes da comunidade educativa.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Todo o profissional de educação deve estar em constante formação, responsabilizando-se por uma “reflexão fundamentada sobre construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”, na tentativa de responder às exigências da sociedade educativa atual, segundo uma postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora, que lhe permite obter ferramentas cruciais, para análise e interpretação do real (DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Estrela, 1984).

Pelo seu “dinamismo de ação e intervenção” (Coutinho, et al., 2009, p.356) assumiram-se as características da metodologia da investigação-ação (I-A) como orientadoras da PES, tendo como premissa pontos da sua teoria à luz das práticas desenvolvidas. Por estas linhas, o docente assume o papel de “professor-investigador”, conceito apresentado por John Dewey na sua obra nos anos 30, ao qual Alarcão (2001, p.25) enfatiza a capacidade “de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente, com vista à sua compreensão e posterior solução”. Efetivamente, as considerações acerca da conceção de um professor-investigador, justificam que desta forma, a ação educativa é fundamentada e orientada, na prática e na experiência e em investigações que visam melhorar a qualidade da educação (Latorre, 2003). De acordo com o autor, a intencionalidade da investigação, no âmbito da educação é a transformação e aperfeiçoamento da prática educativa, sendo indispensável que os docentes invistam na sua formação contínua e intervenção profissional, procurando

investigar de acordo com a metodologia de I-A. Neste sentido, envolvem-se numa atividade reflexiva e colaborativa, na medida que visam a mudança e determinam o objetivo de modificar circunstâncias na docência, partindo de um processo de cariz investigativo.

Deste modo, de acordo com Amaral (2011), o docente deve desenvolver uma postura de reflexão, ancorada no processo investigativo, proporcionando-lhe uma maior compreensão da complexidade da ação educativa. Esta reflexão, aliada à procura de informação e posterior resolução de problemas, assumem-se como características da metodologia de I-A e estão presentes não só na produção da investigação científica, como também no quotidiano do professor-investigador, que deve manter uma atitude de investigação constante, ao longo de toda a sua prática profissional (Lopes da Silva, 2013). Sendo assim, e tal como anteriormente referido não existe um desvincular da teoria e prática no cerne desta metodologia, pois ambas se constituem como ingredientes essenciais para a construção de uma dialética, que reforça a ponte entre o conhecimento e a ação, exigindo um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria (*idem*).

Nesta linha de pensamento, a metodologia de investigação-ação segue um processo dinâmico constituído pelas fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Gómez, 1999b), que orientaram e contribuíram diretamente para a construção de saberes, na intervenção educativa ao longo das práticas pedagógicas, desenvolvidas no decorrer da PES. Deste modo, o percurso da prática pauteou-se pelas fases orientadoras da metodologia de I-A, que se caracterizam pelo seu caráter cíclico e espiralado e que potencializam a ação educativa mais informada. A cada ciclo de investigação se compreendiam e distinguíam novos fatores e necessidades do ambiente educativo sendo que a procura de respostas, muitas vezes deu origem a novas questões ao professor-investigador, iniciando-se um novo ciclo de investigação. Os conhecimentos, adquiridos ao longo do processo, são objetos de reflexão individual e colaborativa com o par pedagógico, educadora cooperante e ainda com a docente orientadora, promovendo a aquisição de aprendizagens únicas e significativas devido ao seu caráter experiencial, contextualizado e reflexivo (Silva, 1996). Por outro lado, no culminar de todos os benefícios que este tipo de metodologia pode representar para o universo da educação, destaca-se o facto de se caracterizar como uma metodologia interventiva e participativa, na

proximidade do professor-investigador com o contexto de intervenção, contribuindo diretamente para um atender mais objetivo das especificidades de cada criança e o promover de estratégias pedagógicas que visam colmatar as suas necessidades em tempo real (Latorre, 2003). Sendo assim, de acordo com as fases da metodologia de I-A, a observação efetivou-se como um dos processos fundamentais para a intervenção pedagógica (Estrela, 1984), pela sua continuidade e transversalidade a todo o percurso de investigação, permitindo, segundo Máximo-Esteves (2008) “o conhecimento do desconhecido, através do contacto direto com os fenómenos de acordo com a ordem natural que eles decorrem” (p.87). Ademais, esta observação contextualizada sobre as crianças, o ambiente educativo e meio familiar constituiu-se como uma das técnicas que permitiu um conhecimento da realidade educativa mais concreto e real, sendo esta caracterizada ao longo da PES, como participante, sistemática, intencional e naturalista (Latorre, 2003; Estrela, 1994).

Como forma de perpetuar as informações providas do campo da observação foram elaborados alguns instrumentos de registo, dos quais manuscrito, tais como um diário de formação, no qual constaram as notas de campo retiradas ao longo de todo o processo, grelhas de observação, registos fotográficos e audiovisuais. O registo diário, bem como a análise e reflexão das informações nele contidas, permitiu o reconhecimento de fenómenos, a recolha e interpretação de informações e a identificação de problemas (cf. Cap. II), sendo ainda considerado um dos instrumentos-chave para o diálogo e reflexão em díade e tríade de formação acerca do contexto educativo e suas necessidades emergentes. Deste modo, estas informações e evidências sustentaram e orientaram a prática educativa em ambos os níveis de educação, possibilitando a retrospectiva constante das várias intervenções e permitindo o acesso aos significados que foram atribuídos às informações e conhecimentos construídos (Sá-Chaves, 2005).

Consequentemente, todas as observações recolhidas em contexto, bem como a análise e reflexão sobre as mesmas fundamentaram e atribuíram sentido a segunda etapa desta metodologia de investigação, que corresponde à planificação. O processo de planificação, segundo Zabalza (2001b, p.47) traduz-se num “curso de ação”, que reúne objetivos, recursos e estratégias de atuação, adequadas ao contexto educativo, que se concretizam através da construção de um documento orientador, com base nos dados obtidos por observação (*idem*:

Zabalza, 2001b). Em ambos os modelos de planificações, relativos aos diferentes níveis de educação, apresentaram uma articulação e conexão progressiva das várias atividades desenvolvidas, o que permitiu o desenvolvimento de uma prática coesa, que na aprendizagem das crianças e se traduziu naquilo que se intitula como construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Em concordância com os princípios do paradigma construtivista pelos quais se orientaram as práticas educativas, a planificação representou um documento de orientação para a ação (cf. Cap. III), de forma flexível e favorecendo o atendimento ao inesperado que poderia surgir no decorrer da mesma (Arends, 2008) e deste modo, compreendendo que a “situação não pode ser prevista em toda a sua complexidade” (Woods, 1995, p. 132). Com isto, pretendeu-se valorizar o imprevisto, no sentido da construção ou reconstrução da ação, segundo as novas ideias ou contributos da criança, consagrando-se a conceção dos princípios construtivistas do processo de ensino e aprendizagem. Importa ainda salientar o pensamento de Schön (1987), quando apresenta a ideia de que o processo de reflexão na ação, consiste em breves instantes de distanciamento da própria ação durante os quais, surge uma reformulação imediata, em função do inesperado e das diversas situações que surgem no decorrer da ação pedagógica. Ademais, acrescenta-se que, sendo a reflexão o eixo central da formação docente em contexto de prática educativa, o contacto direto com as distintas situações-problema que surgiram ao longo das intervenções, conduziram a uma atitude de constante autoquestionamento ao longo da PES, no modo em que ao longo deste período formativo, o processo de reflexão apresentou um carácter transversal, comprovando as várias componentes da reflexão, antes, durante e pós ação (Gómez, 1999b, Schön, 1987).

Sendo assim, e de forma a enriquecer o processo autorreflexivo, foram elaborados guiões de pré observação como instrumentos de reflexão anteriores à ação e ainda algumas narrativas individuais. Estas, substancializaram-se a reflexão sobre a ação, promovendo através de uma descrição, questionamento e análise das evidências à posteriori, a construção de referentes importantes para intervenções seguintes, na medida que contribuíram para “a avaliação e reconstrução permanentes dessas actuações” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.107). Por meio do desenvolvimento da ação e do questionamento sobre a prática desenvolvida, distingue-se a etapa da avaliação como a recolha de

informações a considerar para futuras decisões pedagógicas. Como tal, este processo considerou a obtenção de dados acerca das aprendizagens das crianças, e traduziu-se na reflexão acerca dos efeitos da ação educativa desenvolvida até então, com vista na sua reformulação, no sentido de atender as necessidades e interesses das crianças que emergiram até este momento (Arends, 2008). Sendo assim, e de acordo com as três modalidades de avaliação existentes de acordo com o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a avaliação formativa enquadrou-se no percurso da PES, pelo seu caráter sistemático e contínuo, fornecendo informações acerca do desenvolvimento das crianças com vista ao ajustamento das estratégias na ação educativa. A avaliação do impacto das evidências como uma das etapas da I-A, revelou-se mais uma vez, como um momento de reflexão e compreensão das características do contexto educativo. Sendo assim, ao longo de toda a prática educativa, procurou-se manter uma postura de observação e reflexão sistemática (cf. Cap. III), visando a avaliação de estratégias, objetivos e recursos que propiciam o desenvolvimento de práticas educativas mais adequadas à criança (Latorre, 2003), segundo grelhas de avaliação semanais nas próprias planificações salientando as aprendizagens evidenciadas (Cf. Cap. III).

Em suma, conceitualmente, a metodologia de I-A é considerada a que mais se adequa ao contexto das práticas ao nível da PES, não só pela sua dimensão investigativa, mas também pela sua dinâmica cíclica, que permite, quer ao docente em formação inicial ou contínua, estabelecer uma ligação direta entre a teoria e prática, culminando com a experimentação de um processo, que poderá contribuir ativamente para a melhoria das práticas educativas (*idem*). Esta melhoria efetiva-se pelo facto de todos os intervenientes da ação educativa estarem envolvidos num processo espiral de constante observação e reflexão, que permite colocar a criança no epicentro da ação e procurar desenvolver uma ação adequada aos seus interesses e necessidades. Todos os pontos anteriormente referidos, que espelham esta metodologia foram tomados como referências orientadoras da prática educativa, proporcionando um conjunto de saberes teórico-práticos que se traduziram num desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do percurso da PES. Importa, por fim acrescentar, que a transversalidade desta metodologia permitiu também uma adequação de estratégias e ações educativas em ambos os níveis de educação, sendo analisadas e descritas no posterior capítulo III do presente relatório.

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo destina-se à descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, sustentadas pelo quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), não descurando também as informações específicas relativas ao contexto educativo e os traços das etapas da metodologia de investigação-ação (cf. Capítulo II). A construção de um quadro conceitual acerca da Educação, permitiu de forma natural, o desenvolvimento de um perfil profissional através de representações transportadas e criadas na formação inicial da docência, sendo alvo de constantes reflexões e transformações, que se traduzem na reconstrução, aprofundamento e solidificação de teorias e metodologias da Educação (Formosinho, 2009).

Reforça-se que práticas educativas experienciadas representaram o reflexo da dialética entre teoria e prática, na medida em que as concepções acerca do que é ser professor e educador, foram construídas com base em crenças e teorias, que pretendiam promover práticas renovadas e que respondiam às necessidades e interesses locais, encontrando soluções para velhos e novos problemas, na formação prática de um docente (*idem*, p.99).

Neste contexto, sustentaram-se numa visão socio construtivista alicerçando as intervenções desenvolvidas, pois este paradigma da educação potencia as capacidades das crianças, respeitando-as no seu universo de necessidades e interesses singulares (Coll, et al., 1999). Para uma melhor visão destes aspetos, o presente capítulo encontra-se subdividido em dois pontos que refletem as ações desenvolvidas, os resultados e evidências de comportamentos das crianças em cada contexto educativo onde decorreu a PES: o 1.º CEB e a EPE (respetivamente). De ressaltar que, em ambos os pontos, são explanadas, analisadas e refletidas algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES, realçando-se todo o processo que originou a sua concretização, assim como os efeitos que as mesmas provocaram nos intervenientes. Em simultâneo são fundamentadas, através da mobilização do quadro teórico e legal, as opções

metodológicas tomadas nas diversas situações durante todo o percurso de ação desenvolvida, com base nas características dos grupos dos diferentes níveis de educação e os recursos didáticos que ilustraram as estratégias concebidas.

