

Orientação

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Marta por todo o seu apoio na elaboração deste Relatório de Estágio, que não seria possível sem o seu incentivo em tornar-me uma futura Educadora de Infância alicerçada em valores de idoneidade, garantindo condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

À Professora Doutora Paula Flores por todo o seu apoio na elaboração deste Relatório de Estágio, que não seria possível sem a sua determinação em tornar-me uma futura Professora preparada para os desafios do século XXI.

À Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a todos os docentes com quem tem o privilégio de crescer a nível pessoal e profissional, permitindo-me tornar uma docente capaz de responder adequadamente às necessidades e desafios deste perfil duplo de educação.

Aos meus pais e irmã, com quem tenho partilhado e vivido todo este percurso formativo, por todo o apoio, preocupação, confiança e paciência demonstrados.

À minha querida avó materna, por todo o seu apoio, conforto e amor. Sempre me fez encarar a vida de forma positiva pela sua confiança em mim e no meu trabalho.

Ao meu estimado avô materno pela sua preocupação e confiança no meu sucesso formativo, esperando sempre o melhor de mim.

Ao meu tio, tia e primo que sempre me apoiaram neste percurso e na vida.

À minha amiga e companheira de todas as horas nesta caminhada formativa, Marta Paula-Pinto, com quem vivi largas experiências enriquecedoras, constituindo momentos fulcrais que marcaram a minha profissionalidade. O seu apoio constante e a sua amizade foram estruturantes neste percurso formativo.

À minha amiga Diana Alves, com quem tive oportunidade de privar na Licenciatura, e na vida, pela sua presença ao longo desta experiência académica.

A todos os meus familiares, amigos e conhecidos, pelas palavras de ânimo ao longo desta caminhada.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo o eixo central da qualificação profissional, pelo que, além de apresentar e refletir criticamente sobre este momento, tem o objetivo de evidenciar o percurso formativo vivido pela futura docente.

A PES foi, assim, um espaço de crescimento pessoal e profissional, permitindo o desenvolvimento de capacidades e competências enquadradas nos Perfis de Desempenho Específicos do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, assim como no saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar em educação. Para isto, contribuíram, ainda, as práticas educativas e os mais variados momentos crítico-reflexivos sobre as mesmas.

A prática educativa implicou a mobilização de referenciais teórico-legais, sustentados no paradigma socio-construtivista, dando ênfase à ação da criança no seu processo de construção do conhecimento. Para tal, tornou-se imprescindível a utilização da metodologia de investigação-ação, pelo seu ciclo espiral e dinâmico: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, permitindo um desenvolvimento holístico num ambiente lúdico, didático, diferenciado e significativo.

Deste modo, o presente relatório constitui uma construção da identidade pessoal e profissional da mestranda.

Palavras-chave: Educação; Educador de Infância; Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Criatividade; Aprendizagem construtiva e significativa

Abstract

This internship report is part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice (PES), developed in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, under the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, constituting the central axis of the professional qualification, reason why, in addition to presenting and reflecting critically on this moment, it has the objective of evidencing the formative course lived by the future teacher.

PES was thus a space for personal and professional growth, allowing the development of skills and competences within the specific Performance Profiles of the kindergarten teacher and the elementary school teacher, as well as in the know- Do, know-how and know-how in education. For this, they also contributed to the educational practices and the most varied critical-reflexive moments about them.

The educational practice involved the mobilization of theoretical-legal frameworks, based on the socio-constructivist paradigm, emphasizing the child's action in the process of knowledge construction. For this, it became necessary to use the research-action methodology, for its spiral and dynamic cycle: observation, planning, action, evaluation and reflection, allowing a holistic development in a playful, didactic, differentiated and significant environment.

In this way, this report constitutes a construction of the personal and professional identity of the master.

Key-Words: Education; Childhood Educator; Teacher of the 1st Cycle of Basic Education; Creativity; Constructive and meaningful learning.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Lista de Anexos (suporte digital)	VIII
Lista de Abreviações	X
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento Teórico-Legal Sobre A Educação	3
2. Pressupostos Teóricos Da Educação Pré-Escolar	12
3. Pressupostos Teóricos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Caracterização Do Ambiente Educativo	27
2. Caracterização Do Contexto De Educação Pré-Escolar	30
3. Caracterização Do Contexto Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico	35
4. Similitudes e Contrastes dos Contextos Educativos	39
5. Metodologias de Investigação	41
Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1. Pressupostos que Fundamentam as Ações Educativas	46
2. Práticas Educativas Vividas no Contexto de Educação Pré-Escolar	48
3. Práticas Educativas Vividas no Contexto do 1.º CEB	61
Reflexão Final	77
Referências Bibliográficas	83

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

- Anexo 1: Guião de observação Educação Pré-Escolar
- Anexo 2: Guião de observação 1.º CEB
- Anexo 3: Planificação semanal 20 a 24 de março de 2017
- Anexo 4: Registo gráfico da construção da Horta
- Anexo 5: Registo Gráfico Sobre a Água
- Anexo 6: Planificação semanal 24 a 28 de abril de 2017
- Anexo 7: Fotografia da Atividade de Poupança de água
- Anexo 8: Planificação semanal 17 a 21 de abril de 2017
- Anexo 9: Fotografias da Experiência de Flutuação de objetos/materiais
- Anexo 10: Guião de Pré-observação
- Anexo 11: Planificação semanal de 08 a 12 de maio de 2017
- Anexo 12: Pista QRCode 1 e respetiva decodificação
- Anexo 13: 2.ª Pista QRCode e respetiva decodificação
- Anexo 14: Nova Pista QRCode e respetiva decodificação
- Anexo 15: 4.ª Pista QRCode e respetiva decodificação
- Anexo 16: Fotografias do jogo “*Vamos Passear?*”
- Anexo 17: Jogo Quem quer ser amigo da Menina Gotinha de Água
- Anexo 18: Planificação da aula “Ou Isto ou Aquilo
- Anexo 19: Mapa conceptual adaptado às crianças que cumprem programa de Português do 1.º ano
- Anexo 20: Storytelling Ou Isto ou Aquilo
- Anexo 21: Ficha de trabalho sobre o poema “Ou Isto ou Aquilo”
- Anexo 22: Ficha de trabalho sobre o poema “Ou isto ou Aquilo” para as crianças que cumprem o programa de Português do 1.º ano
- Anexo 23: Conjunto de sons usados para criar o rap da turma
- Anexo 24: Fotografia das crianças a cantar o rap criado
- Anexo 25: Planificação da aula “As Profissões”
- Anexo 26: Apresentação interativa “As Profissões”

Anexo 27: Fotografias do processo de construção do livro “Para cuidar no nosso corpo”

Anexo 28: Fotografias do processo de construção do livro “Provérbios”

LISTA DE ABREVIACÕES

AEC's – Atividades Extra Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

DL - Decreto-Lei

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG – Plano de Atividades de Grupo

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada realizada nos contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento constitui uma síntese do trabalho desenvolvido, bem como das experiências vivenciadas, e privilegia a descrição, análise e reflexão da prática educativa realizada em ambos os contextos de intervenção, que é acompanhada por uma fundamentação teórico-legal que reflete conhecimentos, teorias, crenças e valores desenvolvidos neste percurso formativo.

Assim, a elaboração deste relatório surge como o esboço de um processo de construção e formação de competências profissionais desenvolvidas durante este percurso e que constituem marcas da profissionalidade da mestranda no decorrer do estágio. Visa, ainda, a obtenção de grau de Mestre, permitindo a habilitação profissional necessária à docência em educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB previsto no Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Este enaltece, ainda, a importância da formação com qualidade e destaca a capacidade que o profissional deve ter para se ir adaptando às mudanças da sociedade.

Neste sentido, a Unidade Curricular de PES tem como objetivo promover a construção de saberes profissionais nos domínios da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, mobilizando saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, que conduzam a um processo de planificação e avaliação da ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens, desenvolvendo e consolidando competências socioprofissionais e pessoais ao longo da vida (Ribeiro, 2016). Desta forma, desenvolver-se-ão as competências consignadas pelo Perfil Geral e Específico de Desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

Tendo em conta o suprarreferido, o presente relatório de estágio apresenta uma estrutura que pretende realçar o desenvolvimento de todas as questões inerentes à docência, quer as teóricas, legais e práticas, como todo o processo de aprendizagem ocorrido ao longo da PES, mas também as referentes às competências de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, numa lógica de formação inicial assente na praxis de investigação-ação.

O presente documento é constituído por três capítulos fundamentais interrelacionados entre si. O primeiro capítulo integra o Enquadramento Teórico e Legal, no qual são analisadas as principais teorias e documentos normativos relativos à educação, ao sistema educativo português, ao processo de ensino e de aprendizagem, e aos paradigmas educativos e metodologias que melhor se adequam às exigências atuais, e que justificarão as opções metodológicas referidas nos seguintes capítulos. Este encontra-se subdividido em três pontos: um com pressupostos comuns e dois referentes às especificidades de cada contexto educativo. O segundo capítulo diz respeito à caracterização pormenorizada e reflexiva dos contextos de estágio, contemplando todos os aspetos relativos ao ambiente educativo, sustentados teoricamente, às similitudes e contrastes entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, e à metodologia de investigação – utilizada para a compreensão de ambos os contextos e aspetos que lhe são inerentes – na qual se baseou a prática educativa. O terceiro capítulo é referente à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, e estabelece uma breve ponte teórica relativa à pedagogia e à didática, relevando o carácter coerente do documento, já que são mobilizados referenciais anteriormente explanados e em consonância com a prática desenvolvida.

Para terminar, surge a reflexão final que engloba todo o percurso de formação, e está centrada nos processos de aprendizagem vivenciados, partindo de uma postura indagatória, reflexiva e avaliativa.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação existiu sempre, em todos os tempos e em todas as sociedades, estando intimamente ligadas às relações que os seres humanos estabelecem entre si.” (Teodoro, 1994, p.31)

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e fundamentaram as opções educativas no decorrer da PES, contribuindo para um entendimento atual do que é a educação. Assim, serão abordados temas como a evolução histórica da educação e da política educativa; a educação na atualidade; o paradigma socio construtivista; bem como o perfil do educador e do professor. Este primeiro subcapítulo torna-se importante para uma visão pormenorizada da educação em Portugal. Para além destes pressupostos comuns, consideram-se também partes integrantes os subcapítulos referentes aos contextos de educação Pré-Escolar e ensino do 1.º CEB, que apesar de serem ciclos sequenciais do sistema educativo português, apresentam características específicas que importa destacar.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas a Educação viveu inúmeras alterações, mas foi a revolução de 25 de abril de 1974 que despoletou a evolução do sistema educativo português, alicerçado na mudança de regime político e no restabelecimento da democracia, considerando a educação e a cultura, instrumentos fundamentais na construção e manutenção de uma sociedade democrática (Teodoro, 1994; Teixeira, 2013). Esta reforma educativa assentava em três dimensões complementares e convergentes: a) igualdade de oportunidades de acesso à educação; b) igualdade de oportunidades de sucesso

na educação; e c) participação democrática na escola e no sistema educativo, pelo que se assistiu, em Portugal, a uma profunda rutura com o passado, quer na educação, como a nível político, económico e cultural (Teodoro, 1994).

Neste sentido, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) em 1986 configura o primeiro grande momento da reforma educativa portuguesa, estabelecendo o quadro geral do sistema educativo, cujos princípios gerais se baseiam no acesso à educação e à cultura (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). É, pois, determinada a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (*idem*).

A regulamentação da L.B.S.E. foi fundamental para a formação de um consenso nacional acerca do processo educativo, onde a educação adquiriu um estatuto de prioridade nacional, pois representa um setor vital à modernização do país (*idem*). Até então os objetivos da educação formal visavam o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, de maneira equilibrada e harmoniosa; o desenvolvimento e progresso da comunidade nacional e uma promoção de uma consciência da Pátria (Grácio, 1981).

Contudo, no decorrer do século XX, o conceito de educação mudou significativamente, pois os sistemas educativos tiveram de adaptar-se a várias demandas sociais. Neste sentido, as finalidades da educação parecem estar mais claras, já que ela se transformou num requisito indispensável para se viver na sociedade (Bartolome, Flecha, Sacristán, Giroux, Macedo, McLaren, Popkewitz, Rigal, Subirats, Tortajada & Imbernós, 1999). A educação, como hoje se entende, continua a ser concebida como um instrumento de liberdade e tende a ser compreendida como preparação para a vida adulta. Neste processo educativo, também outros agentes (família, meios de comunicação...) assumem uma missão complementar e de apoio pois, atualmente, a educação não pode ser exercida apenas pelos docentes, necessitando da interrelação e da participação de toda a comunidade (Bartolome, *et al.*, 1999).

A educação é um processo que visa estimular o desenvolvimento da criança segundo quatro princípios: o saber (conhecimentos adquiridos); o

saber-fazer (mobilização dos conhecimentos); o saber-ser (formação pessoal); e o saber-devir (procura de um sentido para o futuro) (Lebrun, 2002). Assim, mais do que transmitir conhecimentos, a educação deve formar indivíduos capazes de procurar e dirigir, pessoalmente, os saberes que lhes sejam necessários para a vida futura (Bartolome, *et al.*, 1999; Nérici, 1971).

Conhecendo a relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem, é necessário conhecer o fenómeno sobre o qual o ensino atua, que é a aprendizagem. Esta pode ser vista como um processo ativo e construtivo através do qual a criança manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos (Lebrun, 2002). É um processo consciente, lúdico, inteligente e criador, onde o principal agente é a criança (Altet, 1997). Neste processo, desenvolver o sentido crítico, interagir e participar ativamente, constituem condições para uma aprendizagem de qualidade, em profundidade e duradoura (Lebrun, 2002).

Assim sendo, o ensino representa um estímulo da aprendizagem, desenvolvendo estratégias e incentivando, com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora da criança. Desta forma, o papel do docente é o de orientar e estimular a aprendizagem, tendo em conta os interesses das crianças. Esta motivação pode ocorrer com a utilização de variados recursos, métodos e procedimentos (Santos, 1961; Piletti, 1984).

Num ambiente de crise e de mudança, como o da atual conjuntura, é importante tornar os sistemas de educação abertos e adequados aos cidadãos. Uns dos sinais de mudança são os recursos tecnológicos, imprescindíveis na sociedade atual, caracterizada pela rapidez e abrangência de informações (Flores & Escola, 2010). De facto, as novas tecnologias impulsionam novos modos de ensinar e de aprender, encetando novas formas de democratização da aprendizagem, contribuindo para uma organização educativa mais dinâmica, flexível, aberta e reflexiva (Flores, Peres & Escola 2011).

Atualmente é indiscutível o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, porque permite uma comunicação interativa e multimédia que leva a criança a relacionar-se de modo mais flexível com o conhecimento (Flores & Escola,

2007). A integração destas práticas na educação contribui para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência (Flores, Peres & Escola, 2011).

A criatividade e a inovação são tão importantes na educação como a alfabetização (Flores & Escola, 2010), já que os atos criativos provocam mudanças nas crianças, nos docentes e nas situações, resultando no progresso da aprendizagem. Para isto, é necessário uma orquestração inteligente e hábil do conhecimento e da técnica, por parte do docente, que se sente mais intuitivo, flexível e criativo (Nóvoa, 1992). Desta forma, as TIC, além de apoiar as crianças na compreensão de conteúdos curriculares, promovem um apoio mais envolvente e apelativo das abordagens (Flores, Peres & Escola, 2011).

O carácter dinâmico destes recursos determina algumas mudanças no sistema educativo, dando uma nova visão da educação e do que é ser docente nesse contexto (*idem*). Para Flores, Peres e Escola (2009, p. 725) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, (...), aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender. Deste modo, o professor delega o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem”, construindo um conjunto de cenários a serem explorados pelas crianças, permitindo que estas façam por si mesmas (Flores & Escola, 2007). Assim, inovar e recriar o processo educativo, é encontrar condições favoráveis à educação de uma geração em mudança, na qual os docentes se devem envolver, atingindo competências que promovam aprendizagens significativas (Flores, Peres & Escola, 2009).

Cabe, assim, à escola favorecer o desenvolvimento global da criança e, ao docente, cabe a função específica de ensinar um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, reconhecido como necessidade e direito de todas (Altet, 1997; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). O currículo é um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias para todos os indivíduos, constituindo a matéria substantiva da ação da escola (Moreira & Pacheco, 2006; Leite, 2010). O processo de construção e desenvolvimento do currículo é interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do processo

de ensino e aprendizagem (Pacheco, 2001). Gerir o currículo exige, portanto, um planeamento estratégico e flexível (Roldão, 1999), assumindo-se como um elemento estruturante da educação e um ponto de referência para a melhoria da qualidade de ensino (Moreira & Pacheco, 2006). Deste modo, é imprescindível configurar o currículo como um percurso diferenciado e significativo, já que se dirige a um público social e culturalmente heterogéneo (Oliveira-Formosinho, 2007).

O currículo é um projeto que contempla vários intervenientes, permitindo à criança estabelecer relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações (Moreira & Pacheco, 2006). Esta abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos, dentro de um contexto global de ensino permite uma maior motivação intrínseca da criança (Alonso, 2002). Uma abordagem interdisciplinar permite ultrapassar a visão fragmentada do ensino, concebendo e organizando os conteúdos curriculares. Constitui, pois, um esforço para melhor articular a escola e a vida, já que, para passar da teoria à prática, a criança tem necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que acarreta melhorias possíveis e necessárias (Pombo, Guimarães & Levy, 2006).

Pelo exposto, e tendo em conta os princípios e objetivos proclamados nos documentos orientadores (Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB e Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar) e legais que fundamentam o sistema educativo português, o paradigma que melhor se adequa é, indubitavelmente, o socioconstrutivista. Este paradigma vem-se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky, Piaget, Bruner, Bronfenbrenner e Ausubel, que demonstram que é na construção ativa e participada do conhecimento, por parte da criança, que a aprendizagem é realmente significativa (Zamberlan & Boiko, 2001; UNESCO, 2004). A criança é, assim, o agente ativo da aprendizagem procurando e construindo os seus conhecimentos com um propósito, dentro de um contexto significativo (UNESCO, 2004), com os quais irá construir novos saberes para resolver problemas que o meio lhe coloca (Fosnot, 1998; Lebrun, 2002).

No paradigma socioconstrutivista, também o ambiente de aprendizagem constitui uma esfera importante no desenvolvimento, pois permite que a criança interaja com outras crianças, docentes e com variados recursos materiais. Desta forma, a criança envolve-se em tarefas e contextos reais, utilizando ferramentas que são úteis (UNESCO, 2004). O ambiente fornece às crianças o apoio necessário para estas desenvolverem os seus conhecimentos e habilidades num clima de colaboração (Zamberlan & Boiko, 2001).

Este paradigma considera, portanto, as características pessoais e sociais da criança, atendendo à diversidade e heterogeneidade com vista à sua integração, interação e colaboração no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, torna-se indispensável desenvolver uma epistemologia construtivista, interativa e colaborativa, conferindo ao indivíduo a liberdade de pensamento e imaginação, de forma a desenvolver os seus talentos e a fortalecer o seu potencial criativo (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Neste sentido, Perrenoud (2000) reforça que a diferenciação pedagógica poderá facilitar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Esta proposta pedagógico-didática consiste num processo pelo qual os docentes enfrentam a necessidade de fazerem progredir uma criança, no currículo, através da seleção de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem adequadas, pois nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento (*idem*; Tomlinson, 2008). A diferenciação procura dinamizar o ato pedagógico centrando-se nas crianças e implicando-as mais tempo na sua aprendizagem (Altet, 1997) potenciando o seu sucesso individual (Tomlinson & Allan, 2002).

Caberá, assim, aos docentes adotar uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, assente num trabalho de cooperação, que inclua todas as crianças, proporcionando atividades que apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (Altet, 1997; Fosnot, 1998). Esta adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características e necessidades dos indivíduos, dá oportunidades a cada um de optar pela melhor forma de adquirir os conhecimentos, de gerir o tempo, o espaço e os materiais e de se autoavaliar (Tomlinson, 2008; Pinto, 2011). Pretende-se, com este conjunto de reflexões, abrir pistas que permitam alargar os

horizontes teóricos no âmbito da diferenciação pedagógica, para melhor desenvolver a prática educativa, beneficiando as crianças (Altet, 1997).