Estas ações tornaram-se indispensáveis para a construção do perfil do profissional de educação em formação inicial, pois o conhecimento e compreensão das experiências contempladas e sentidas ao longo das práticas educativas, permitem o desenvolvimento de uma postura reflexiva e interventiva, pois como “ator social” (Alarcão, 2001, p.23), o professor tem o papel de poder e responsabilidade, em termos individuais e coletivos, sendo que a “profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica” (*idem*).

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

O presente subcapítulo incide sobre a análise reflexiva acerca do processo formativo realizado no âmbito da PES, no contexto educativo do 1ºCEB. Este ancorou-se num conjunto de competências desenvolvidas e de conceções teóricas e legais anteriormente sustentadas (cf. Cap. I), que foram mobilizadas de forma consciente para a prática educativa, no sentido de promover um processo de ensino- aprendizagem enriquecedor para as crianças do contexto educativo cooperante. Note-se que o percurso da PES, no contexto do 1ºCEB, distinguiu-se como único e decisivo, promotor de aprendizagens resultantes das situações experienciadas, sendo que todas as intervenções desenvolvidas, contribuíram intrinsecamente para o desenvolvimento do perfil de desempenho docente, enquanto formação inicial.

De referir que o processo formativo assumiu as etapas da metodologia de investigação-ação (cf. Cap. II) como base orientadora da ação pedagógica, perspetivando-se a transformação e aprimoramento constante das práticas desenvolvidas (Coutinho, et al., 2009). Ademais, segundo as linhas orientadoras desta metodologia, ilustra-se uma reflexão contínua e transversal, promotora da autoformação, pelo constante “equacionar e reequacionar de [situações]

problemáticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Com efeito, a sua natureza cíclica e espiral na ação educativa, evidenciou-se como um forte contributo para as várias transformações e reformulações, das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso da PES. Nesta linha de pensamento, a observação e a reflexão assumiram-se como instrumentos protagonistas do desenvolvimento de práticas educativas conscientes, que possibilitaram o conhecimento aprofundado de cada criança, permitindo definir estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados a esta realidade (Zabalza, 2001b).

De acordo com o paradigma socioconstrutivista foi possível desenvolver na turma cooperante competências do saber, saber fazer, saber porquê, ser e estar, de um modo equilibrado, salientando ainda a colaboração do par pedagógico do professor cooperante e supervisor institucional, que enriqueceu as simultaneamente as práticas educativas desenvolvidas no contexto e a construção triangulada de saberes profissionais. Assim, vinculando a importância do trabalho colaborativo e da reflexão conjunta na, sobre e pós ação, foram desenvolvidas atividades transversais às várias áreas curriculares e não curriculares, utilizando recursos capazes de estimular a motivação e a satisfação em sala de aula, com vista o desenvolvimento integral da criança, enquanto indivíduo em formação. Este desenvolvimento holístico deve-se essencialmente à articulação curricular, caracterizada pela construção do conhecimento de forma articulada, que proporciona por sua vez o desenvolvimento de competências específicas e transversais a diferentes componentes (DL n. 46/86, de 14 de outubro). A articulação curricular é sistematicamente considerada na ação educativa como uma “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (Leite, 2012, p.88) de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa pela correlação entre conhecimentos, reflexão e compreensão pela complexidade do real (idem).

Com base nestas linhas apresentam-se as principais ações desenvolvidas no âmbito da PES em contexto do 1º CEB, onde a criança, os seus interesses e potencialidades, foram posicionados no epicentro do processo de ensino-aprendizagem. Este, foi desenvolvido de forma a articular saberes curriculares das diferentes áreas e conhecimentos da vida das crianças pretendendo-se, ainda, o colmatar de algumas necessidades detetadas na turma, envolvendo-a num processo educativo com base na motivação.

Para tal, num primeiro momento da prática, segundo a observação direta e sustentação em documentos orientadores acerca da turma (cf. Cap. II), evidenciou-se um elevado nível de envolvimento na vida escolar, sendo visível na criança, a vontade de aprender e de participar ativamente na construção do seu conhecimento. Sabe-se, que uma criança motivada, manifesta curiosidade e entusiasmo, toma iniciativas e apresenta-se mais predisposta para a aprendizagem (Drew, Olds, & Olds ,1997), sendo importante acompanhar e respeitar os diferentes níveis de interesse e motivação, que sofrem inúmeras variações ao longo do dia. Durante as práticas verificou-se que, por vezes, as interações entre elementos da turma, em ambiente de sala de aula, tornavam-se difíceis, sendo reforçado pela Professora Cooperante (PC) (em entrevista) a dificuldade de regulação das intervenções e, por conseguinte, a qualidade das mesmas, no que diz respeito à compreensão dos conteúdos abordados e aplicação dos mesmos - (“A turma é bastante participativa, mas revela uma grande dificuldade em regular a intensidade das suas intervenções, assim como demonstra um elevado nível de imaturidade.” [PC]). Este cenário revelou a necessidade de uma intervenção eficaz, que contribuísse para uma melhor qualidade da mesma, no sentido de dar resposta às situações evidenciadas pela PC. Com efeito, tornou-se necessário intervir no sentido de definir estratégias como forma de uniformizar regras de respeito pelo próximo, de estimular o espírito crítico e criativo nas intervenções, interações e aprendizagens da turma, bem como propiciar um ambiente educativo estimulante, desafiador e adequado à sociedade atual.

Sendo manifestado na turma cooperante, um elevado nível de interesse sobre a tecnologia digital, foi considerada pelo par pedagógico, um possível veículo condutor da motivação da criança, na medida que corresponde à sua realidade (Arends, 2008). Em conformidade, Flores e Ramos (2016) defendem que as TIC dão sentido à aprendizagem e criam emoção no processo de construção do conhecimento, pois estimulam a curiosidade e a atenção, reforçam a capacidade de pensar, de compreender e de reter a informação. Estas autoras sublinham ainda, o pensamento de práticas inovadoras sustentáveis, que recriam ambientes e desafiam a criatividade, prometendo satisfazer, envolver e cativar as crianças. Deste modo, repensou-se a prática educativa no sentido de instigar o desenvolvimento da criança, depreendendo-se a importância de “mobilizar valores e competências que lhe permita intervir na vida e na história dos

indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira Martins, et al., 2017, p. 5).

Tome-se como exemplo uma atividade em torno de um dos conteúdos programáticos da área curricular de Estudo do Meio - a dentição. De acordo com o referido em momentos anteriores, considerou-se indispensável conhecer e valorizar os conhecimentos prévios das crianças, como impulsionadores de novas aprendizagens. Sendo assim, inicialmente foi realizado o levantamento das suas conceções acerca de “o que faz um dentista?”

bem como questionar à turma de, caso houvesse oportunidade, perguntar a um dentista, o que gostariam de saber sobre os dentes. Deste diálogo, surgiram diversas questões – (“Quantas vezes devemos lavar os dentes por dia?” [A.B.]); (“O que são cáries?” [G]); (“Porque os doces fazem mal aos dentes?”[M]), entre outras. Posto isto, sentiu-se que o grupo não só apresentou interesse, como também curiosidade sobre a possibilidade apresentada – (“Professora, mas nós vamos mesmo falar com um dentista?”[S]) – o que mostra que a provocação do desafio e da vontade de saber e conhecer, é um fator que estimula a motivação da criança, no sentido da aprendizagem, assim como funciona como um impulso para a ação, para a persistência e para o sucesso (Veríssimo, 2013).

Numa fase seguinte, pela impossibilidade de conversar diretamente com um dentista e valorizando mais uma vez as potencialidades das TIC no âmbito da educação, foi realizado por um dentista, um vídeo direcionado para a turma cooperante, que lhes permitiu indiretamente recolher as respostas às questões levantadas previamente. Por envolver os interesses da criança, que viu o especialista a responder às suas perguntas, curiosidades e dúvidas, considerou-se que a utilização deste recurso desencadeou o processo de aprendizagem. Deste modo, além da capacidade de questionamento prévio por base “no que querem saber sobre”, verificou-se a atenção plena da turma durante a observação do vídeo, pelo que se tornou uma mais valia, já que acrescentou algo ao conteúdo curricular, ao ultrapassar os limites do manual escolar. Além disso, aumentou ainda o tempo de retenção da informação, pelo que dificilmente a turma poderá esquecer a experiência. Verificou-se então, que utilização deste recurso audiovisual, teve um impacto imediato e positivo nas crianças, pela motivação e prazer que evidenciaram no momento de aprendizagem.

Sendo assim, a utilização de um recurso, nomeadamente tecnológico facilitou a comunicação com um especialista e estimulou de seguida atividades que permitiram desenvolver competências, para além das mencionadas no currículo, tendo sido, neste caso específico, competências de literacia e de cidadania digital aliadas ao Estudo do Meio, na medida em que se ampliaram os atores, os recursos e os objetivos, envolvendo todos e tudo, no sentido de melhorar a consciência sobre a possibilidade de novos cenários educativos (Flores, 2016). Isto pressupõe ainda, que o recurso às TIC, apesar de ter sido introduzido como estratégia experimental no contexto educativo cooperante, evidenciou-se como um instrumento capaz de estimular a criança para um nível superior, visto que “as novas tecnologias têm tendência para se construir cada vez mais como um elemento presente em toda a atividade educativa”, pois “mais do que constituir uma nova área curricular, elas assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem” (Ponte & Serrazina, 1998, p. 10).

Deste modo, e ainda referente à presente atividade em análise, partindo das respostas explanadas no vídeo, a turma elaborou um mapa conceitual online, com recurso ao computador e a uma aplicação interativa, que permitiu rapidamente a construção do mesmo. Assim, enquanto uma criança, à vez, segundo uma roleta virtual, construía parte do mapa de conceitos, as restantes continuavam em suporte físico, numa folha de registo. A possibilidade de aprendizagem por parte das crianças através destes recursos digitais, permite a personalização do ensino, oferecendo à escola de hoje, uma forma de ultrapassar os limites do tradicionalismo e construir uma cultura assente na colaboração e na participação (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015). Importante ainda será dizer que ao longo desta tarefa, muitas das crianças refletiam sobre o facto de alguns dos conteúdos apresentados pelo dentista, já fazerem do seu conhecimento prévio, - (“Professora, eu já sabia que devia lavar os dentes pelo menos 3 vezes por dia.”[L]) o que enfatiza a ideia de Coll et al, (1999) de que o fator mais importante e influenciador na aprendizagem é aquilo que a criança já sabe, constando-se que é na reconstrução desse conhecimento que se evidencia uma nova construção do mesmo.

Deste modo, a aprendizagem é uma “atividade social e cultural no qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”

(Arends, 2008, p.12). Ao longo da tarefa, para além dos conteúdos programáticos desenvolvidos em torno da área curricular de Estudo do Meio, segundo a temática da dentição, a área do Português, assumiu um papel preponderante, embora desenvolvida transversalmente na atividade. Desta forma, as competências ao nível da oralidade, da escrita, do pensamento crítico, foram desenvolvidas de forma intencional e transversais ao momento de aprendizagem. Ademais, contrariamente aos modelos tradicionais de ensino, a criança é responsável por formular perguntas, criando a sua própria agenda de discussão, fomentado a motivação natural e intrínseca e organizando o seu pensamento crítico e criativo, à medida que se envolve em situações de diálogo ou de construção de conhecimento de forma colaborativa (Daniel, 2008).

Relativamente a uma das questões emergentes da discussão “Quantas vezes lavas os dentes por dia?”, foi construído em grande grupo por iniciativa da turma de forma organizar a informação recolhida, um gráfico de barras, de acordo com as respostas das crianças. Para a recolha desta informação, foi primeiramente utilizado um *tablet*, que circulou por toda a turma, com um esquema, para o qual cada criança teria que colocar um símbolo (dente) no interior do balão, cujo número representasse quantas vezes lavavam os dentes por dia. Esta tarefa inicial da construção do gráfico, com o recurso ao *tablet*, evidenciou um elevado nível de motivação na turma, sendo várias vezes repetida pelas crianças a seguinte afirmação – “Podíamos trazer os nossos *tablets* para as aulas professoras, ia ser divertido aprender assim.”, compreendendo-se o índice de motivação e prazer causado na turma pelo recurso utilizado.

Na tarefa de construção do gráfico, novamente concebida de forma coletiva, utilizou-se uma aplicação *online*, de fácil manipulação e interpretação, estimulando de imediato a leitura do mesmo e respetivas conclusões. Segundo Matos e Serrazina (1996), na matemática, o trabalho em grupo proporciona “inúmeras oportunidades para a formulação e discussão de conjecturas e resolução de problemas” (p. 149), envolvendo as crianças em experiências relevantes, segundo oportunidades de dialogar, estimulando novas descobertas, que permitem a construção de um conhecimento mais sólido num ambiente mais confortável (Arends, 2008). Com efeito, para além da matemática, realça-se a articulação com as restantes áreas, de forma natural e significativa, promovendo uma aprendizagem na alçada de uma perspetiva crítica, aberta ao diálogo e à compreensão da realidade, pelo que constituiu “uma melhor

abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais”, como refere Vaideanu (2006, p.165).

A elaboração de um cartaz *online*, a partir dos conhecimentos adquiridos acerca do conteúdo abordado, das questões de reflexão que emergiram ao longo da atividade e do resultado do gráfico elaborado, permitiu a aplicação de todos estes novos saberes, enfatizando novamente a transversalidade e articulação curricular presentes nesta tarefa. Importa ressaltar que os resultados e conclusões da atividade evidenciaram os conhecimentos construídos pelas crianças, assim como potencialidades ou necessidades a ter em atenção nas tarefas seguintes. Note-se, porém, que o facto de ser uma aplicação de fácil utilização, com resultados que anunciam qualidade visual que cativa qualquer leitor, motivou as crianças na sua elaboração, além de que desenvolveu competências de criatividade, reflexão crítica, de organização mental na estruturação do conhecimento, de decisão, autonomia, colaboração e literacia digital, competências indispensáveis para a participação em sociedade (Oliveira-Martins, 2017).

Na verdade, a utilização das TIC em contexto educativo, apesar de constituir alguns constrangimentos e/ou dificuldades, tais como a falta de recursos tecnológicos em sala de aula, revelou-se um forte instrumento didático, com potencialidade educativa capaz de sustentar algumas das necessidades identificadas no contexto da turma cooperante, tais como o respeito pelo outro em trabalho em grupo. Sendo assim “a integração das tecnologias no ensino permitiu promover a aprendizagem através do envolvimento colaborativo em atividades autênticas, estimulantes e multidisciplinares, da criação de ambientes complexos, realistas para a pesquisa, disponibilizando informação e ferramentas de apoio à mesma e da ligação de sala de aula para pesquisa conjunta (Means & Olson, 1995)”.

Salientando o impacto do recurso às tecnologias, ao invés da utilização do manual escolar como elemento central da metodologia vigorada em sala de aula, vislumbrou-se, pela tríade de formação, a possibilidade de colmatar algumas das necessidades evidenciadas pelas crianças, através do interesse revelado em torno das TIC, e a realização de jogos e dinâmicas interativas. Deste modo, a problematização do projeto de intervenção, sustentou-se na necessidade de regulação de atitudes e comportamentos das crianças, de forma a canalizar as suas energias e motivações, com objetivo nuclear de contribuir para uma

melhoria na qualidade do seu rendimento escolar. Ademais, a necessidade de encontrar soluções que atribuíssem à criança um papel ativo na reflexão crítica acerca dos seus comportamentos e interações entre turma, no trabalho realizado, evidenciou-se como sendo o principal objetivo da intervenção. Esta problematização sustentou-se na observação direta, no registo e análise de informações recolhidas ao longo das práticas pelos vários atores do processo educativo e de grelhas de observação e avaliação semanal, que permitiram uma interpretação e reflexão acerca do desempenho e rendimento de cada criança.

Para tal, pelos seus princípios orientadores, a metodologia da *gamificação* aliada ao trabalho colaborativo e ao paradigma do socio construtivismo, salientou-se como forma de resolução, pela possibilidade de proporcionar à turma, através de oportunidades de jogo, segundo regras e estratégias, uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e compreender soluções para as necessidades evidenciadas. Sobre linhas gerais, a perspetiva metodológica da *gamificação*, está assente no processo de *feedback* imediato segundo pontuação e premiação como estratégias de aprendizagem. Segundo Alves & Maciel (2014) é uma aprendizagem baseada em jogos, que envolve o estudo e a utilização de *videogames* ou os elementos que os caracterizam, no processo educativo.

Em entrevista ao Doutor Mário Cruz, e com o objetivo de absorver informações que se considerassem determinantes para a valorização da utilização desta metodologia em sala de aula em contexto da PES, depreendeu-se que a *gamificação*, segundo as palavras do entrevistado, apresenta - “um enfoque comunicativo exponencial que oferece uma mudança de práticas, na medida que as crianças desempenham um papel mais ativo na sala de aula.” Por conseguinte, a utilização de atividades gamificadas contribui para o sucesso da aprendizagem, visto que ao serem utilizadas estratégias de jogo, a criança assume uma função de controlo da sua dinâmica e desempenha as tarefas com motivação e empenho. Esta estratégia instiga ainda outras competências sociais tais como a “interação com o outro, a competição saudável e ainda a segurança perante a permanência na tarefa.”

Sendo assim, e ancorado pela relevância da utilização desta metodologia, o par pedagógico assumiu um papel de investigador e decisor, na medida que determinou que a *gamificação* poderia contribuir ativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto cooperante.

Neste sentido, de acordo com a investigação realizada acerca desta metodologia, depreendeu-se que o seu objetivo principal é influenciar o comportamento do aluno em cada tarefa específica, criando uma experiência emocional. Na verdade, tal como anteriormente referido, a *gamificação* utiliza as várias componentes do jogo, elementos e técnicas, com vista a aumentar a motivação e implicação na aprendizagem, sendo que as referências de feedback imediato, criam na criança, um sentimento de encorajamento e compromisso para com a tarefa a realizar (Cruz,2016). Neste contexto, a interação e a comunicação são um ponto nuclear, assim como as necessidades e interesses das crianças, podendo dizer-se que existe uma forte conexão entre a *gamificação* e a emoção, dado que tudo o que se encontra relacionado com os sentidos, implica uma relação direta com uma experiência de aprendizagem (*idem*).

Nesta linha de pensamento, assume-se que é uma abordagem de aprendizagem que se caracteriza pela criatividade, flexibilidade, risco e liderança, sendo que a componente comunicativa e experiencial da sua utilização enquanto metodologia de sala de aula, se traduz num aumento da autoestima, motivação e respeito pela diversidade, enquanto simultaneamente, promove a capacidade da criança assumir um papel mais ativo, contribuindo diretamente para um maior desempenho e desenvolvimento (Cruz e Oliveira, 2017). Como tal, num dos momentos da PES foi abordada de forma experimental, uma aplicação *online* e gratuita, denominada por *Classdojo*, que se organiza segundo os parâmetros definidos pelos seus utilizadores e tem por base um sistema de pontuação. Através desta aplicação, todos os alunos obtinham pontuações diárias, segundo várias competências a desenvolver (exemplo: boa leitura, rápido cálculo mental, interajuda, bom comportamento, etc.) que atravessavam as várias áreas curriculares, bem como as não curriculares, tal como a cidadania, implícita nas atitudes e valores dos alunos.

O uso da aplicação tornou-se parte da rotina diária e de acordo com a pontuação atingida ao fim de cada dia, o aluno mais pontuado recebia um prémio de mérito, sendo denominado como “xerife”, ganhando a oportunidade de no dia seguinte usar ao peito uma estrela de metal, como recompensa e distinção pelo trabalho realizado.

Como exemplo, numa das atividades realizadas e considerada a leitura em voz alta uma das competências essenciais a desenvolver no contexto educativo

cooperante, foi realizado previamente com as vozes das crianças, um *storytelling*, do poema “Os dias da Semana” de António Manuel Couto Viana, sendo introduzido como momento inicial da aula. Um *storytelling* é, segundo Isidoro e Amante (2014, p.1210), a “arte de contar histórias com suporte de ferramentas tecnológicas e uso de programas de edição de imagens”, que promovem as literacias digital e global da tecnologia e da informação, aliadas a área curricular de Português. A construção deste recurso não só funcionou como um primeiro contacto com o texto, como também a valorização da voz da turma na sua elaboração. Segundo Flores e Escola (2007), através de recursos e estratégias desta índole, as crianças deixam de ser consumidoras passivas da informação e passam a ser criadores ativos e empreendedores, promotores de uma multiplicidade de conexões, que rompem com a linearidade ao assumirem-se como autores e coautores de ambientes de grande riqueza criativa.

Sendo assim, através desta atividade, cada criança teve oportunidade de experienciar a audição da sua própria voz, à medida que o poema era declamado no *storytelling*, bem como acompanhar a leitura do mesmo, que se encontrava escrito na faixa vídeo. Num segundo momento, ao realizar a leitura em voz alta, foi notória uma maior motivação, no sentido de que cada criança tentou demonstrar a mesma proficiência e qualidade, presente no *storytelling* previamente construído. Em simultâneo, a oportunidade de pontuar na competência de leitura na aplicação *Classdojo*, demonstrou-se intensificada pela utilização do recurso ao *storytelling*, sendo que cada criança, entusiasmada com a obtenção de pontuação, evidenciou um maior empenho e interesse na tarefa. Importa salientar que, sendo a leitura uma atividade diária e de grande valorização pela professora cooperante, foi visível desde o início da utilização da aplicação *Classdojo*, uma melhoria significativa na competência de leitura por parte da turma, inclusivamente nos alunos com maiores dificuldades nesta tarefa.

Com efeito, ao longo das várias intervenções pedagógicas no decorrer da PES, constatou-se que a atribuição de pontos e a necessidade de recompensa imediata pelo trabalho realizado ou pelo comportamento, teve um efeito positivo. Sendo assim, a conquista de pontuações efetivou-se como um elemento fulcral, contribuindo para uma melhoria na ação comportamental e aproveitamento dos alunos em sala de aula. Experienciar e adquirir conhecimento de forma interativa e segundo um ambiente construído em torno

da gamificação, permitiu observar gradualmente diversas alterações nos alunos, sendo considerado como um fator determinante da prática profissional.

Num outro exemplo de atividade desenvolvida ao longo da PES, salienta-se a *WebQuest* como uma estratégia metodológica baseada na colaboração e pesquisa, usadas para a produção de conhecimento de forma interativa. Esta, é uma metodologia de pesquisa na internet, voltada para o processo educacional, que estimula a pesquisa e o pensamento crítico. Este tipo de aprendizagem interativa, descentraliza o papel de professor enquanto indivíduo que produz e transmite passivamente o conhecimento, orientando a sua postura como um professor ativo, que conduz o ensino por construção e descoberta. A metodologia *WebQuest* segundo Costa, Peralta e Viseu (2007) repensa a aprendizagem como construção e como pensamento de nível elevado: perspectiva a aprendizagem como desafio – a tarefa- que implica a capacidade de análise e síntese, a colaboração entre os elementos do grupo, a gestão da aprendizagem, a tomada de decisões e a criatividade na solução a apresentar. Esta metodologia caracteriza-se por ser dinâmica e incentiva a criança a entrar num processo de procura, que está na base da reflexão crítica e estimula o pensamento autónomo e criativo (Daniel, 2008).

A atividade proposta, no âmbito da *WebQuest*, foi realizada em sala de aula e intitulou-se “Vamos descobrir Portugal”. Neste sentido, a turma foi dividida em 5 grupos de 5 crianças, embora um dos grupos tivesse 6, de modo a perfazer o total dos 26 alunos que constituem a turma cooperante. Esta divisão da turma teve por base o número limitado de computadores em sala de aula, embora conscientes que o ideal seria um grupo mais pequeno de crianças por computador. Para a elaboração dos grupos, foram consideradas as competências das crianças, por forma a que se auxiliassem e desafiassem mutuamente, procurando construir conhecimento e aprendizagens, explicar o seu pensamento e refletir sobre os seus processos de aprendizagem (Matos & Serrazina, 1996). Também a sala de aula foi organizada de modo a facilitar o trabalho em grupos, sendo que cada conjunto de mesas tinha a respetiva identificação dos elementos que os constituíam.

Antes de iniciar a *WebQuest* foram observados vários objetos que se encontravam nas mesas para estimular o diálogo, mas também para cativar a atenção das crianças, já que tinham de encontrar um elemento em comum, um *QR Code* (Ap. B12). Como tal, e através das várias interpretações acerca do seu

significado e utilização, as crianças compreenderam que se tratava de um código e que serviria para descodificar alguma informação escondida. Ao compreenderem o significado e utilidade do *QR Code*, foi lançado o desafio sobre a forma de jogo, onde cada grupo tinha que procurar um destes códigos, escondidos junto das suas mesas de trabalho, que lhes daria uma pista sobre a próxima tarefa.