A metodologia do trabalho de projeto, apoiada em pressupostos socioconstrutivistas, assume a criança como o agente da ação educativa, voluntário e empenhado que procura co-construir o conhecimento em conjunto com o que o rodeia (Altet, 1997; Vasconcelos, 2011). Um projeto é a exploração em profundidade de um determinado tópico (Katz & Chard, 1997) que começa com um problema, interesse ou curiosidade da criança, traçando um itinerário reflexivo, e fazendo da pesquisa e dos seus atores o centro de uma aprendizagem, numa atitude investigativa orientando o desenvolvimento subsequente do projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

O trabalho de projeto realiza-se de uma forma coerente, aberta e flexível, porque adapta a cada contexto, as grandes finalidades da escola e da educação (*idem*). Além disso, dá ênfase ao papel do educador/professor, como impulsionador da interação das crianças com pessoas, objetos e o ambiente, bem como a participação ativa destas. Um dos objetivos desta abordagem é cultivar a vida da mente na criança, incentivando-a a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que a rodeia (Katz & Chard, 1997). Esta metodologia promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco real do desenvolvimento de competências (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A participação é, assim, a palavra-chave do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação, onde o aprendiz participa na construção do seu conhecimento, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si (*idem*). Vislumbra-se, assim, uma perspetiva construtivista que perpassa toda a filosofia do projeto como um espaço de liberdade e invenção (*idem*), que pressupõe a implicação de todos os participantes (Vasconcelos, 2011). Todavia, um projeto pode ser desenvolvido individualmente, em pequeno e grande grupo, constituindo um método que vai ao encontro da diferenciação pedagógica e facilita a integração de todos na sala de atividades/aula, pois ajuda os docentes a lidarem com a diversidade de modos de ser e de aprender das crianças (*idem*; Katz & Chard, 1997).

O envolvimento ativo da criança na construção da sua aprendizagem, de forma contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) está associado ao conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel, onde a teoria construtivista está subjacente, assentando no princípio de que é o próprio ser humano que vai gerindo a sua aprendizagem. De facto, o construtivismo continua a ser considerado fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, como tal, bastante útil no domínio educativo, onde determinado conceito ou afirmação se relaciona com a estrutura cognitiva de quem aprende. À medida que os conhecimentos novos se unem aos existentes – assimilação (Piaget, 1977, citado por Kammi, 1996) – vai ocorrendo a transformação da informação. A aprendizagem significativa não consiste apenas neste processo de assimilação, mas na atribuição de significados à nova informação, acompanhado de um enriquecimento, a acomodação, como processos que se completam (*idem*).

Um fator importante que facilita a aprendizagem significativa é a motivação, o interesse e a predisposição da criança (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). A atitude desta face à aprendizagem é importante, e essa predisposição é um dos requisitos para ocorrer a aprendizagem significativa, até porque o cérebro é estimulado pela novidade e emoção, melhorando a concentração e atenção da criança (Flores, Ramos & Escola, 2015).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, acerca do processo de ensino e de aprendizagem, convém referenciar a avaliação como um conjunto de passos que se condicionam mutuamente, e que não deve ser separada deste processo, já que desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (Zabalza, 2000). A avaliação deve ter uma ligação estreita com os objetivos preconizados e definidos em todas as atividades, de acordo com os conteúdos programáticos, as estratégias adotadas e a organização administrativa em geral (Peterson, 2003). Por ser um processo integral, sistematizado e pedagógico, a avaliação deve ajudar o docente a detetar as necessidades e dificuldades na criança de forma a ajudá-la, tomando medidas que visem melhorar o processo de aprendizagem, promovendo o sucesso escolar (*idem*). Neste sentido, é notória

a importância do educador/professor enquanto avaliador, que faz uso de diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa, sumativa – mobilizando-as na sua reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Ao longo deste capítulo surgiram algumas referências relativamente ao perfil de um educador/professor no âmbito do paradigma socioconstrutivista, do contexto social, cultural e tecnológico. Perfil este que tem sofrido, ao longo do tempo, alterações provocadas pela evolução do próprio sistema educativo em função de mudanças políticas, sociais e culturais da sociedade (Peterson, 2003). De facto, o docente como único protagonista no processo de construção do conhecimento e único detentor de saber, não se adequa ao contexto atual e aos pressupostos referidos anteriormente (Flores & Escola, 2011).

Atualmente o docente é reconhecido como um facilitador (Moran, 2000) e mediador da relação que as crianças estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade (Zamberlan & Boiko, 2001). Deste modo, deve ser criativo e inovador promovendo aprendizagens significativas, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e incorporando adequadamente nas atividades diversos recursos conducentes ao sucesso, realização e autonomia de cada criança (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). Assim, o Educador deve basear as suas práticas educativas nas orientações curriculares e no currículo, desenvolvendo-as no contexto de uma escola inclusiva, com vista à articulação de áreas e conteúdos (*idem*).

Para acompanhar as mudanças educativas a formação contínua é uma obrigação moral e ética dos docentes, reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e fator determinante no processo de aprendizagem das crianças (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010). A formação contínua deve conduzir a uma atualização e a um desenvolvimento de competências pedagógicas, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional. Este tipo de formação deve ter em conta as necessidades do sistema educativo, do docente, da escola e as prioridades nacionais, visando melhorar as práticas e atitudes pedagógicas para um melhor desempenho (Peterson, 2003).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), na medida em que se articula cada vez mais com o ensino básico (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). É na educação pré-escolar que se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, e se promovem atividades úteis para o desenvolvimento das crianças, para o seu sucesso escolar e para a sua cidadania presente e futura (*idem*).

Enquanto complementar da ação educativa da família, a educação pré-escolar deve, no âmbito de uma estreita relação cooperativa com a família, orientar os seus esforços para o desenvolvimento equilibrado e holístico da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997). Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível e em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Desta forma, o Decreto-Lei n.º 65/2015, de 03 de julho de 2015, consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade, consciencializando a uma crescente importância desta etapa educativa no sistema educativo português.

Os objetivos estabelecidos para a educação pré-escolar pretendem o desenvolvimento pessoal e social da criança, permitindo a inserção desta numa sociedade democrática baseada em valores de respeito, cidadania e responsabilidade, associado ao da liberdade; a preparação para os ciclos seguintes do sistema educativo, nomeadamente no desenvolvimento da expressão e a comunicação, da sensibilidade estética e o espírito crítico; a aproximação e participação das famílias e das comunidades na educação das

crianças (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997; DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). As finalidades da educação pré-escolar são, à semelhança do suprarreferido, congruentes com o desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e motor da criança, tendo em conta as características histórico-culturais da sociedade, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem (*idem*).

Este sucesso pode ser alcançado através da ação do educador de infância que “concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, (...), com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), e da relação de segurança afetiva que estabelece com as crianças, promovendo a sua autonomia e desenvolvimento pessoal, dando ênfase às dimensões profissional, social e ética designadas no Perfil Geral de Desempenho (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Estas dimensões devem, realmente ser consideradas e assumidas no “cuidado com a vida” (Marta, 2015 p. 127) de cada ser humano, assente em valores de solidariedade e justiça (*idem*). A autora acrescenta que o cuidado é um “pensamento-chave” através do qual se pode inferir relações afetivas entre o educador e a criança e que são fundamentais para o sucesso educativo. Ademais, o afeto que caracteriza tais relações impulsiona aprendizagens significativas (*idem*). Para tal, é fundamental que o educador garanta o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural (Forest & Weiss, 2007).

De facto, na educação de infância cuidar e educar são partes integrantes da educação, exigindo conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica e a cooperação (*idem*) – da criança, do educador, dos pais e da comunidade, de forma a atribuir sentido às circunstâncias educativas (Marta, 2015).

A estruturação da educação pré-escolar não deve limitar-se a um único modelo curricular. Este termo, que se generalizou nos últimos anos, refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada (Oliveira-

Formosinho, *et al.*, 2013). Desta forma, tendo em conta a evolução dos modelos curriculares da educação de infância, baseados em diferentes pressupostos, existem formas diversificadas de encarar o currículo na educação pré-escolar, tendo por base diferentes visões sobre a infância e o desenvolvimento (Serra, 2004). Atualmente, os educadores, tendem a combinar essas várias influências, organizando um espaço onde a criança possa ser ela própria, podendo desempenhar a sua principal atividade: o ofício de brincar (Cardona, 2008).

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos para apoiar o educador na tomada de decisões sobre a sua prática (Serra, 2004; Lopes da Silva *et al.*, 2016). Sendo este um documento orientador, as OCEPE são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos legitimando várias opções educativas, permitindo ao educador construir e gerir o currículo (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013).

Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com o método e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar, pelo que a adoção de um modelo curricular na educação de infância é um importante fator de qualidade (*idem*). Desta forma evidenciam-se três modelos curriculares – High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna – que, tendo em conta o suprarreferido, melhor satisfazem os objetivos e características da educação pré-escolar.

O modelo curricular High-Scope foi fundado em 1970 por David Weikart e situa-se no quadro de uma perspetiva cognitivo-desenvolvimentista baseada em Piaget, que parte do pressuposto de que a criança aprende fazendo (Serra, 2004; Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013). A aprendizagem pela ação faz-se através da ação da criança, que é a construtora da sua inteligência e do seu conhecimento que se desenvolvem ao longo da vida numa sequência previsível (*idem*). Sendo a criança o motor central da ação educativa, o educador, através da observação e reflexão, planifica e prepara o processo de aprendizagem tendo em conta os espaços, materiais e experiências como fatores chave para o desenvolvimento integral da criança (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013). Neste

sentido, todas as dimensões da educação pré-escolar são concebidas com o objetivo da autonomia intelectual da criança, preparando-a para a vida e apoiando a sua realização futura (*idem*).