Este foi um momento de ludicidade sendo que pelo que foi observável, o jogo provocou grande entusiasmo na turma, contribuindo para que rapidamente encontrassem e descodificassem o código escondido, e cada grupo descobrisse uma palavra que representava uma cidade do País (Porto, Lisboa, Évora, Aveiro e Coimbra. Ao acederam ao link da *WebQuest* “Vamos conhecer Portugal” iniciaram a atividade pela exploração do site, seguida da leitura das várias fases que constituem esta atividade, de forma a identificarem o trabalho a realizar. Aqui, as crianças compreenderam a sequencialidade de tarefas e a necessidade de as cumprir, assumindo uma postura de responsabilidade, como agentes ativos da sua própria investigação. Posto isto, cada grupo evidenciou a importância da escolha de um porta-voz, sendo ainda protagonista e decisor da organização das tarefas a desenvolver na *WebQuest*. Importante será dizer que já nesta fase, o interesse e a motivação foram evidentes, demonstrando de facto que, tal como afirmam Flores, Peres e Escola (2011), as TIC são “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (p. 430).

Ancorada nesta metodologia de pesquisa e como forma de organizar as informações recolhidas, foram realizados cinco livros online em aplicação própria: Um passeio pelo Porto, Um passeio por Aveiro, Um passeio por Coimbra, Um passeio por Évora e Um passeio por Lisboa. Note-se que foram sugeridos alguns sites, compreendendo-se a importância de investigar em segurança, que continham informações essenciais sobre a localização geográfica, monumentos e gastronomia das várias cidades. Desafiou-se, porém, que cada grupo soubesse selecionar a informação, guardá-la num documento próprio e aplicá-la corretamente. Para tal, utilizaram a plataforma *Onedrive*, através do email da turma, clicando sobre a pasta “Cidades” (Informações *WebQuest* - Cidades). No interior desta pasta existia um documento para os grupos, contendo as informações-chave para a elaboração do livro *online* sobre

as cidades visitadas, estimulando deste modo a construção e aplicação de conhecimentos com sentido, pois este documento seria posteriormente partilhado publicamente.

Realça-se neste processo a pesquisa e o trabalho colaborativo que demonstrou um efeito positivo na postura e interesse das crianças, resultante da entrega e empenho que a turma evidenciou ao longo das tarefas. Importa acrescentar que quando questionadas, apresentaram resposta sinceras, afirmando que: (“Trabalhar assim é muito mais divertido, porque podemos procurar o que queremos aprender” [F]), enfatizando a necessidade emergente de criar situações de desafio à criança, de forma a acompanhar os seus interesses e a captar a sua motivação para a vida escolar (Arends, 2008). A apresentação das aprendizagens realizadas dos diferentes temas pelos grupos, emergiu com um momento de exposição oral proposto pelas crianças, pelo que a capacidade de falar em público se releva como uma competência emergente na nova era e que esta atividade proporcionou de forma natural (Lopes, 2006). Assim, cada grupo teve a oportunidade de, após a construção do seu livro digital acerca da cidade atribuída, fazer uma apresentação oral à turma, expondo os resultados das suas pesquisas.

Em concordância com a lógica da articulação curricular, preconizada no primeiro capítulo, a atividade *WebQuest* – “Vamos conhecer Portugal” integrou as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática, bem como competências da literacia digital, revelando a importância da transdisciplinaridade na educação e a flexibilidade curricular. Envolveu diferentes metodologias (colaborativa, diálogo, pesquisa, *gamificação*) e desenvolveu várias competências curriculares e transversais (pesquisa, seleção, criatividade, organização, pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas, literacia, cidadania, respeito pelo outro e tomada de decisões). Importa salientar que, de facto, o trabalho colaborativo instiga o diálogo, a partilha de opiniões, assim como a tomada de decisões e realização de escolhas, que se traduzem também em questões de cidadania e identidade, na medida que a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, são evidenciadas paralelamente com a construção de conhecimento e a sua prática no quotidiano das crianças (Fonseca, 2000).

Por outro lado, devem ainda ser referenciadas as dificuldades sentidas ao longo da atividade, visto que implica diretamente na reflexão sobre a prática,

incidindo criticamente no que deve ser alvo de transformação da ação (Coutinho et al., 2009). Sendo assim, na experimentação desta metodologia em contexto, foram detetadas algumas lacunas, essencialmente centradas nos recursos digitais disponíveis, que impossibilitavam em certa parte, uma melhor organização dos grupos. No entanto, na sua análise global, refletiram-se diversos aspetos positivos, nomeadamente o entusiasmo dos alunos; a vontade em manipular os recursos digitais; a necessidade de encontrar respostas às questões levantadas e serem autores do conhecimento, num ambiente estimulante e interativo. Sendo assim, o conhecimento foi construído através da experiência e a aprendizagem, através da atividade mental da criança, que pelo confronto entre as informações novas e os seus conhecimentos prévios, a sua mobilização produziu novas significações mais aptas a responder às suas próprias questões (Means & Olson, 1995).

A partilha e o respeito pelas opiniões do outro, que emergiram da discussão ao longo desta tarefa foram também valorizados, sendo que na aplicação *Classdojo* todas as crianças foram recompensadas com uma mensagem de distinção pelo trabalho realizado e creditadas com pontuação bônus. Este *feedback* positivo, por parte do adulto perante uma atividade em que a criança assumiu a responsabilidade pela sua aprendizagem, promoveu o desenvolvimento da autoestima e o prazer de aprender, num ambiente interativo de descoberta e investigação. Posto isto, considera-se que a ação desenvolvida em contexto, produziu aprendizagens que se refletiram ativamente no desempenho de cada criança, no espírito de cooperação, na aprendizagem experiencial e ativa e nas relações interpessoais entre os elementos da turma (Perrenoud, 2002), sendo determinante que a articulação curricular envolvida num ambiente de pesquisa em grupo, evidenciou-se crucial para a aquisição do conhecimento.

Evidências deste tipo de aprendizagem surgiram durante toda a PES, sendo que foram vários os momentos em que as crianças relataram o reconhecimento de vários conteúdos curriculares, pela interação e utilização das TIC no seu quotidiano, e procurando uma melhoria do seu rendimento escolar – (“Sinto que ao trabalhar desta forma, ganho pontos e vou ser melhor aluna.” [L]). Como tal, e seguindo esta linha de pensamento, todos os momentos em que os recursos tecnológicos foram utilizados pelas crianças resultaram num processo de aprendizagem significativo e motivador e provocaram interação,

estimularam o desafio, o raciocínio e a interatividade (Salomon, 2002, citado por Flores, 2011).

O recurso à aplicação *Classdojo*, como ferramenta nuclear da metodologia de intervenção utilizada no contexto cooperante, a gamificação, revelou na turma, de uma forma geral, um ambiente comportamental mais regulado, um estímulo extra, mesmo nos alunos com falta de concentração. Evidenciou-se ainda, uma vontade de melhorar, bem como a capacidade de refletir acerca das atitudes tomadas em diversas situações, ponderando e visualizando o objetivo da obtenção de pontos. Corroborando esta inferência foram realizados questionários à turma, de forma a compreender a funcionalidade e os efeitos da utilização deste recurso em sala de aula. Como tal, perante a questão “Gostaste de usar a aplicação *Classdojo*?”, das 26 crianças que constituem a turma, 25 responderam que sim e uma respondeu que não. De forma geral a utilização desta ferramenta teve um impacto positivo na turma, evidenciando na sua reflexão argumentos tais como: - “Ganhamos mais confiança.”; “Gosto de receber pontos porque sinto-me a melhorar e quero ser boa aluna.”; “Assim comportamo-nos melhor.”, entre outros. Com efeito, a utilização do recurso melhorou não só o comportamento das crianças, como também a autoconfiança, elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem.

Acrescenta-se ainda que, tal como referido no capítulo II, eram evidentes problemas de autoestima, tendo sido atenuados com a aplicação deste projeto. No que diz respeito à opinião da professora cooperante, também foi realizado um questionário, realçando apenas as ideias gerais e a opinião da mesma perante a utilização da aplicação, - PC: “Esta aplicação incentiva a turma a ter atitudes corretas e a cumprir as regras estabelecidas. Promove o interesse e a força de vontade na medida que estimula as crianças a esforçarem-se para obter maior pontuação ao longo das tarefas.” Acrescenta ainda que “enquanto vir efeitos positivos deste recurso continuar[á] a utilizá-lo”. Considera-se então, que de forma geral a opinião quer da professora cooperante, quer da turma apresenta um *feedback* bastante positivo, relativamente à utilização da ferramenta *Classdojo* em sala de aula, seguindo a metodologia da *gamificação*, já apresentada anteriormente e efetivando com resultados visíveis e que contribuíram ativamente para uma melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, no contexto da PES. Desta forma, e através da utilização desta ferramenta aliada a outros recursos tais como *Playbuzz* (quizz),

Classtools, Smartkids, Atrmini, etc., foram trabalhadas as várias componentes curriculares e não curriculares da matriz do 2º Ano de escolaridade e que permitiram o desenvolvimento dos alunos, através do recurso às TIC e à *gamificação*.

Sendo assim, ao longo da PES, foi levada em consideração, uma clara intencionalidade pedagógica, direcionada para objetivos específicos das atividades desenvolvidas, contrariando abismos entre as áreas curriculares, em prol da flexibilidade e articulação curricular. Nesta linha de ideias, o grande interesse revelado pelas crianças, ao longo das várias atividades delineadas, com auxílio das novas tecnologias da informação e recorrendo a esta metodologia de *gamificação*, foi considerada uma melhoria na qualidade de participação das mesmas em sala de aula, visto que ao se traduzir num sistema baseado em recompensa, o esforço e a vontade de premiar, permitiram ultrapassar algumas dificuldades e adquirir novas competências. Esta potencialidade mostra que a escola de hoje extravasa os seus limites físicos e constrói uma cultura assente na colaboração e na participação (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015).

Em suma, fundamentando de acordo com o trabalho realizado no contexto e corroborando com enquadramento teórico anteriormente explanado no capítulo I, as TIC assumem um papel essencial, na medida que representam “sobretudo uma ferramenta trabalho, pelo que se torna fundamental que elas sejam integradas nos planos de estudo das outras disciplinas e sobretudo que seja claramente perspectivada a sua utilização educativa na maior parte dos cursos de formação de professores (Ponte & Serrazina, 1998, p. 46).” Além disso, é de tal forma importante que a intencionalidade da educação, neste século, seja clara, evitando barreiras entre as áreas curriculares, mas sim flexibilidade e articulação utilizando recursos diversificados, para que se formem alunos capazes e competentes, num futuro próximo na sociedade.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada realizada em contexto da EPE foi momento privilegiado da formação inicial, pelo que compreende um percurso de desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais da educadora estagiária. Neste sentido, no período em que decorreu o estágio neste contexto educativo, a construção de saberes profissionais ocorreu pelas experiências vividas e pela constante premissa de questionamento e reflexão individual e/ou com outros intervenientes do processo (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, identifica-se o papel preponderante das interações pedagógicas de natureza colaborativa, no sentido em que se verificaram imprescindíveis para o crescimento profissional, não só do par pedagógico como dos restantes intervenientes. Ademais, o trabalho colaborativo, tal como suprarreferido em momentos anteriores como um dos princípios basilares da metodologia de IA (cf. ponto 2.3), potencia a capacidade de promover múltiplas oportunidades de aprendizagem com base na reflexão acrescida, ilustrando por sua vez uma maior capacidade de resposta a questões emergentes da prática educativa. Com efeito, para além da colaboração na construção de competências e conhecimentos profissionais, a metodologia de IA contribuiu ativamente para o desenvolvimento de práticas baseadas no saber pensar e agir, de modo a se perpetuar, com maior eficácia, o desenvolvimento de cada criança (Coutinho et al, 2009; Sanches, 2005).

Nesta linha de pensamento, os princípios norteadores desta metodologia, pelos quais se orientaram as práticas desenvolvidas em contexto, ilustram a riqueza desta estratégia de formação, no sentido em que contribuíram ativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, pela participação dos vários intervenientes na ação. Por conseguinte, ao longo do período da PES, os dados recolhidos através da observação e reflexão transversal e sistemática, resultaram numa troca de informações entre atores do processo educativo, refletindo-se um olhar mais abrangente do contexto e respetivas especificidades. Desta forma, questionando e analisando de forma retrospectiva todos os dados recolhidos, procurou-se que o binómio interesse-

necessidade fosse sempre uma referência presente, aquando o momento de planificação e ação, no sentido de se perspetivar uma prática adequada ao grupo e ao contexto, com centralidade na criança (Zabalza, 2001a).

Em conformidade, a intencionalidade educativa das ações desenvolvidas residiu essencialmente na promoção e aprofundamento dos saberes da criança, através de um conjunto de oportunidades de aprendizagem e da articulação com as diferentes áreas de conteúdo. Por meio do levantamento dos seus conhecimentos prévios, delinearam-se todas as ações educativas, tendo por base o facto de que “são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251). De forma a apreender um conhecimento aprofundado de cada criança, uma das estratégias utilizadas recaiu sobre a forma de diálogos individuais e convivência em situações de jogo espontâneo, conseguindo-se uma atenção individualizada sobre cada uma (Zabalza, 1998). Note-se, que o enfoque individual traduz a visão da criança como um ser único, com formas de aprender singulares, sendo determinante o papel do educador enquanto potenciador da aprendizagem, respeitando as suas características específicas e individuais (Lopes da Silva et al., 2016). Por outro lado, importa salientar os momentos de discussão em grande grupo segundo a partilha e o confronto de ideias, potenciadores de novas aprendizagens e descobertas.

Tome-se como exemplo, uma situação vivenciada num momento inicial da PES, aquando uma criança partilhou a vontade de ter uma sementeira na sala de atividades, gerando discussão de ideias acerca do vocábulo “sementeira”. Nesta partilha e desconstrução da palavra surgiram opiniões tais como (“É o sítio onde se guardam as sementes.” [R]) e (“É onde semeamos os legumes.” [D]) revelando este último, adquirir alguns conhecimentos sobre o tópico de interesse abordado. Sublinhando novamente o facto de que o educador deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, como ponto de partida para o desenvolvimento e/ou aprofundamento de outros (DL nº 241/2001, de 30 de agosto), importa salientar que o diálogo em grande grupo, impulsionou diferentes formas de pensar acerca do tópico abordado, que emergiram da comunicação e partilha de conhecimentos entre o grupo de crianças. Com efeito, a escuta das várias opiniões promoveu um clima favorável de segurança e

participação, pela valorização por parte do adulto, dos conhecimentos e interesses das crianças, durante o momento da discussão.

Ao compreenderem que a sementeira era efetivamente um local onde se podem semear diferentes tipos de plantas, foi desencadeado um novo questionamento. Este, prendeu-se em descobrir quais os tipos de legumes ou frutos que podem ser colocados numa sementeira e (“terem espaço para crescer” [T]). A procura de respostas para a esta questão emergente do diálogo conduziu à necessidade de um processo de pesquisa, no sentido de promover na criança uma postura investigadora e autónoma da construção do seu conhecimento, seguindo os princípios da perspectiva socioconstrutivista, referidos anteriormente (cf. capítulo I). Sendo assim, com recurso ao computador através do acesso à *internet*, foi realizada uma busca de informação sob a forma de imagens, nas quais as crianças puderam observar exemplos de sementeiras, assim como a sua estrutura e proporções, permitindo retirar conclusões acerca da questão levantada anteriormente.

Na verdade, este momento revelou-se bastante rico e significativo na partilha e descoberta de conhecimento novo, promovendo-se ainda a participação ativa e substancializando o interesse das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Nota-se, por isto, que a reflexão na ação assumiu um papel preponderante no que concerne ao respeito pelas vontades e motivações do grupo, impulsionando oportunidades de escuta e participação, num ambiente de aprendizagem por pesquisa. Através deste momento de partilha de ideias, de descoberta e de construção de conhecimento, foi perceptível não só a motivação do grupo, em torno deste tópico de interesse, assim como a necessidade de dar continuidade à exploração e aprofundamento do mesmo. Neste sentido, cabe ao educador refletir sobre estratégias e recursos adequados à intencionalidade da ação, sobre a forma de estimular a curiosidade e ainda potenciar o desenvolvimento do espírito crítico da criança, perante a situação de estudo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A necessidade de compreender o mundo, ampliada pela curiosidade em torno da experimentação científica no âmbito da sementeira e dos respetivos cuidados, evidenciou um envolvimento crescente das crianças, conduzindo à atividade de construção da sementeira na sala de atividades. Para tal, inicialmente colocaram-se as seguintes questões: “Como vamos construir a sementeira?” e “Que materiais podemos usar na sua construção?” fazendo o

levantamento e registo das propostas das crianças, em relação ao problema colocado. Neste momento, importa que a interação adulto-criança seja visível na articulação das iniciativas e ideias das crianças, atendendo a estratégias que integrem, aprofundem e alarguem os interesses das mesmas, de forma desafiante e estimuladora (Lopes da Silva et al., 2016).

Partindo das várias sugestões apresentadas pelo grupo foi realizada uma votação, no sentido de apelar à responsabilidade e respeito pela opinião do outro, à capacidade de tomada de decisões e negociação e ainda ao desenvolvimento de algumas competências matemáticas, no âmbito da contagem. Mediante a seleção do tipo de sementeira escolhida democraticamente pelas crianças, tornou-se necessária uma nova discussão, na qual se identificou o conjunto de materiais necessários para a sua construção. Para tal, elaborou-se uma tabela na qual constaram as sugestões apresentadas relativamente aos materiais, assim como os frutos e/ou legumes que queriam semear. Durante este momento de decisão, surgiu imediatamente a necessidade de se recorrer a materiais reciclados ou reutilizados, sugerida por uma das crianças: “As paletes são boas porque são feitas de madeira e não fazem mal ao planeta” [T.M.], evidenciando alguns conhecimentos no âmbito da educação ambiental, assim como sensibilidade para como o meio ambiente.

Perante esta consciencialização e espírito crítico desencadeou-se um novo processo de reflexão, no qual as crianças discutiram em grande grupo, apresentando opiniões diversas acerca de possíveis materiais que poderiam ou não ser utilizados, de forma a não “destruir” ou “poluir” o planeta. Desta discussão identificam-se alguns argumentos das crianças: “Se usarmos garrações de plástico já não os deitamos fora e são reutilizados por nós.” [T], “A nossa sementeira vai ser amiga do ambiente porque vamos aproveitar tudo e não fazer mais lixo” [L], que revelaram uma postura crítica e reflexiva sobre o mundo que as rodeia, aliada à construção de pensamento em torno de conceitos sobre ecologia. Importa salientar que, para além de promoverem competências nas áreas de Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal (Lopes da Silva et al., 2016), estes momentos de diálogo e discussão proporcionam uma oportunidade significativa para o desenvolvimento da linguagem oral, sendo a comunicação “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9), devendo ser constantemente estimulada e valorizada, ao longo das práticas educativas.

Através do tempo concedido para o processo de escolha e tomada de decisões, mediante a negociação, as crianças evidenciaram envolvimento, motivação e autoconfiança, pelo que se compreende, pelo clima favorável e pelas experiências positivas vivenciadas durante esta fase do processo. No decorrer das atividades e após a escolha e seleção de materiais foi realizada a construção da sementeira, trazida para a sala, de modo a iniciar-se a etapa seguinte referente à sementeira. Neste momento, o contacto direto com elementos da Natureza como a terra, a água e as sementes, promoveu experiências estimulantes que se traduziram na comunicação de conhecimentos prévios: “a terra é fria”, “se deitarmos muita água na terra ela vai se transformar em lama”, “a terra é parecida com a areia da praia”, que por sua vez proporcionaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas, compreendendo a criança enquanto agente ativo da construção do seu conhecimento (Roldão, 1994). Ademais, ao realizarem esta experimentação, simultaneamente com a necessidade constante de resolução de problemas que emergiram da ação decorrida, a criança envolveu-se em “atividades superiores intelectuais” (Montessori, 1965, p.139), que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento individual, para a organização mental das suas aprendizagens e ainda, para a o respeito para com o meio envolvente. Em conformidade, a realização de atividades que desenvolvem os sentidos, permitindo a experimentação e participação ativa nos acontecimentos do meio, permitem construir cidadãos práticos e ativos, que sabem como lidar e viver com o mundo (*idem*).

Após a sementeira, emergiu a questão acerca de qual o local mais adequado para se colocar a sementeira, sendo reconhecida pelas crianças, a necessidade da luz e calor solar no seu processo de crescimento. Com base nas sugestões “colocar perto da janela”, “colocar lá fora” ilustra-se mais uma vez o desenvolvimento do pensamento crítico, na definição de estratégias e no sentido de responsabilidade, de forma a perpetuar com maior eficácia a tarefa em decurso. Deste confronto de opiniões, a organização lógica de ideias de uma das crianças concluiu que “se colocarmos a sementeira lá fora, ela como é de madeira vai ficar molhada e depois apodrece”, levando novamente o grupo a refletir, aferindo que o local mais adequado seria dentro da sala e perto da janela. Mediante esta decisão das crianças foi colocada na área das ciências junto à janela, sendo posteriormente, aproximada para um local com maior exposição solar, como forma de potenciar o processo de crescimento das plantas.

A manutenção da sementeira foi definida pelo grupo segundo uma dinâmica de responsabilidades partilhadas, através de um trabalho de pares, ao qual intitularam como “os agricultores do dia”. Este trabalho conjunto, proporcionou a organização do raciocínio das crianças através das trocas de opiniões e da partilha de tarefas, no sentido de promover a responsabilidade e o respeito pelo outro, identificadas como necessidades do grupo, sendo desta forma pauteadas nos momentos de planificação semanal. Os “agricultores do dia” tinham como tarefa diária, os cuidados necessários tais como regar as plantas, retirar as ervas daninhas e observar as alterações ocorridas ao longo do tempo. Neste sentido, a observação e a manutenção da sementeira revelaram o interesse das crianças por esta aprendizagem, que se justifica pela oportunidade de compreensão sobre o que experimentam e vivenciam em cada momento.

Este processo de aprendizagem pela ação foi passível de observar ao longo das práticas, pelo levantamento constante de questões e comentários indicadores de motivação: “já nasceu uma ervilha!” [A]; pela resolução de problemas; pelo pensamento criativo: “Podemos fazer umas placas para sabermos o que vai crescer em cada canteiro” [M] e pelo desenvolvimento de competências sociais e democráticas (Santos, 2002). Para além desta tarefa, por sugestão das crianças foi utilizado o recurso à fotografia, com objetivo de ilustrar de forma mais pormenorizada as várias alterações ocorridas no crescimento das plantas. Após a reflexão sobre esta dinâmica, propuseram a elaboração de um quadro, ao qual intitularam “fotografia da semana”, sendo que semanalmente anexavam uma fotografia retirada de uma máquina fotográfica instantânea.

A ação do grupo sobre a construção deste quadro preconizou o princípio da aprendizagem ativa (Hohmann, Banet & Weikart, 1995) pela observação e análise da informação obtida por meio da experiência direta e pela consequentemente reflexão, perante as diferentes interpretações das imagens fotográficas. Ainda assim, por se reconhecer a necessidade de registo como uma das formas de auxiliar a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências ao nível da área da Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016), foi elaborado por sugestão do grupo um “Diário das plantações”, como outra forma de registar as observações realizadas em torno da sementeira. Este diário, foi construído com papel reciclado realizado numa oficina em sala de atividades, na qual as crianças pela consciencialização ambiental frequente

ao longo das práticas educativas, sugeriram a utilização de papel reciclado ao invés do papel convencional.

Todo este processo demonstrou a potencialidade da articulação das propostas das crianças, mediadas pelo educador, na medida em que se proporcionaram experiências relevantes na abordagem dos diversos tópicos de interesse, que emergiram no processo educativo, contribuindo de uma forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Por estas linhas, reconhece-se a ainda importância da negociação, da capacidade de resolução de problemas e da tomada de decisões, como formas de potenciar o pensamento crítico e criativo da criança, num processo de aprender a aprender (*idem*). Por conseguinte, reflexão do par pedagógico acerca do envolvimento das crianças, no conjunto de atividades acima descritas e analisadas, permitiu comprovar a importância do respeito pelos seus interesses, de modo a potenciar o seu desenvolvimento holístico, num ambiente de aprendizagem prazeroso, democrático e que promove a construção articulada de saberes (Niza, 2013; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Ainda assim, importa analisar o impacto da ação nas aprendizagens, através de evidências que ilustram os progressos e o valor das experiências no desenvolvimento do grupo. Para tal, procurou-se colocar no lugar da criança, sendo possível auscultar e compreender a sua perspetiva, possibilitando uma intervenção pedagógica com maior qualidade (Portugal, 2009).