Também o modelo curricular de Reggio Emília, iniciado através de um movimento cooperativo de pais, encontra em Piaget – na epistemologia genética –, e em Vygotsky – no pensamento e linguagem que se coordenam na formação de ideias – a influência no desenvolvimento da experiência. Nesta abordagem crê-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Os seus conhecimentos não são estáticos, e permitem a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvem planear, coordenar ideias e fazer abstrações (*idem*). Este modelo pedagógico incrementa o desenvolvimento intelectual através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade (Edwards, Gandini & Forman, 1995).

Um dos suportes deste modelo é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os educadores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. Assim, a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013).

Fundado em Portugal em 1966, o Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta numa estrutura de cooperação educativa nas escolas (*idem*). Os seus pressupostos baseiam-se em Freinet e na Pedagogia Institucional. Ao longo dos anos decorreram algumas transições no modelo pedagógico, passando de uma abordagem centrada na criança, para uma abordagem sociocentrica - centrada no desenvolvimento da pessoa como ser social, pertencente a um grupo (González, 2007).

Neste modelo, os educadores são os promotores da organização participada, dinamizam o espírito de cooperação e os princípios cívicos e morais, além de serem auditores ativos, de forma a provocarem a livre expressão e incentivarem, nas crianças, o espírito crítico (Serra, 2004). Assim, através da entreaajuda e da dinamização e participação de todas as crianças na

planificação de atividades, o educador contribui para a autonomia e responsabilização progressiva de cada uma no trabalho do grupo, através de uma educação com base na cooperação (*idem*). De facto, este modelo curricular assenta na qualidade da organização participada e define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013).

Também a formação dos educadores constitui uma preocupação para o MEM, já que apela a uma reflexão constante numa perspetiva de análise profunda do trabalho desenvolvido, uma vez que é na prática e na reflexão que podem crescer. Além disso, apela também às questões de justiça, de ética à reciprocidade e à solidariedade que a organização do trabalho colaborativo preconiza, transformando as crianças e os educadores em cidadãos implicados no saber viver em conjunto (González, 2007).

Tendo em conta o suprarreferido, evidenciam-se algumas semelhanças entre estes modelos pedagógicos, que se situam ao nível do processo de ensino e aprendizagem, visando a integração dos fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013). Além disso evidenciam-se algumas ligações aos pressupostos socioconstrutivistas, sobretudo pela centralidade da criança na ação educativa, mas também subjaz na epistemologia genética de Jean Piaget – onde a evolução do conhecimento e da inteligência é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio físico e social (Hohmann & Weikart, 2011); e da pesquisa socio-histórica de Lev Vygotsky – cujo desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o mundo (Standberg, 2009).

Uma componente da educação pré-escolar transversal aos modelos pedagógicos apresentados anteriormente, e presente nos documentos orientadores, é a organização do ambiente educativo. Este deve ser objeto de especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, educadores, pais e a

comunidade, constituindo-se como um mediador entre a criança e a aprendizagem, corroborando a designação de *terceiro educador* pelo modelo Reggio Emilia. Desta forma, cabe ao educador criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e não como um objeto respondente (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013).

Estruturar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas, para promover e facilitar a participação (*idem*). A organização dinâmica dos contextos educativos pode ser vista segundo uma perspectiva sistémica e ecológica, que assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Esta abordagem permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem é realizada num determinado tempo, situada num espaço que dispõe de materiais diversos, implicando a inserção da criança num grupo onde esta interage com outras crianças e adultos. A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem, assim, dimensões interligadas da organização do ambiente educativo, cabendo ao educador refletir sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece introduzindo ajustes e alterações necessárias de acordo com a evolução do desenvolvimento da criança (*idem*).

A organização do espaço, através da criação de áreas diferenciadas com materiais diversificados, facilita o processo de aprendizagem. A disposição da sala possibilita uma pluralidade de situações e intenções educativas, permitindo à criança uma vivência plural da realidade, já que contém mensagens pedagógicas quotidianas, possibilitando-lhe uma perspectiva múltipla acerca do mundo (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013). Além disso, promove a escolha da criança, utilizando materiais de forma imprevista e criativa, e cada vez mais complexa, (Lopes da Silva *et al.*, 2016) fazendo da

experiência uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013). De facto, para Piaget, “a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento” (*idem*). Nesta construção do conhecimento Piaget considera que o processo inicia com o desequilíbrio entre o sujeito e o objeto, onde a origem do conhecimento envolve dois processos complementares e por vezes, simultâneos: assimilação e acomodação (Piaget, 1977, citado por Kamii, 1996). A assimilação é um processo pelo qual os elementos mutáveis no ambiente são incorporados na estrutura do organismo, ajustando uma experiência numa estrutura conceptual que já possui (Glaserfeld, 1997). Já a acomodação, corresponde à atividade pela qual os esquemas de ação e do pensamento se modificam em contacto com o objeto (Piaget, 1977, citado por Kamii, 1996).

Pelas características expostas anteriormente, a atividade educativa pressupõe uma intencionalidade por parte do educador, que deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, que tem início na observação da criança e do grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades destas e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (DL n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001). O educador deve, ao mesmo tempo, adotar uma postura reflexiva sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, no sentido de a aprimorar (DL n.º240/2001, de 30 de agosto de 2001). É a partir deste conjunto de informações que o educador explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento de ensino (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

À medida que o projeto curricular de grupo se vai desenvolvendo o educador vai observando, registando e documentando o desenvolvimento do processo e das aprendizagens das crianças, recolhendo elementos para avaliar e refletir. Esta avaliação decorre numa perspetiva formativa (DL n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001), integrando o processo de ensino e de aprendizagem que fundamenta o desenvolvimento da criança (Despacho n.º1-F/2016).

Através de uma avaliação sistemática, o educador vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança, não esquecendo o ambiente educativo. Ao mesmo tempo, reflete sobre a sua intencionalidade educativa (Lopes da Silva *et al.*, 2016), de forma a adequar as suas práticas, tendo em conta a evolução das crianças, os seus interesses e necessidades, promovendo o desenvolvimento holístico desta. A avaliação formativa constitui, assim, um instrumento para investigação e reconstrução da prática providenciando, também, informações aos pais sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam, envolvendo-os ativamente no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013).

Neste processo a criatividade – como algo novo e satisfatório – parece relevante e valiosa para o indivíduo e para a sociedade, já que conduz a um contexto de mudança, gerando novas ideias e novas formas de ver a educação (Miel, 1976). Assim, inovar e recriar permitem ao educador construir um conjunto de cenários a ser explorados pelas crianças permitindo que esta faça por si mesma (Flores, Peres & Escola, 2009). De facto, a inserção de algumas ferramentas digitais na educação permite um incessante interesse e participação das crianças, levando-as a uma conduta construtiva, uma maior comunicação e contacto com a realidade, uma participação como membro de um grupo, manifestando entusiasmo por aprender, confiança pessoal, atenção e participação (Torrance & Myers, 1976).

Sendo a educação pré-escolar um nível de educação que antecede a primeira etapa da educação básica, é fulcral criar pontes de articulação com o 1.º CEB, pelo que se espera dos docentes uma continuidade real e efetiva. A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a anterior (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007). Assim, uma boa adaptação ao jardim-de-infância e subsequente à escola permite construir uma base sólida e fomentadora do sucesso educativo (Serra, 2004).

Através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que a escola e jardim-de-infância se organizem em

função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas (*idem*). A colaboração tem-se vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho, que conduz a melhorias significativas nas práticas docentes (Bastos, 2015), no âmbito de uma relação mais solidária e baseada no apoio, na entajuda e no conhecimento partilhado, levando ao desenvolvimento contínuo dos profissionais (*idem*).

Aos educadores de infância e professores do 1.º CEB compete ter uma atitude proativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas (Circular n.º17/DSDC/ DEPEB/2007). Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004).

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira etapa de ensino do sistema educativo português, apresenta-se como uma parte integrante e fundamental no âmbito da formação, sendo pautado pela universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino para crianças entre os seis e os dez anos, com a duração de quatro anos. Este é um ciclo com escolaridade a tempo integral cujo tipo de ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor que, em áreas específicas, pode ser coadjuvado. O 1.º CEB está inserido no ensino básico, estruturado em três ciclos sequenciais, o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, que antecedem e preparam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005).

A L.B.S.E. definiu objetivos gerais para o ensino básico e objetivos específicos para o 1.º CEB com a finalidade de assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. O ensino básico consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, e preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (DEB, 2004).

De entre os princípios estabelecidos pela L.B.S.E. releva-se o de assegurar uma formação geral a nível físico-motor, cognitivo, emocional, cultural e social, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico e criatividade em harmonia com os valores da sociedade (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005), pelo que este nível educativo se desenvolve em torno de três objetivos principais: criar condições para o desenvolvimento holístico da criança; promover a construção, aquisição e domínio dos seus próprios conhecimentos, capacidades, atitudes e valores; e, por último, e resultante dos objetivos anteriores, proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos na sociedade em que se inserem (DEB, 2004).

Para que tais princípios sejam concretizados estipulou-se um plano de estudos – o currículo, como um conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base do ensino e aprendizagem, sendo fulcrais e necessários para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade (Roldão, 1999; DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Este visa a articulação e integração dos diferentes saberes, conduzindo as crianças à construção do seu próprio conhecimento e cultura (Roldão, 1999). Para isso, cabe ao professor gerir o currículo garantindo uma unidade básica de orientação e diferenciação exigida pela diversidade das turmas e dos alunos (Diogo & Vilar, 2003). De facto, a diferenciação pedagógica permite uma maior equidade no âmbito das aprendizagens, permitindo que cada aluno encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características (Pinto, 2011). Desta forma, o DL n.º 139/2012, de 5 de julho estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo que importa conhecer.

O currículo do 1.º ciclo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares, e os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelas crianças de cada nível e de cada ciclo de ensino tendo como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). O programa define os conteúdos por ano de escolaridade e as metas curriculares definem objetivos a atingir com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelas crianças. Os conteúdos do programa estão profundamente articulados com as metas curriculares, reforçando a coerência da aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

As matrizes curriculares são constituídas pelas áreas disciplinares e disciplinas, pela carga horária semanal mínima de cada disciplina e pela carga horária total a cumprir. No caso específico do 1ºCEB existem quatro componentes de carácter obrigatório – português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras –, com uma carga semanal de 25 (vinte e cinco) horas, das quais 14 (catorze) se referem a português e matemática, evidenciando a prevalência e importância que lhes está associado (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo e adaptados às características da turma, através de programas próprios, a desenvolver pelo professor titular de turma (*idem*). Importa, ainda, referir que, de acordo com DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, estas práticas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as restantes áreas disciplinares, procurando incluir as tecnologias de informação e comunicação na concretização efetiva do currículo (*idem*). Pelo exposto, é visível uma tentativa de aproximação das exigências curriculares e das práticas pedagógicas com os referenciais teóricos do paradigma socioconstrutivista, assim como com as características da sociedade atual.

Consequentemente, o papel do professor é essencial na organização e gestão do currículo no 1.º CEB orientando os programas na sua conceção. A

gestão deste deve possibilitar a integração efetiva dos saberes numa unidade com um sentido global, garantindo a articulação entre as diferentes áreas de saber, uma vez que a integração se apresenta como um elemento definidor da especificidade do 1.º CEB (Roldão, 1999).

Sendo o currículo decidido a nível da escola, como uma prática de construção onde todos participam desempenhando um papel ativo e interdependente (Pacheco, 2001), também o Projeto Educativo do Agrupamento, “objetivo e conciso” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012) deve adequar-se ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural e patrimonial (Pacheco, 2001; DL n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012). Este documento pedagógico estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, constituindo uma referência orientadora na coerência e unidade da ação educativa (*idem*). Com o projeto educativo pretende-se, também, favorecer a articulação entre a escola, família e comunidade, desenvolvendo valores enquanto cidadão responsável, reflexivo e participativo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).

Da mesma forma, o Plano Anual de Turma (PAT) permite ao professor desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem das crianças. Este coopera na construção do projeto curricular e elabora, em articulação com outros docentes, o projeto curricular da turma (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). O PAT corresponde a uma pluralidade de projetos que fazem a interligação entre ambos os projetos e que se desdobram, seguindo a estrutura do ensino básico (Pacheco, 2001).

A gestão do currículo decorre em paralelo à avaliação - parte integrante do processo de ensino e aprendizagem - permitindo a gestão dos conteúdos curriculares em função da progressão do conhecimento das crianças (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000). Esta modalidade de avaliação constitui, assim, um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador

dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas. A avaliação pretende melhorar o ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nas crianças e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).

A avaliação da aprendizagem compreende três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades das crianças, facilitando a sua integração escolar. A avaliação formativa tem um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, permitindo ao professor, à criança e ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Por fim, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelas crianças, tendo como objetivos a classificação e certificação (*idem*). Estas modalidades de avaliação têm um carácter complementar já que é da combinação destas que resulta um esboço, aproximado, das competências e conteúdos que a criança já aprendeu (Abrecht, 1986; Villas Boas, 2006).

Nos últimos tempos tem sido frequente, no discurso político e nas preocupações da reflexão filosófica, o uso do termo *criatividade* que, como vimos anteriormente, é um conceito abrangente que advém de múltiplas fontes: cognitiva, emocional, social, interpessoal e irracional (Pereira, 2007). Desta forma, cabe às escolas e aos professores, interessarem-se pelo talento criativo e pelo crescimento destas capacidades nas crianças, pelo bom desenvolvimento destas. Assim sendo, a educação deve desenvolver as potencialidades humanas e estimular a característica do ser humano, que é a sua capacidade de criar e inovar, a partir de situações comuns (Pereira, 2007; Guimarães, 2009).

Por se considerar relevante o desenvolvimento da criatividade, e tendo em conta que o manual escolar é um dos recursos didáticos mais usado na escola portuguesa, a partir do qual se dá início aos estudos exploratórios e aos temas

a desenvolver, sendo um orientador do percurso de conteúdos programáticos, no que respeita ao currículo a ensinar, torna-se necessário desenvolver nas crianças capacidades que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, levando-as a aprender a aprender, a saberem tomar uma decisão, a compreenderem o real na sua relação com o ideal, a saberem trabalhar em cooperação, em rede, em sistema e a serem capazes de conviver com os outros sem deixar de se serem quem são (*idem*).

Sendo o manual um recurso curricular privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, não deve instituir-se unicamente como um veículo de transmissão de dados (Guimarães, 2009). O manual escolar deve ter um estatuto de auxiliar e, simultaneamente, de suporte de conhecimentos e de competências, quer para os professores, quer para as crianças (Pereira, 2007). Este recurso pode ser enriquecido e complementado com outros recursos digitais. Atualmente, as TIC têm uma estreita relação com mudanças na sociedade e na educação, pois estas permitem uma comunicação aberta, promovem a interatividade e a libertação face ao sistema de massas (Flores & Escola, 2007). Os autores acrescentam que permitem uma comunicação interativa e multimédia que leva o utilizador a relacionar-se de modo mais flexível com o conhecimento, redimensionando o papel do professor, visto como um animador e um incentivador das crianças na instigante aventura do conhecimento, ajudando a promover o desenvolvimento integral (*idem*).

Nesta sequência, surge o novo perfil do aluno para o século XXI, pois atravessa-se um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo intenso, colocando vários desafios aos sistemas educativos (Oliveira-Martins, 2017). Sendo a escola um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, a construção de um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais (*idem*).

O perfil do aluno constitui um guia que enuncia oito princípios fundamentais para uma educação inclusiva, que prepara o conhecimento, o imprevisível, o novo e a complexidade: é centrado na pessoa e na dignidade humana; educa ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens; é

inclusivo; contribui para o desenvolvimento sustentável; educa com coerência e flexibilidade; age com adaptabilidade e ousadia; garante a estabilidade (*idem*).

Deste modo, pretende-se que a criança se torne um cidadão livre, responsável, capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação, que pense crítica e autonomamente, e que seja criativo. Estes desígnios complementam-se, e reforçam um modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática (*idem*).

Este perfil do aluno para o século XXI acarreta transformações na escola, na sala de aula, nos próprios alunos e também nos professores, pelo que lhes cabe respeitar e alargar as suas competências definidas no Perfil Específico de Desempenho desenvolvendo o currículo, de forma flexível e adequado às características e necessidades dos alunos, promovendo a aprendizagem e a utilização de recursos educativos criativos e estimulantes (DL n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001), como as TIC que promovem um apoio mais envolvente das abordagens e envolvem ativamente os alunos na construção do seu próprio processo de aprendizagem (Flores & Escola, 2010).

Neste sentido, a educação deve atender a critérios que promovam a criatividade nas crianças, para que se formem cidadãos capazes de a usarem, melhorando a qualidade de vida, pois o uso do pensamento criativo, também contribui para o discernimento e para novas perceções da realidade. Além disso, também os docentes devem apostar na formação na área da criatividade, passando a assumi-la como uma competência a desenvolver nas crianças do ensino básico (Pereira, 2007; Guimarães, 2009).

Da mesma forma que se torna importante estabelecer uma continuidade entre o pré-escolar e o 1.º CEB, também é importante promover uma articulação com o segundo ciclo já que a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico são um dos princípios que orientam a organização e estrutura do sistema educativo português (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O seu objetivo principal [criação de ambientes educativos] é a inclusão de todas as vozes e a resposta (...) a cada uma delas”
(Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p. 43).

Este capítulo é destinado à caracterização do ambiente educativo desenvolvido na PES, pelo que se apresentam informações sobre a instituição onde foi desenvolvida a prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, caracterizando a organização do espaço, tempo e recursos, os grupos de crianças, bem como a metodologia de investigação-ação. Esta caracterização é importante para melhor conhecer o contexto, os grupos e suas características, mas também é um suporte relevante para poder intervir com sucesso no contexto educativo.

1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Caracterizar o ambiente educativo é fundamental para a compreensão da criança, uma vez que esta está inserida num meio que, direta ou indiretamente, influencia o seu percurso e o seu desenvolvimento (Delgado, 2009), desde os primeiros anos de vida. Nesta evolução tem forte influência o meio e a família, que são os principais responsáveis pela educação e bem-estar, mas também a escola – uma instituição social complexa (Marques, 2001), que tem a missão de desenvolver, global e equilibradamente, a criança, com vista a uma integração na sociedade (Projeto Educativo (P.E.), 2013).

Destacada a importância deste ambiente educativo, apresenta-se o contexto de estágio onde foi realizada a PES em ambos os contextos educativos, no ano letivo de 2016/2017. O estágio decorreu numa instituição pública de ensino tutelada pelo Ministério da Educação, da zona

metropolitana do Porto. Esta instituição integra quatro ciclos de ensino, desde o Pré-escolar até ao 3.º CEB, incluindo crianças e jovens com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Esta organização da escola confere-lhe a designação de agrupamento, que é uma unidade organizacional do sistema educativo português, destinada a dar cumprimento a três objetivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do Ensino Básico, a gestão articulada de recursos e projetos e a descentralização e inserção territorial dos projetos educativos (Simões, 2005).

O edifício desta instituição é novo e possui três grandes pisos, permitindo andar em círculo nos mesmos. Toda a fachada da escola é composta por janelas de grandes dimensões, o que permite a entrada de luz natural em todas as salas e espaços da escola. A entrada do agrupamento é comum a todos os ciclos de ensino e tem um hall bastante espaçoso usado para exposições de trabalhos das crianças e jovens. Existem diferentes espaços e inúmeras salas, todas elas equipadas com recursos tecnológicos (computador com ligação à internet e projetor multimédia), assim como aquecimento central e um ponto de água. Podemos, então, encontrar salas de Educação Pré-Escolar, salas de aula, salas de TIC, salas do Ensino Especial, salas de Educação Visual e Educação Musical, assim como outros espaços de igual importância, Biblioteca, bar, dois refeitórios, um auditório, o pavilhão desportivo, um miniginásio, várias casas de banho, sala dos professores, secretaria, papelaria/reprografia e espaços exteriores.