Os dados fundamentadores da observação desde o início da PES, bem como as condições criadas neste processo de investigação-ação edificadas até então, constituíram-se um impulso para o desenvolvimento de novos percursos de aprendizagem. Note-se, porém, que a construção desta aprendizagem deve ocorrer por experiência continuada e participativa, proporcionada pela criança com vista a uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Com efeito, no decorrer da PES, a consciencialização ambiental face ao meio envolvente evidenciou-se como sendo um dos fatores motivacionais do grupo, nomeadamente através da realização de atividades no âmbito da experimentação científica. Em conformidade, foi realizada uma atividade, acerca do conhecimento do mundo natural e as suas necessidades, de acordo com o interesse demonstrado acerca da reciclagem e reutilização de materiais.

Num momento inicial, foi encontrada por uma das crianças, uma carta que despoletou a curiosidade do grupo. Esta receção, por representar o fator surpresa, desencadeou a formulação de hipóteses e a discussão de possibilidades, sendo que se assume fundamental em idade pré-escolar, para o desenvolvimento do pensamento mágico e da criatividade (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Como tal, as partilhas das crianças face ao envelope recebido evidenciaram o entusiasmo e curiosidade despertados por esta estratégia. A leitura da carta foi efetuada pelo adulto, pelo que as primeiras reações acerca do seu conteúdo foram de prontidão e interesse, ao lhes ser desafiado a construção de ecopontos para a sala de atividades, para desse modo poderem reciclar diariamente.

Posteriormente à realização da tarefa, que se verificou uma atividade bastante criativa, emergiu um momento de reflexão, no qual as crianças procuraram sentido sobre a receção daquela carta e quem poderia ser o seu emissor. Neste exercício reflexivo surgiram várias intervenções, como exemplo: “Se é uma carta foi o carteiro que a trouxe claro.” [C]; e “Isto parecia uma missão!” [G], sendo que esta última fomentou a discussão, ao ser introduzida pelo adulto, a pergunta: “Porque te parece uma missão?”. Nesta linha de pensamento, num momento de reflexão na ação, importa que o educador compreendendo o caráter imprevisível do pensamento da criança, seja capaz de incentivar as discussões, no sentido de enriquecer os diálogos, através de estímulos. Estes, promovem o desenvolvimento e aprofundamento das capacidades cognitivas da criança e identificam-se como ilustradores do seu envolvimento no pensamento (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Com esta atividade depreendeu-se o interesse evidenciado no grupo perante a dinâmica de receber cartas com “missões”. Ademais, ao longo dos dias que se seguiram, várias foram as crianças que questionaram “quando vamos receber mais cartas?”. Esta motivação, foi alvo de reflexão por parte da tríade, com base na possibilidade de se desenvolver atividades seguintes, servindo-se desta estratégia. De forma a averiguar o interesse do grupo foi colocada na sala num momento anterior ao início das atividades, uma caixa de correio. Desde a sua chegada e durante a manhã, as crianças foram-se questionando, em diálogos entre pequenos grupos e com os adultos, “para que servia aquela caixa”, “se dentro havia mais alguma carta para o grupo” e inclusivamente espreitar pela fenda, de modo a responder às suas próprias questões, acerca de existir alguma

coisa no seu interior. Com efeito, verificou-se mais uma vez o impacto que o elemento surpresa teve na imaginação e curiosidade do grupo, perante a existência de uma caixa de correio com possíveis correspondências.

Num momento anterior à abertura da caixa, foram refletidas em grande grupo as expectativas sobre o que poderiam encontrar lá dentro, entre as quais: “podemos receber mais uma carta” [R]; “também chegam revistas no correio” [F.D.] e “às vezes os meus pais recebem encomendas” [S], o que revelou um conjunto de conceções prévias perante esta realidade. Quando questionadas acerca da hipótese da permanência da caixa na sala de atividades, como forma de realizarem atividades surpresa, a reação foi positiva, sendo possível observar a postura de compromisso, por parte de algumas crianças em relação ao que poderia surgir: “sempre que chegarem novas cartas vamos ter que cumprir as tarefas senão perdemos o jogo” [T].

Nesta intervenção, observa-se a responsabilidade da criança perante aquele desafio segundo “regras de jogo”, na medida que transportou do espaço real para o espaço simbólico, naquela que é a atividade espontânea e natural da iniciativa da criança - o brincar (Aguilar, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). O impacto e a motivação evidente no grupo perante a dinâmica da caixa do correio impulsionaram o desenvolvimento de um novo projeto. Por conseguinte, aquando o momento de problematização do mesmo, as crianças identificaram segundo os seus interesses e com base em algumas das atividades desenvolvidas até então, a situação-problema. Esta partiu da necessidade de intervenção no âmbito do conhecimento do mundo, centralizando-se na consciencialização ambiental e social quer a nível global quer local, traduzindo-se, portanto, em conhecer alguns dos problemas do planeta e desenvolver possíveis formas de os resolver.

Nesta linha de ideias, a metodologia do trabalho de projeto assumiu-se como um processo capaz de produzir uma melhoria da qualidade do processo educativo das crianças, promovendo de igual forma, um percurso formativo favorável ao proporcionar experiências educativas integrantes e cruciais ao seu desenvolvimento (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Edwards, Gandini & Forman, 1999). Assim, a planificação do projeto “Missão Mundo” intitulado pelas crianças, pauteou-se pela constante articulação da área do Conhecimento do Mundo com as restantes áreas de Expressão e Comunicação, considerando-se a área de Formação Pessoal e Social transversal a todas as outras, pela

intencionalidade da interação pedagógica junto das crianças, assumindo desta forma, um papel de grande importância no seu desenvolvimento integral.

Semanalmente e de acordo com o tópico de interesse a ser explorado pelo grupo foram surgindo na caixa do correio da sala de atividades, cartas e notícias do quotidiano, contemplando não só momentos de consciencialização, mas também de reflexão e criação, por parte das crianças

Toma-se como exemplo numa das semanas do projeto, a chegada de uma notícia acerca de crianças de várias partes do mundo, que vivem em condições precárias, sendo portanto forçadas a trabalhar em fábricas e na rua, para sobreviver. Com a reflexão desta notícia, o grupo revelou sensibilidade e vontade de agir, no sentido de ajudar estas crianças que trabalham e não têm direito a brincar. Contudo, pelo distanciamento, pela diferença de realidades e pela falta de contacto com situações semelhantes, o reconhecimento e compreensão perante a forma de viver das crianças que constavam da notícia, assumiu um carácter de certa forma abstrato na reflexão do grupo. Ainda assim, as várias conclusões demonstraram espírito crítico, respeito e desencadearam um processo que se considera pertinente, no que concerne ao desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social, como a partilha e a solidariedade para com o próximo. Desta reflexão ilustram-se algumas sugestões das crianças perante a realidade apresentada: “Podemos dar alguns brinquedos que temos a mais às crianças desses lugares” [D] e “Podemos fazer uma fábrica e construir brinquedos especiais para os meninos pobres” [TM], que estão na base desta inferência acerca do desenvolvimento de valores sociais como a partilha, que até então se tinham revelado como sendo uma necessidade do grupo. Sendo assim, as evidências de interesse demonstradas pelas crianças perante a notícia, preconizaram uma postura de responsabilização social servindo de base para a “missão” semanal. Neste seguimento, realizou-se um conjunto de atividades ancoradas no tópico de interesse abordado e interligadas pela sua continuidade e intencionidade pedagógica.

Num momento inicial de uma das atividades descritas, as crianças agruparam-se em quatro equipas identificadas por cores diferentes, às quais se atribuiu um crachá para cada elemento e uma pequena bolsa para a equipa. Foi realizado um planeamento da ação conjunta, no qual as crianças tiveram oportunidade de em grande grupo, formular hipóteses acerca das suas expectativas perante a situação do jogo que iriam realizar e sobre os elementos

distintos que observaram na organização do espaço, na sala de atividades. A participação e escuta da voz das crianças neste momento, evidenciou-se como um catalisador da autoestima pela valorização das suas hipóteses, num clima de comunicação, constituindo “um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e de linguagem” (Lopes da Silva et al., 2016,p.17). A par desta partilha de ideias, onde o educador se posicionou como mediador do diálogo fomentando e estimulando a discussão, foram acrescentadas algumas indicações e regras do jogo que se iria realizar.

Em seguida o grupo deslocou-se para o espaço exterior, seguindo um conjunto de pistas que se encontravam no chão até ao local do jogo. Chegadas ao espaço, tendo este sido “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar [a] continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior”(Lino, 2013, p.121) as crianças, iniciaram um jogo de caça ao tesouro. Este, sendo intitulado como “Caça aos elementos escondidos”, tinha por objetivo, que as crianças encontrassem o maior número de “moedas” de cores diferentes (verde, azul e laranja), armazenado-as na bolsa da respetiva equipa. Nesta atividade de cariz físico-motor, observou-se um grande envolvimento do grupo, embuído na responsabilidade e esforço de conseguir que as suas equipas conseguissem cumprir o objetivo de encontrar “muitas bolas”. Em conformidade, sabe-se que a atividade física é por excelência, um meio de desenvolver de forma positiva, o autoconceito, aspeto que influencia a personalidade das crianças no que diz respeito à persistência, confiança e socialização, defendendo-se que as atividades que estimulam as dimensões física, emocional, intelectual e social têm maior impacto quando relacionadas com o movimento (Andrade, 2007). Importa deste modo acrescentar, o trabalho em equipa como um fator fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo, criando um clima de apoio e respeito entre as crianças, durante toda a situação de jogo (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Prosseguindo a atividade, assim que reuniram o máximo de “moedas” possíveis, as equipas voltaram à sala de atividades. Neste momento, observou-se um grande entusiasmo pelo conjunto de moedas encontradas e pelo facto de espontaneamente quererem fazer a sua contagem “temos muitas bolas azuis, algumas verdes e poucas laranjas” [B]. Esta intervenção, canalizou a atenção das outras equipas de forma a realizarem o mesmo raciocínio, através da contagem

das “moedas” encontradas pelas suas equipas. Em reflexão na ação, o adulto responsável pela atividade incentivou as crianças a agruparem as “moedas” de acordo com a propriedade “cor”, para desta forma identificarem as quantidades de cada uma. Este tipo de associações permitiu construir conceitos matemáticos, sendo que ao agruparem objetos segundo critérios, conseguiram formar conjuntos que lhes permitiram retirar conclusões lógicas, nomeadamente “temos mais bolas verdes”, “temos menos azuis que laranjas” (Barros & Palhares, 1997).

Pelo facto do fator surpresa se ter evidenciado ao longo das práticas uma das maiores fontes de motivação do grupo, a organização do espaço educativo não foi desvendada no início da atividade. Com efeito, durante a atividade de jogo no exterior e no momento que se seguiu, várias foram as intervenções das crianças que surgiam no âmbito da articulação do momento anterior com o que se poderia seguir “nós encontramos bolas verdes, azuis e laranja e temos aqui na sala mesas com panos dessas cores por isso vamos precisar delas para alguma coisa” [T]. Esta associação revelada por uma das crianças despoletou uma discussão sobre as várias possibilidades perante a organização do espaço, que até então tinha sido alvo de observação e questionamento por parte das crianças (“para que servem aquelas mesas e aqueles materiais todos?” [L.S.]). Em conformidade, sublinha-se deste modo, a intencionalidade educativa por parte do par pedagógico perante o conjunto de atividades, de modo que se compreende que uma criança em ação tem a capacidade de refletir, fazer conjeturas e retirar conclusões, sem a necessidade do adulto desvendar ou apresentar a resposta imediata (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251).

Por estas linhas, sendo que a atividade tinha por base a sugestão das crianças sobre a construção dos brinquedos, tornou-se necessário adaptar o ambiente educativo de acordo com a intencionalidade pedagógica da atividade. Deste modo, e compreendendo-se que a multiplicidade de oportunidades e de materiais está na base da aprendizagem pela ação, o espaço foi reorganizado perante essa intenção. A importância da diversidade de materiais prende-se ainda, ao facto de proporcionar a experimentação das suas “potencialidades inventivas e de criação”, sendo que a sua manipulação permite desencadear processos criativos, de acordo com os interesses e capacidades de cada criança (idem, p.35). Assim, na sala de atividades encontravam-se três bancas de cores diferentes, simulando um espaço de feira, sendo que, em cada uma dessas

bancas estavam organizados os diversos tipos de materiais existentes: materiais de origem natural (verde); materiais reciclados e recicláveis (azul) e materiais convencionais de sala de aula (laranja) e o seu respetivo valor.