Os espaços exteriores são bastante grandes e satisfazem os interesses das crianças, constituindo um campo de futebol, parque infantil, um labirinto e um grande espaço de piso de relva sintética. Estes espaços diferem de acordo com os ciclos de ensino. Cada ciclo tem o seu próprio espaço e as crianças não podem estar num lugar que não lhe seja destinado. Contudo, o espaço exterior não apresenta grandes condições nos dias em que as condições atmosféricas são inapropriadas para a saída. Em dias menos ensolarados as crianças ficam no miniginásio, o que indica a necessidade de criação ou atribuição de um espaço em que as crianças possam brincar livremente, satisfazendo as suas

atividades físicas e motoras, o que é fundamental para poderem exteriorizar a energia que, na sala, fica em segundo lugar.

Em vigor, desde 2013 e término em 2017, está o Projeto Educativo da instituição que tem a missão de formar cidadãos responsáveis e autónomos, dotando-os dos valores fundamentais da sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social, criando igualdade de oportunidades que conduzam ao sucesso escolar (P.E. 2013-2017). Nesta instituição há uma grande heterogeneidade de culturas e saberes, e consideráveis desigualdades económicas, verificando-se dificuldades em encontrar soluções para tais diferenças, cabendo à escola fazer um grande esforço para proporcionar a todos os seus alunos um igual acesso a um percurso escolar de sucesso. Para tal, o agrupamento elaborou alguns objetivos que visam garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar; promover o crescimento intelectual das crianças e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético e promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo (*idem*).

Assim, na perspetiva de uma melhor eficácia na resposta educativa, decorre uma articulação coerente entre o Projeto Curricular de Agrupamento e o Projeto Educativo TEIP 2 (Território Educativo de Intervenção Prioritária), que apresentam diretrizes de articulação pedagógica que servirão de suporte à conceptualização e operacionalização dos Projetos de Atividades da Turma (PAT) (Pinto, 2016), desenvolvidos pelos docentes titulares das turmas, bem como os Planos de Atividades de Grupo desenvolvidos pelos educadores.

O projeto da turma onde foi realizado o estágio no 1.º CEB foi intitulado de “Tu, eu e os outros... por um mundo melhor”, visa o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania, assente em cinco princípios fundamentais: liberdade e autonomia; solidariedade e democracia; desenvolvimento pessoal e social; cidadania e mudança (*idem*). Esta instituição procura educar e formar as crianças e jovens do Pré-Escolar e do Ensino Básico, habilitando-os a atuarem de forma participativa e criativa na escola e na sociedade respeitando as diferenças (*idem*).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar, como referido anteriormente, visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a para a vida, e constitui um apoio importante às famílias na sua tarefa educativa (Raposo de Almeida, Rafael de Almeida, Antunes, Carlos, Lopes, Martins, Martins, Rocha, Serrano, Lopes da Silva & Valadas, 2000).

Neste contexto de socialização a aprendizagem contextualiza-se nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Desta forma, o jardim-de-infância deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, situando-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo onde esta interage com outras crianças e adultos (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Deve ser um espaço de bem-estar, alegria e prazer, aberto às experiências plurais e aos interesses das crianças e ao brincar e aprender (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013). Assim, torna-se importante descrever a organização do grupo, do espaço e do tempo – possível com o recurso a um guião de observação (Cf. Anexo 1) – já que constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala que, por sua vez constitui o suporte do desenvolvimento curricular (*idem*).

Nesta instituição educativa existem quatro salas de educação pré-escolar. A sala onde foi realizada a prática educativa supervisionada acolhe 23 crianças com idades compreendidas entre os três, quatro e os cinco anos, onde onze são do sexo masculino e doze do sexo feminino. Destas crianças apenas seis frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez. Este grupo de crianças era muito recetivo às diversas atividades educativas intencionais que lhes foram apresentadas. Eram crianças alegres, participativas e com gosto pela descoberta e pela novidade, pelo que estavam atentas a tudo que as rodeava

comentando o que viam. O grupo apresentava um bom desenvolvimento cognitivo, mas algumas crianças tinham pouca capacidade de concentração e ausência de regras. Ao nível da expressão oral, algumas crianças apresentavam atrasos de desenvolvimento da linguagem, na área da expressão e compreensão, que se traduziam numa dicção e construção frásica deficiente, no entanto estas já foram sinalizadas e iniciarão sessões de terapia. Estas crianças proveem de um meio socioeconómico cultural médio e baixo.

A sala de atividades que estas crianças frequentavam é retangular, espaçosa, agradável e dispõe de iluminação natural, pela existência de amplas janelas numa das paredes. Possui também um vestiário, onde as crianças arrumam as suas mochilas e casacos. Numa das paredes laterais existia um grande armário para arrumação de materiais, assim como um ponto de água. Assim, a sala encontrava-se dividida em várias áreas, nomeadamente, do jogo simbólico (cozinha e quarto); da Educação Artística (desenho, pintura, colagem, recorte e modelagem); da biblioteca e multimédia (computador); dos jogos de mesa; das construções; da garagem e quinta; da plasticina; e do quadro – onde as crianças tinham oportunidade de se expressar ao nível gráfico, ensaiando, também, as primeiras tentativas de escrita (Maia, 2016). A disposição da sala, grande e organizada, conferia ao grupo conforto, segurança e autonomia, já que estas têm fácil acesso aos materiais disponíveis na sala. Este espaço de atividades, constantemente limpo, era um local seguro e bem conservado, contendo texturas e superfícies suaves. Esta divisão em áreas diferenciadas e constante manutenção da sala de atividades permite uma boa organização do espaço e “facilita a co construção de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p. 44).

O espaço da sala de atividades ganha densidade pedagógica com a decisão da educadora na escolha dos materiais, brinquedos e outros objetos. Os materiais “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (*idem*, p. 45) e constituem um pilar central para a mediação pedagógica junto da criança (*idem*), pelo que cabe à educadora disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

De facto, nesta sala de atividades, verificou-se a existência de materiais de uso artístico (tintas, riscadores, cola, borrachas, folhas, cartolinas, papel de crepe, tecidos, fios...); diversos elementos do Jogo Simbólico (alimentos, louça e utensílios de cozinha – irreais; cobertores, panos e edredons – reais); variados jogos de encaixe e de construção; uma caixa de animais; legos; casa de bonecas; alguns livros; bem como recursos tecnológicos (computador e projetor), atualizados e em bom estado. Há exceção de alguns materiais de expressão artística, todos os outros estavam disponíveis e ao alcance das crianças. Dada a recente reabilitação desta instituição educativa os materiais disponíveis eram novos - pelo que as crianças, sensibilizadas para o facto, cuidavam deles. Estes eram estimulantes, apelativos, seguros e adequados às idades e estaturas das crianças, contribuindo para uma atividade ativa das mesmas e apoiando uma grande variedade de experiências lúdicas. Os materiais eram arrumados e organizados pelo grupo sempre que este os utilizava e eram limpos regularmente pelo adulto. Os vários trabalhos realizados pelas crianças eram organizados na sua capa individual.

Quanto ao espaço exterior, este era grande, amplo e seguro, possuindo um parque infantil, cujo pavimento é revestido por um material de borracha que amortece o impacto em caso de queda. Existia também um espaço coberto, onde as crianças brincavam em dias menos ensolarados. Este espaço era partilhado com as crianças do 1.º CEB, mas em horários diferentes. Aqui, as crianças brincavam livremente no parque infantil, jogando à bola e explorando alguns elementos da natureza. Este é um local privilegiado para atividades de iniciativa da criança, desenvolvendo diversas formas de interação social e de exploração de materiais naturais (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como são utilizados no desenvolvimento das aprendizagens (*idem*), pelo que a educadora deve mobilizar e gerir os recursos educativos (DL n.º241 de 30 de agosto de 2001) de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Relativamente à organização do tempo educativo, este tem uma “distribuição flexível” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 27), embora existam

momentos que se repetiam com alguma periodicidade como era o caso dos momentos de acolhimento, higiene e refeições. Também as atividades extracurriculares de Expressão Motora e Expressão Musical tinham um horário definido e que se manteve ao longo do ano letivo, até porque estas atividades são dirigidas por um professor especializado. Todos estes tempos, bem como os diversos tipos de atividades, organizam o dia e a semana com ritmo, respeitando as preferências e motivações da criança e tendo em conta o “bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.46). A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se aproprie de referenciais temporais importantes para a compreensão do tempo (passado, presente, futuro) (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Assim, na sala 3 de educação pré-escolar havia uma rotina planeada pela educadora, tendo em conta o grupo, primando pela organização e estruturação entre os momentos referidos anteriormente (acolhimento, higiene, refeições e atividades), e que era conhecida pelas crianças permitindo que estas soubessem o que “fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (*idem*, p. 27). As atividades desenvolvidas constituíam oportunidades de aprendizagem diferenciadas e tinham um caráter flexível, sempre que fizesse sentido para a criança, tendo em conta o tempo que estas precisavam para fazerem experiências, explorarem e brincarem (*idem*).

Também as relações e interações, afirma Oliveira-Formosinho *et al.* (2013, p. 46) “são uma importante dimensão da pedagogia” participativa e estabelecem-se entre os diferentes intervenientes do processo educativo, sendo essenciais para o desenvolvimento da criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Assim, também o ambiente educativo deve proporcionar “múltiplas formas de relações recíprocas” (*idem*, p. 28), cabendo à educadora promover essas relações, já que esta dimensão relacional constitui a “base do processo educativo” (*idem*, p. 24). Desta forma, após as observações realizadas, era intenção da educadora promover, através de atividades, a interação entre as crianças e adultos, bem como a interajuda e o espírito de equipa.

Sempre que as crianças realizavam atividades de Expressão Artística, estas eram dispostas em pequenos grupos. Já todas as outras atividades eram

feitas em grande grupo, onde todas participavam colaborando e apoiando-se, nomeadamente os mais velhos aos mais novos, fomentando o saber viver em sociedade. Esta organização de grupos com idades heterogéneas inclui e favorece a diversidade cultural envolvente (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013), enriquecendo as interações no grupo e proporcionando “ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 24).