Mediante esta organização, cada grupo teve a oportunidade de circular pelo espaço da feira, escolher e comprar os materiais das várias bancas, de acordo com as “moedas” de cores encontradas no jogo anterior.

Com a adaptação do espaço educativo ao ambiente de feira e a diversidade de materiais existentes, era pretendido que a criança envolvesse os seus sentidos, explorando e experimentando os diferentes materiais, podendo responder às suas questões e ao mesmo tempo satisfazer a sua curiosidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Compreende-se então, que se o espaço se apresentar bem organizado segundo uma intencionalidade pedagógica adequada à atividade, revela-se um contributo ativo do desenvolvimento da autonomia da criança. Esta organização, realizada pelo educador permitiu desenvolver momentos de tomadas de decisões, escolhas, e fomentar o sentido de responsabilidade a nível pessoal e em grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, num momento pós-ação considera-se que a organização do ambiente educativo e do conjunto de materiais disponíveis, foi realizada de uma forma bastante acessível e clara para as crianças, sendo possível observar a facilidade com que exploraram o espaço e associaram os diferentes materiais aos respetivos locais de venda.

Ao longo desta atividade destacou-se essencialmente a capacidade de partilha entre grupos; a gestão do “dinheiro”, evidenciando-se inúmeras vezes pensamentos e preocupações ligados à economia: “não temos mais bolas cor de laranja por isso já não podemos comprar coisas naquela banca” [M], “se não pouparmos as moedas não podemos comprar tudo o que precisamos” [T.M]; o raciocínio matemático pela contagem das “moedas”; o respeito pelo grupo e pelas escolhas de cada elemento. Importa ainda destacar a ludicidade do brincar ao longo da atividade, pela forma como interpretaram o papel de compradores, numa brincadeira de faz-de-conta, adaptando os seus discursos e atitudes a essa “personagem”. Com efeito, relativamente às interações do grupo, salienta-se o seu envolvimento neste momento de aprendizagem onde a imaginação e o fazer de conta se evidenciaram como um sinal deste envolvimento.

Num momento seguinte, realizou-se a tão esperada tarefa de construção sendo que cada criança teve a oportunidade de construir um ou mais

brinquedos, de acordo com os materiais comprados na feira. A satisfação, as expressões entusiastas e a abertura a estímulos relacionados com as experiências vivenciadas ao longo desta atividade foram evidências do desenvolvimento de inúmeras competências, ao nível da criatividade, da imaginação, da motricidade fina, da partilha e respeito pelos trabalhos dos colegas. Com a chegada da carta à caixa do correio, a missão assumiu a continuidade pedagógica da atividade anterior, desafiando o grupo a enviar as suas construções para as crianças “sem brinquedos”, enfatizando mais uma vez o desenvolvimento de valores sociais espelhados nas atitudes do grupo, perante uma ação em torno do conhecimento do mundo. Esta missão teve um grande impacto nas crianças pelo que da reflexão realizada *à posteriori* em grande grupo, emergiu um novo tópico de interesse fundamentado na poluição que fazem as fábricas.

Com efeito, importa salientar que o fio condutor entre as várias atividades do projeto contribuiu ativamente para uma plena articulação de saberes entre as várias “missões” que davam origem a tópicos de interesse, na medida em que potenciou a organização mental e cognitiva da representação do mundo, que por sua vez se “estabelece quando as explorações se processam de um modo articulado durante o processo de ensino e aprendizagem” (Gambôa, 2011, p.72). Reflexo desta conceção foi a atividade desenvolvida em torno dos diversos tipos de poluição distinguidos pelas crianças: ar, água e solos, no sentido da concretização de soluções, que poderiam contribuir para o combate deste problema ambiental. Inicialmente realizou-se uma discussão e partilha de ideias que poderiam estar na base da resolução deste acontecimento, problematizando-se algumas sugestões, que demonstraram os conhecimentos prévios por parte das crianças, acerca deste tópico de interesse. Nomeadamente, a noção de “água potável como própria para consumo”, ao invés das “águas poluídas pelos esgotos” foi impulsionadora da discussão acerca de “como podemos limpar a sujidade da água”. Muitas das crianças já tinham ouvido falar do processo da sua filtragem, contudo, ao ser lançada a questão, “mas como se filtra a água?” por parte do adulto, as respostas foram maioritariamente “não sei”.

Através de uma pesquisa na *internet* em conjunto com as crianças, elaborou-se um quadro que respondia a duas questões essenciais do processo: “como se faz a filtragem da água?” e “quais os materiais necessários?” A experiência

consistiu em construir um filtro de água, com recurso a materiais recicláveis e/ou naturais, sendo de seguida, as crianças introduziram água suja e observaram os seus resultados. Com efeito, sendo que inicialmente não se obteve água “transparente”, foi sugerida a repetição do processo, concluindo-se que pelo conjunto de vezes em que se realizou, a água ia saindo cada vez mais límpida.

Esta experiência foi particularmente rica, pois, envolvidas em atividades experimentais em grande grupo, as crianças criaram um espaço de debate, tomada de decisões e construção de novos significados, através da colaboração e da partilha da responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2012). A par desta experimentação científica, no âmbito da consciencialização ambiental para com a necessidade de não poluir as águas, as crianças observaram imagens sobre outros casos de poluição, perante as quais se percebeu em reflexão pós-ação, o conjunto de aprendizagens adquiridas e a postura crítica e reflexiva, face às necessidades e problemas do mundo envolvente. Ao envolver-se com a realidade, a criança desenvolve o pensamento e por sua vez, constrói conhecimento ou aprofunda aprendizagens prévias, sendo importante que o educador deve “incentivar, colocar questões e aumentar o conhecimento perante fenómenos significativos que a rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p.6). Ademais, a experiência deve ser formulada para ser comunicada, compreendendo-se ainda, que os registos regulares se apresentam como uma ferramenta que possui uma capacidade comunicativa orientada para a educação e a divulgação, permitindo desta forma perpetuar o conhecimento adquirido. As atividades anteriormente referenciadas enquadram-se no projeto “Missão Mundo”, que contemplou sete missões semanais. Cada uma delas surgiu em seguimento da anterior, pelo interesse e motivações revelados pelas crianças, procurando criar-se um contexto educacional no qual se legitimou a escuta, a vontade e curiosidade das mesmas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

O culminar do projeto decorreu em torno da divulgação das várias atividades, sendo construído um cartaz em torno das missões realizadas ao longo das semanas. Este recurso, contemplou a caixa do correio como elemento central do processo, da qual se interligaram todas as ações desenvolvidas durante o decurso do projeto. Para tal, a participação das crianças na construção do cartaz, de acordo com a sequencialidade das missões e respetivas atividades, revelou-

se como um exercício de memória, retrospeção e de organização temporal das mesmas. O relato oral das vivências ao longo do projeto “Missão Mundo” permitiu conhecer a compreensão dos vários momentos do processo, enumerando-se as ideias principais e a sequência de acontecimentos (Viana & Ribeiro, 2014). Após esta construção, foi exposto na sala de atividades de modo a que cada criança pudesse observar, recordar e falar sobre o processo ao longo do trabalho realizado, como forma de valorização do mesmo e de construção de memória de grupo. Ademais, o sentimento de conquista e de reconhecimento evidenciado pelo grupo nos seus diálogos (“conseguímos cumprir todas as missões!” [A]), (“fizemos tantas coisas! [B]), demonstrou o impacto positivo que este teve nas crianças.

A par desta estratégia de divulgação, o grupo decidiu apresentar o projeto “Missão Mundo” junto de crianças de outra sala da EPE, explicando o processo e as suas experiências, assim como as aprendizagens desenvolvidas, guiando-se pelo cartaz de forma a não esquecer nenhuma informação. Com efeito, ao apresentarem oralmente as suas vivências ao longo do projeto, revelou-se a importância da comunicação espontânea, pelo que quando desenvolvida em idades mais precoces, promove o decréscimo do temor de comunicar perante um público (Katz & Chard, 1997). Este estímulo, perante a comunicação em grande grupo foi desenvolvido durante as práticas educativas, como meio de desenvolver também a produção linguística, pelo que é no jardim de infância que as crianças têm a oportunidade de ultrapassar algumas dificuldades, de forma a que futuramente sejam capazes de otimizar o seu discurso e comunicar fluidamente (Lopes, 2006).

Além disso, esta estimulação pelo desenvolvimento linguístico e a comunicação oral ilustram claramente a sua importância no âmbito da socialização e autoestima da criança. Concomitantemente, importa refletir ainda que em todo o decurso do processo educativo em contexto da EPE, a escuta da criança e a sua participação ativa em todas as fases do projeto foram cruciais para potenciar a sua valorização e enriquecimento, pelo que para além da divulgação por meio da construção e apresentação do cartaz, foi ainda sugerida pelo grupo a criação de uma história sobre o projeto.

Para este efeito, recorreu-se às TIC, através de uma aplicação *online* denominada “*Storyjumper*”, que permite a elaboração de livros *online*. Ao longo do processo de construção, as crianças contribuíram oralmente enumerando os

vários momentos do projeto, assim como sentimentos vivenciados e comentários individuais, sendo registados pelo adulto na aplicação. A par da parte escrita da “história” do projeto, as crianças realizaram ainda as ilustrações do mesmo, sendo posteriormente digitalizadas e anexadas na aplicação, culminando com o livro “Projeto Missão Mundo”. Desta forma, o objetivo da construção deste recurso através desta aplicação foi não só dar voz às crianças na sua elaboração, mas também considerar o facto de ao estar disponível *online* pelo acesso ao site, poder promover a relação entre escola e família na divulgação da ação desenvolvida pelas crianças.

No momento final do projeto foi realizada uma entrega de prémios simbólicos – as taças dos “heróis da Missão Mundo” – como forma de valorizar o compromisso, o esforço e prontidão evidenciados pelas crianças, ao longo do projeto, sendo que estas foram as autoras de todo o processo educativo. Desta forma, compreende-se a importância da participação das crianças em projetos, como meio de catalisar o desenvolvimento de aprendizagens partindo dos seus interesses e motivações, considerando sempre as suas necessidades no sentido de as superar. Assim, fundamenta-se que o projeto desenvolvido “Missão Mundo” atendeu aos interesses e necessidades do grupo, que pelo papel ativo da criança, promoveu aprendizagens significativas em torno de um objetivo traçado: desenvolver uma postura consciente e responsável pelo planeta e conhecer algumas formas de combater os problemas que nele habitam.

Em suma, é o reconhecimento e a valorização das práticas realizadas em contexto, que se evidencia impulsionador de novas práticas, transformadoras e reflexivas, onde a criança se situa no epicentro da ação. Como tal, todas as intervenções desenvolvidas ao longo da PES pelo par pedagógico em contexto da EPE, compreendem o papel do profissional de educação em formação inicial, no sentido de cada vez mais aperfeiçoar e desenvolver competências, adequando os saberes teóricos, a autonomia e a investigação, às características individuais de cada criança, num ambiente educativo próspero e securizante.

METARREFLEXÃO

O processo formativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada emergiu de um percurso de formação profissional de perfil duplo, culminando com o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, determinantes para a construção da identidade docente da mestranda. Estas competências, resultantes da construção e aquisição de aprendizagens diversificadas, respeitam não só conceções de índole teórico legal, pedagógico e didático, mas também atitudes e posturas assumidas ao longo das ações desenvolvidas (Perrenoud, 1993). Com efeito, partindo desta análise retrospectiva, a presente metarreflexão compreende um espaço de reflexão sobre a formação profissional desenvolvida em contexto de estágio, no âmbito da EPE e do 1ºCEB, pretendendo ilustrar a prática docente e as perspetivas e posturas críticas da mestranda, no decorrer do percurso da PES.