Face às observações realizadas, todas as crianças estabeleciam uma boa relação entre si, brincavam, quer na sala quer no espaço exterior, em pequenos grupos, predominando as brincadeiras entre crianças com idades e interesses comuns. Por vezes surgiam pequenos conflitos, para os quais a criança procurava o adulto numa tentativa de resolução, mostrando confiança na educadora. A relação que a educadora estabelece com as crianças assume diversas formas, e esta deve apoiar e fomentar o seu desenvolvimento (DL n.º241/2001 de 30 de agosto de 2001), prestando-lhes atenção e escutando-as (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que a educadora estabelece “com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e nas relações com as outras crianças” (*idem*, p. 24), favorecendo “a necessária segurança afetiva” (DL n.º241/2011 de 30 de agosto de 2001).

É tarefa da educadora conceber e desenvolver o currículo tendo em conta as dimensões referidas do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (*idem*). Desta forma, a educadora deve estimular o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia das crianças através das suas metodologias. Nestas, a educadora acompanha e apoia a criança individualmente, parte dos conhecimentos prévios e procura, quando possível, responder aos interesses das crianças preparando algumas atividades. As atividades desenvolvidas pela educadora eram planeadas, organizadas e permitiam o envolvimento das crianças, criando experiências novas. Para auxiliar a educadora neste processo de planificação de atividades, esta contava com o Plano de Atividades de Grupo (PAG), que reúne características do grupo, e com o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017) que, como mencionado, procura desenvolver nas

crianças e jovens competências pessoais e sociais, com vista a um desenvolvimento social e intelectual, autonomia e responsabilidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar das crianças (Buescu *et al.*, 2015), às quais deve ser assegurada “uma formação geral (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, (...), promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (DL n.º49/2005 de 30 de agosto de 2005, p. 3). Neste processo de aprendizagem, o contexto físico tem um grande impacto no comportamento e desenvolvimento das crianças, já que este é um espaço onde adultos e crianças cooperam (Hohman & Weikart, 2011).

Através de um guião de observação (Cf. Anexo 2) foram recolhidas informações pertinentes sobre o espaço, tempo e rotinas da sala onde se realizou a PES. A sala de aula onde decorreram as atividades era ampla, espaçosa e bem organizada. Possuía boa iluminação natural, graças às janelas de grandes dimensões numa das paredes permitindo a entrada de uma grande quantidade de luz. Para proteger do sol, e do reflexo deste no quadro, existiam uns estores interiores e exteriores que ajudavam, também, a manter a sala com condições atmosféricas agradáveis, já que no verão as salas eram bastante quentes e a ventilação destas é reduzida. No inverno, as temperaturas em sala de aula continuam agradáveis já que possui aquecimento.

Toda a parede do fundo da sala era um grande painel, de um material têxtil adequado, para afixação de trabalhos. De salientar o conforto das carteiras e cadeiras, um aspeto importante para a atenção e concentração das crianças nas tarefas. As mesas, com prateleiras para arrumação, estavam dispostas em “U” com algumas carteiras no centro, facilitando assim a livre

circulação do professor pela sala. Este último tinha a sua secretária situada num canto da sala junto ao quadro. Esta disposição raramente era alterada. À entrada da porta estavam uns cabides devidamente identificados com o nome das crianças, onde estas colocavam os seus casacos. Cada uma dispunha ainda, de um cacifo, no corredor da escola, para guardar eventuais objetos.

Na sala existiam alguns materiais como tintas guache, cartolinas, papel de crepe, e alguns cartazes com regras de escrita do Português, no entanto apenas o professor os podia utilizar. Embora as crianças não tivessem livre acesso aos materiais e recursos, quando os usavam, tinham cuidado e zelavam pelo bom estado destes. Constatou-se que os recursos disponíveis eram adequados às crianças, porém, no que diz respeito às tecnologias mais avançadas, não existiu oportunidade de utilizar a sala de TIC por estar ocupada com as outras turmas. Apesar do obstáculo, a díade promoveu a utilização das mesmas utilizando, para isso, alguns recursos próprios.

Assim, esta sala dispunha de um computador com ligação à internet, um projetor multimédia e um quadro branco ajustável à altura das crianças. Todos estes recursos estavam em bom estado de conservação e os materiais tecnológicos eram novos, portanto, atualizados. Embora as crianças não tivessem autorização para explorar estes recursos autonomamente, sempre que lhes era dada a oportunidade de os utilizar estas ficavam muito satisfeitas. A partir do computador apresentaram-se variados recursos tecnológicos e aplicações didáticas que motivaram as crianças à aprendizagem. Salienta-se a boa insonorização da sala permitindo que, em atividades mais lúdicas e didáticas o som não se faça sentir nem perturbar as restantes salas.

Esta turma é composta por 26 crianças, sendo uma de nacionalidade americana, - 14 rapazes e 12 raparigas - que frequentavam o segundo ano de escolaridade do 1.º CEB. As crianças, na faixa etária dos sete anos frequentaram, na totalidade, a educação pré-escolar onde adquiriram várias competências. Os elementos da turma provinham de famílias pouco numerosas – alguns são filhos únicos – e advêm de um meio sócio/cultural e profissional muito diversificado, indiciando, assim, alguns cuidados na elaboração do plano de aula e na realização de tarefas.

Na turma não existiam crianças com NEE, mas existiam outros aspetos a considerar com estas. Duas estavam diagnosticadas com Hiperatividade e existia um menino americano, embora bastante integrado na turma, que revelava dificuldades em perceber algumas indicações já que a sua língua materna não era o português. Estavam ainda diagnosticados outros problemas de saúde nalgumas crianças (problemas na fala/linguagem, otites, alergias e asma). Seis dos elementos da turma, por revelarem algumas dificuldades acentuadas, na leitura, interpretação e escrita, em acompanhar o Programa de Português do 2.º ano, estão a abordar conteúdos programáticos do 1.º ano. Neste sentido espera-se um enfoque nos domínios da Leitura e Escrita, por forma a “adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente” (Buescu *et al.*, 2015, p.5) e, conseqüentemente apropriar-se das características do código escrito de modo a redigir com correção linguística (*idem*).

Relativamente ao horário da turma faziam parte da componente letiva o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões, o Apoio ao Estudo e a oferta Complementar – Educação para a Cidadania que perfazem o total de 25 horas semanais previstas para o 1.º CEB. Como Atividades Extracurriculares (AEC's), a turma frequentava, quase na totalidade o inglês, a física, a música e dramática. Estas decorriam na segunda, quarta e quinta ao fim do dia, e o inglês à sexta de manhã.

Diariamente, as crianças iniciavam as suas atividades letivas pela manhã, onde começavam por colocar os, eventuais, trabalhos de casa sobre a carteira e retiravam o seu material escolar. Depois desta rotina de entrada, iniciava-se uma tarefa dos conteúdos programáticos a abordar e, ao aproximar-se o intervalo, a turma começava a lanchar. A seguir ao intervalo, retomavam à sala para mais um período de aulas. No final deste, faziam pausa de almoço, voltando ao início da tarde, onde permaneciam até ao final do dia letivo.

A distribuição das áreas curriculares no horário semanal poderia ser alterada sempre que, por razões de eficácia do processo de aprendizagem bem como a partir de sugestões e interesses manifestados pelas crianças, se justificasse uma alteração. Assim, a calendarização curricular não tinha um

caráter rígido, mas antes flexível, tratando-se apenas de um instrumento de organização do currículo, que é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano (Zabalza, 2000). A flexibilidade do currículo não implica uma limitação das aprendizagens a realizar, pelo contrário, tem como finalidade garantir que as competências de saída de cada ciclo de ensino sejam alcançadas por todas as crianças, ainda que através de diferentes percursos. O reconhecimento da diversidade das crianças e jovens, numa turma, tem, como consequência óbvia, a constatação de que não é razoável exigir que todas as crianças aprendam da mesma maneira, com o mesmo tipo de atividades, no mesmo tempo, os mesmos conteúdos (Leite, 2011).

A turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos, onde o processo de ensino e de aprendizagem é mediatizado pelas perceções professor/aluno, aluno/alunos e professor/aluno(s)/turma (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000). Assim, a partir das observações realizadas, é relevante referir as interações estabelecidas na sala, já que estas são importantes para uma boa integração e consequente aprendizagem.

Observou-se, uma atitude socio colaborativa entre todas, quer em sala de aula, quer no espaço exterior. Todavia, quando existiam alguns conflitos entre as crianças, e estas nem sempre os conseguiam resolver, procuravam a professora, em quem confiam, para determinar uma solução. Na sala de aula era evidenciada a predisposição das crianças para ajudarem os colegas que se atrasavam nas suas tarefas, o que decorre dos diferentes ritmos de trabalho.

Para apoiar a criança neste processo de crescimento intelectual e pessoal, não se pode esquecer o papel do professor no apoio à turma, desenvolvendo aprendizagens e mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas que influenciam a aprendizagem (DL n.º241/2001 de 30 de agosto de 2001). O docente desempenha, assim, um papel importante ao estimular o desenvolvimento da responsabilidade e o sentido de autonomia das crianças, fomentando o desenvolvimento da autonomia e a sua plena inclusão na sociedade (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001).

4. SIMILITUDES E CONTRASTES DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Após a caracterização de ambos os contextos educativos identificaram-se alguns pontos comuns e contrastantes que importam ser destacados. Relativamente à instituição educativa, reabilitada recentemente, as instalações são bastante agradáveis e dispõem de variados recursos (tecnológicos e materiais) novos e em bom estado de conservação que constituem o “suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva *et al*, 2016, p. 23).

As salas, onde decorreu a PES, são bastante espaçosas, satisfazendo o interesse e necessidades das crianças. Nas mesmas, existia uma grande variedade de materiais oferecidos pelo adulto por forma a assegurar oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipulá-los (Hohmann & Weikart, 2011). E para aproveitarem ao máximo os materiais disponíveis no ambiente educativo este deve estar organizado. Ora, dois dos aspetos básicos do papel do adulto é organizar e planear uma rotina diária. Em moldes diferentes, os espaços educativos eram organizados. Na educação pré-escolar os adultos dividem o espaço em áreas distintas e cada um está equipado com diversos materiais relacionados com o tipo de atividade lúdica em causa (*idem*). Nas salas do 1.º CEB não há divisão por áreas e, junto das crianças estão todos os materiais de que necessitam (marcadores, cola, lápis, tesoura...). Esta organização das salas tem influência no planeamento de uma rotina diária, que é consistente para que as crianças tenham oportunidades de realizar vários tipos de interação com pessoas e materiais (*idem*).