A postura reflexiva face às ações desenvolvidas, evidencia-se como uma premissa constante ao longo do presente relatório, sendo considerada uma estratégia preponderante que visa o melhorar das práticas educativas. Para tal, o contributo da metodologia de investigação-ação, promoveu "reflexividade, análise teorizada de práticas, trabalho colaborativo e investigação na acção" (Roldão, 2005a, p. 20), sedimentando por sua vez uma prática adequada à criança e ao contexto, pauteada pela desconstrução, co construção e reformulação de crenças e saberes, que se traduziram no desenvolvimento socioprofissional e pessoal (*idem*).

O processo cíclico e espiral da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, preconizados nesta opção metodológica, acompanhou o percurso das práticas educativas da mestranda. Por conseguinte, efetivou-se que esta adequação na ação se refletiu e sustentou a qualidade das intervenções educativas. Ademais, a atitude e postura investigadora assumida ao longo da PES, permitiu desenvolver e estimular uma capacidade crítica e indagadora sobre a ação, perspetivada num ampliar de capacidades de resposta, para com as singularidades das crianças e dos contextos educativos. Em conformidade, a necessidade de intervir e transformar a ação promoveu o desenvolvimento de competências profissionais, que procuraram uma melhoria na qualidade das

práticas, contribuindo ativamente para um ampliar de oportunidades educativas, para a instituição educativa cooperante.

Por outro lado, compreendendo que a prática se desenvolveu de forma gradual, a mestranda aprimorou a investigação sobre o contexto, procurando morosamente assegurar a importância de um conhecimento aprofundado, adquirindo saberes que salientam o papel ativo na construção da sua identidade profissional. Desta forma, vincula-se a aprendizagem pela experiência de forma a adquirir saberes significativos, que são apenas possibilitados pela participação e envolvimento ativo da mestranda na realidade educativa. Concomitantemente, é nesta interação com os saberes da prática que se perpetua o desenvolvimento da função docente, compreendendo-se a importância de ao longo de todo o processo de formação, se mantenha uma postura e visão crítica da ação desenvolvida.

Por estas linhas, considera-se a importância da PES neste desenvolvimento profissional, sendo que pelo decorrer do estágio em ambos os contextos, se permite compreender, numa análise mais profunda, que a experiência na função docente emerge da capacidade que um educador/professor desenvolve em torno da identificação de problemas em contexto e da procura de possíveis resoluções (Oliveira & Serrazina, 2002). Como tal, em vários momentos da ação surgiram dúvidas e incertezas, assumindo-se como desafios para a prática educativa da mestranda, sendo que foram superados pela abertura e reflexão sobre novas hipóteses e soluções. De facto, foi no contacto com a multiplicidade de perspetivas que emergiram as várias oportunidades de construção e reformulação de saberes profissionais, aferindo algumas das competências individuais adquiridas até então e perspetivando-se um desenvolvimento profissional mais aprofundado.

O processo formativo incidiu sobre um trabalho colaborativo pelo que a partilha constante de observações, experiências, dificuldades e tomada de decisões, promoveram o crescimento profissional dos vários atores do processo educativo. Este trabalho colaborativo realizado entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, promoveu o desenvolvimento de conhecimentos plurais pela partilha e reflexão conjunta, sendo que a interação entre estes intervenientes do processo contribuiu para a co construção de saberes profissionais e para a transformação do pensamento (Ponte, 2008). Com efeito, importa salientar que o trabalho colaborativo é um

meio privilegiado para superar dificuldades, sendo, portanto, um contributo fundamental no confronto e partilha de perspetivas diferenciadas, que potenciam, por sua vez, a reflexão e o posicionamento crítico dos vários intervenientes.

Na perspetiva da mestranda, considera-se que o trabalho colaborativo assume uma dimensão que vai além da oportunidade de partilhar e expandir conhecimentos e saberes profissionais, compreendendo a importância da ligação interpessoal entre os atores do processo formativo, pelo ambiente de apoio que se estabelece na ação. Nesta linha de pensamento e no que concerne à relação com a criança, a mestranda procurou ao longo da prática promover um clima positivo e securizante, demonstrando uma postura de sensibilidade, compreensão e estímulo, não descurando a necessidade de edificar um ambiente de aprendizagem que promovesse o brincar em todas as ações desenvolvidas.

O exercício reflexivo que emergiu da ação desenvolvida em ambos os contextos de estágio, apresenta evidências de contrastes sentidos na transição entre os dois níveis de educação. A reflexão, parte da perceção da mestranda perante as experiências vivenciadas no 1ºCEB e EPE, respetivamente, pelo que foi possível depreender que os grandes contrastes da dinâmica desenvolvida nos contextos, influenciam diretamente o desenvolvimento da criança. Esta constatação deve-se essencialmente pelo insucesso das transições educativas, nomeadamente pela forma como drasticamente a criança se depara com um conjunto de diferenças pedagógicas entre a EPE e o 1ºCEB nomeadamente, organização do espaço, as estratégias pedagógicas adotadas, a interação entre docente e criança e a importância concedida ao jogo lúdico (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016).

Deste modo, enfatiza-se a possibilidade do docente com a formação de um perfil duplo, habilitado para a docência em ambos os níveis de educação, promover o sucesso desta transição. As transições entre os contextos provêm ainda de um outro conceito, a continuidade educativa, que surge nos documentos teóricos e legais como um aspeto importante para o desenvolvimento da criança. Esta continuidade, deve ser preconizada pelo docente de perfil duplo, pela sua capacidade de dar uma resposta mais adequada em virtude do conhecimento de ambas as realidades, permitindo assim uma melhor articulação entre as mesmas.

Em concordância, esta formação de perfil duplo, no pensamento da mestranda contribui significativamente para a construção de saberes específicos de cada nível de educação, compreendendo a importância de um papel preponderante na transitividade educativa, tal como acima refletido.

Compreendendo a formação inicial como um impulsionar da função docente, salienta-se a necessidade da continuidade do processo formativo, com vista a aprofundar competências e saberes profissionais ao longo da vida. Em concordância com Nóvoa (1992c) que sublinha a importância de “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p.25), a mestranda valoriza a aprendizagem contínua e a premissa de investigação constante, que aprofunda e substancia a construção da identidade docente. Ademais, a necessidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem é reflexo de humildade, simplicidade e vontade de aprender, sendo que um docente provindo destes valores terá a possibilidade de proporcionar à criança um processo de aprendizagem de maior qualidade.

Por estas linhas, ao olhar da mestranda, compreende-se a necessidade de influenciar outros profissionais a inovar e olhar reflexivamente para o seu percurso de aprendizagem profissional, fazendo-os refletir que a formação docente não termina aquando a formação inicial. Desta forma, importa que cada educador ou professor, seja capaz de refletir e valorizar o facto da função docente ser uma profissão gratificante, pela oportunidade de observar o desenvolvimento de cada criança fazendo parte desse percurso.

Mais uma vez, olhar para a educação implica imaginar, construir e investir nas práticas educativas de forma intencional, sem medos ou receios de esboçar novos caminhos, naquele que poderá ser um “ambiente pleno de diálogos, de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (Coutinho et al, 2009, p.356).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.1730-185). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - o contributo do projecto "PROCURA". *Investigação e práticas - Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 5, pp. 62-88. Obtido em 10 de janeiro de 2018, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf.
- Alves, F. P., & Maciel, C. (2014). A gamificação na educação: um panorama do fenómeno em ambientes virtuais de aprendizagem. Instituto de Educação (IE) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- Andrade, M. (2007). Percepção de competência e competência real nos subdomínios cognitivo e motor em crianças. In J. Barreiros, R. Cordovil, S. Carvalheiro (Eds), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 293-300). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Amaral, M. (2011). Os "portfólios reflexivos" e a autonomização dos seus atores. In *Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia, 5.º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIED.
- Amaral, M., Moreira, M., & 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. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford.

- Barbosa, S., & Ferreira, E. (2011). A marca de excelência: os processos educativos e relacionais na qualidade em educação. *In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 351-356). Instituto Politécnico da Guarda.
- Barros, M.G., & Palhares. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*. 455-479. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, M. (2016). Gamify and Flip your Languages Classroom at least 20% of the time: New Aproxes in Languages Teaching. Instituto Politécnico do Porto/ Universidade de Aveiro.
- Cruz, M., Oliveira, S. (2017). *From and Beyond Gamified Activities in primary English Learning*. In *Challenges 2017, Aprender nas nuvens, Learning in the Clouds*. Universidade do Minho.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e suas aplicações. *In C. Leleux (Org.), Filosofia para crianças: o modelo de Mathew Lipman* (pp. 32-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). Uma Abordagem Construtivista do Papel da Atmosfera Sociomoral na Promoção do Desenvolvimento das Crianças. In. Fosnot, C. T. *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (pp.123-140) Porto Alegre: Artmed.

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos* (3^a ed.). (E. Gonzalez, Trad.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, M.S. & Santps, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 235-240). Porto: Symposium on Computers in Education. Obtido em 7 de janeiro de 2018, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), pp. 77-96. Obtido em 11 de janeiro de 2018, de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/134>
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. In A. Flores, *Colóquio Desafios Curriculas e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 30 de janeiro de 2018, de <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/> ISBN: 978-972-8952-33-4
- Flores, P.Q. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas. ISBN 978-3-639-83846-6

- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fonseca, M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 51- 80). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso formativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. (1999a). Enseñanza para la comprensión. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* .78-114. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, Á. (1999b). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isidoro, A., & Amante, L. (2014). Alunos com necessidades educativas especiais: o digital storytelling como estratégia de aprendizagem de língua materna.

- TicEDUCA III Congresso Internacional das TIC na Educação* (pp. 1208-1216). Lisboa: Instituto de Educação. Obtido em 30 de janeiro de 2018, de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4085>.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de projecto* (12^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2016). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1^oCEN. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-8. Obtido em 3 de janeiro de 2018, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872006000200004.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92. Obtido em 22 de janeiro de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010>.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304. Obtido em 15 de fevereiro de 2018, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality* (3^a ed.). New York: Harper Collins Publisher.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Means, B., & Olson, K. (1995). *Technology and education reform: Studies of Education Reform*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Moran, J. (2000). *Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. *Revista Interações*, 5, pp. 57-72. Obtido em 7 de janeiro de 2018, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf.

- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte, & M. Santos, *Ciências da Educação e Mudança*, 17-68. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores*, 57-70. Lisboa: Educa Professores.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992c). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações DomQuixote.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> (acedido a 4 de junho de 2018).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 14-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação. *Interacções* (32), pp. 27-39. Obtido em 7 de janeiro de 2018, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In: Grupo de Trabalho de Investigação -GTI (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Obtido em 22 de janeiro, de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1993). Formação Inicial dos Professores e Profissionalização. In. P. Perrenoud. *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação – Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e pedagogia*. (D. Lindofo, & R. Silva, Trads.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, PNA, 2 (4), 153-180. Obtido a 6 de junho de 2018, de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf).

- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem. In G. Portugal(coord.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicossoma.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (1999a). III – Transversalidade curricular, integração e organização de saberes. In. Roldão. *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. (pp.77-82). Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação? In. M.C. Roldão (org). *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina
- Roldão, M. (2005b). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), pp. 94-103. Obtido em 7 de janeiro de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M.C. (2008) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In. M.C. Roldão. *Revista Saber (e) educar* 13. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/920/2/SeE_13FuncaoDocente.pdf (acedido em 4 de janeiro de 2018).
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Santo, E. (2009). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), pp.

- 103-115. Obtido em 11 de janeiro de 2018, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino de ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva, M. I. (1996). Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas, I* (3), pp. 8-20. Obtido em 5 de maio de 2017, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 116-138. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/> (acedido em 4 de janeiro de 2018).
- Vieira, F. (2014). Pedagogia, formação e investigação. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*, 11-57. Ramada: Edições Pedagogo.
- Vigotski, L. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 125-151). Porto: Porto Editora.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5. s.l.

- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1989). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, A.M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª ed.) Porto: Edições ASA
- Zabalza, M. (2001a). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en Educación Infantil* (2ª ed., pp. 48-62). Madrid: Narcea.
- Zabala, A. (2001b). Os pontos de vista didáticos. In Coll, C. et al. *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 150-195. Lisboa: ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

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

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, Administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 194/1999 de 7 de junho. Diário da República n.º 131/1999 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2011 de 30 de agosto. Diário da República n.º 240/2011 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série-A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República – 1ª Série n.º 165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação no Ensino Básico.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Educação, Ciência e Sociedade*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Constituição da República Portuguesa, 1976.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- PTT (2016-2017). Plano de Atividades de Turma.
- PEAEAS (2016-2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNESCO - Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1986). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

ANEXOS