Em ambos os contextos a rotina é planeada, porém, sempre que se justifique, esta é flexível, já que é um meio de garantir o acesso ao currículo comum, numa população escolar que tem como principal característica a diversidade (idades, necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem...) (Leite, 2011). Para orientar o educador/professor na intencionalidade educativa, estes contam com os documentos orientadores e legais como as OCEPE, os Programas do Ensino do 1.º Ciclo, e alguns decretos-lei. A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir,

avaliar, comunicar e articular. Tudo isto tendo em conta cada criança e o/a grupo/turma, os seus interesses e necessidades (Portugal & Laevers, 2010). O educador/professor avalia numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do/a grupo/turma. Contudo, avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes, pois pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas (*idem*).

Um dos principais contrastes encontrados assenta na faixa etária, caracterizada por várias diferenças a nível cognitivo, motor, emocional, social, psicológico e linguístico. Na educação pré-escolar as crianças, com idades entre os três, quatro, cinco e seis anos, encontram-se no estágio pré-operatório definido por Jean Piaget, onde estão em relevo o avanço das habilidades motoras, da linguagem e do funcionamento cognitivo (Borges, 1987); enquanto no 1.º CEB as crianças, com uma faixa etária mais aproximada (sete, oito anos), encontram-se no estágio das operações concretas, onde verificamos um desenvolvimento da personalidade a vários níveis, aquisições cognitivas e participação em grupos. Este é um período de exteriorização observável a nível das aquisições escolares (*idem*).

Nesta instituição o desenvolvimento das práticas assentava num trabalho colaborativo das equipas educativas, marcado por um elevado empenho docente. Este tem um papel importante, não só, nas relações entre os profissionais, mas sobretudo, na educação das crianças (Lopes da Silva *et al.*, 2016). As relações estabelecidas entre os adultos e as crianças eram bastante positivas, baseadas num clima colaborativo onde o adulto se relaciona com a “criança como se de um companheiro se tratasse” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51). As escolas que constituem o agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico de grandes assimetrias económicas e sociais, que o Projeto Educativo da instituição procura colmatar sabendo como é que, mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola (P.E. 2013-2017).

5. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A redação deste subcapítulo surge depois da caracterização do contexto de estágio e dos grupos de crianças onde foi desenvolvida a prática educativa, resultante de um período de observação, bastante relevante para descrever as ações investigativas, que permitiram o aprofundamento dos contextos de ação.

A investigação em Educação é um campo de ação e pensamento multirreferenciado considerando a diversidade de perspetivas metodológicas que integra (Alves & Azevedo, 2010). Assim, numa altura em que muito se fala da importância da colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida por um lado, e, por outro, como fator chave para o sucesso das reformas educativas, em particular as que implicam o uso das TIC, a metodologia investigação-ação é um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas por favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009). De facto, a metodologia investigação-ação contribuiu, impreterivelmente, para o desenvolvimento pessoal, social e profissional da mestrandia por permitir o desenvolvimento de diversas capacidades de observação, investigação e reflexão, fortemente interligadas com esta metodologia investigativa.

Elliot (1990) define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais (*idem*). Esta é uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial é a exploração reflexiva que o docente faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho *et al*, 2009).

Esta metodologia é um método de investigação e formação que conduz a um eminente profissionalismo e autonomia pelo docente. A investigação-ação

é caracterizada por um processo em espiral, composta por ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão no sentido de induzir melhorias nas práticas (*idem*). Este conjunto de procedimentos em movimento circular, não se confina a um único ciclo. Normalmente, esta sequência de fases, repete-se ao longo do tempo, pela necessidade, por parte do educador/professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas no processo (*idem*).

Consciente de que a formação do docente é um processo contínuo, designado no Perfil Geral de Desempenho do Professor (DL n.º240/2001 de 30 de agosto de 2001), esta metodologia concede uma verdadeira compreensão da prática e melhoria da situação onde esta tem lugar (Coutinho *et al.*, 2009). Assim, a assunção de uma postura de investigação-ação por parte do docente pode funcionar como um dispositivo de problematização, que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras, que isolam e dificultam seriamente a comunicação (*idem*).

A observação de situações educativas é um dos pilares da formação de docentes permitindo-lhes recolher informações, organizá-las e interpretá-las (Estrela, 1994). Desta forma, foi a observação participante e intencional que permitiu contextualizar o ambiente educativo e, seguidamente compreender as características do grupo e da turma. Estas informações foram recolhidas através de diferentes meios e instrumentos como: guião e grelha de observação, entrevista informal, diário de formação e fotografias. Além disso o par pedagógico realizou momentos de diálogo com as orientadoras de estágio e participou em reuniões com os encarregados de educação. Estes instrumentos permitiram à díade construir conhecimentos relevantes sobre as crianças e, posteriormente, estabelecer e definir estratégias para o alcance dos objetivos traçados, melhorando as atividades dinamizadas.

A planificação constitui o momento da interligação das informações recolhidas anteriormente com as intenções educativas da díade. De acordo com Zabalza (2000, p.47) planificar é "converter uma ideia ou um propósito num curso de ação", mas também "aludir à necessária capacidade do professor para aplicar, em situações específicas e ações concretas, os pressupostos

gerais, as suas próprias aprendizagens profissionais, as orientações e/ou prescrições do Programa” (*idem*, pp.51-52). A planificação adota um caráter flexível, podendo ser adaptado e reajustado face às estratégias e características das crianças (*idem*). Neste processo de planificação foi necessária a consulta de documentos legais orientadores, como as OCEPE, assim como os Programas e Metas Curriculares das áreas curriculares do 1.º CEB.

O processo de planificar envolve a seleção do conteúdo, das atividades, de recursos, de estratégias, de instrumentos de avaliação e das diferentes metodologias adotadas, verificando-se a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo e motivador com iguais oportunidades de aprendizagem para todas as crianças (Arends, 2008). Assim, a elaboração e interpretação destes instrumentos em relação à ação permitiram uma reflexão sobre a adequação das estratégias educativas propostas.

A metodologia de investigação-ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, onde a ação e a reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática traz à luz inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho *et al.*, 2009). É precisamente na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas emergindo a “prática reflexiva” referida por Donald Schön (1983, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 4). Neste processo é evidente a figura do docente como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, observar e avaliar as situações decorrentes do processo educativo, podendo refletir sobre as suas próprias ações (Schön, 1983, citado por Coutinho *et al.*, 2009). O docente reflexivo deve construir o seu conhecimento na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, construindo o seu desenvolvimento profissional e pessoal (*idem*). Pelo exposto, ao longo da prática educativa, é evidenciada a importância da reflexão como elemento transversal a todas as etapas do ciclo de investigação-ação e à sua prática.

Para este processo investigativo em muito contribuiu a construção de diferentes instrumentos de reflexão, como os diários de formação e as narrativas individuais, onde se mobilizaram referenciais teóricos que justificaram e fundamentaram as opções pedagógico-didáticas levadas a cabo,

ao mesmo tempo que alargavam os conhecimentos essenciais à prática docente. Neste processo de reflexão é, também, importante mencionar o processo colaborativo com o par pedagógico, assim como as professoras, orientadora e cooperante, que ajudavam e indicavam aspetos a melhorar, bem como estratégias de ensino fundamentais para o crescimento enquanto docente.

Aliada à reflexão está o processo de avaliação que integra as práticas educativas, pelo que esta deve ser constante e sistemática, pois de acordo com Zabalza (2000, p.222) a avaliação é um “conjunto de passos que se condicionam mutuamente (...), ordenam-se sequencialmente (...) e atuam integradamente”, não devendo ser separado do processo de ensino e aprendizagem, pelo que a sua prática é fulcral para a compreensão de todas as especificidades do processo educativo. A avaliação tem uma importante função pedagógica, de ajuda e de reflexão sobretudo, na tomada de decisão, que é a função principal do processo (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Ao longo da prática educativa supervisionada houve uma preocupação por parte da díade neste processo, pelo que foram criados instrumentos de avaliação, designadamente, a grelha de observação de conteúdos programáticos, que foi alvo de interpretação e reflexão, nomeadamente, sobre os objetivos, as estratégias, os recursos, bem como as dificuldades da turma e os interesses das crianças do 1.ºCEB. A díade também participou no processo avaliação trimestral da turma, colaborando na construção dos registos de avaliação, tomando consciência do impacto na ação pedagógica.

Esta metodologia de investigação-ação concede ao educador/professor o elemento crítico necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio e contribuiu para a melhoria das práticas educativas pelo que este processo investigativo é verdadeiramente importante no desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais num futuro docente, revelando-se imprescindível para o desempenho de uma prática educativa com qualidade e relevância, observável no capítulo seguinte (Coutinho *et al.*, 2009).

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

“O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”. (Jean Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas ao longo da prática educativa nos contextos de intervenção - Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB - sendo fundamental para a compreensão das experiências vividas na realidade educativa. A prática educativa supervisionada corresponde a um tempo/espço de aprendizagem, de mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, indispensável na formação profissional, por permitir a adequação das estratégias da sala com a comunidade (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007) e a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2016).

Assim, o presente capítulo espelha o crescimento da futura docente em estágio de formação, pelo que além de apresentar práticas idealizadas, criadas, fundamentadas e refletidas, desenha a metodologia adotada num cenário que articula conceitos teóricos e momentos da prática, o saber-fazer e ser educador/professor que contribuíram para a construção de um perfil de docente inovador, ativo, respeitador, responsável e empreendedor. Tal como prevê a ficha de Unidade Curricular da PES espera-se o desenvolvimento de competências de planificação e avaliação da ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores, bem como a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa (*idem*). Assim, apresenta-se de seguida a contextualização da ação educativa que será subdividida em dois subcapítulos relativos às valências que o mestrado vigora. Esta divisão surge por considerar-se relevante uma ligação entre as práticas desenvolvidas e os

pressupostos teórico-legais que as suportam, pois de acordo com Estrela (1994, p. 27) “a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações”. Os restantes subcapítulos abarcam a prática educativa desenvolvida nos contextos acima mencionados descrevendo as atividades desenvolvidas, considerando as interações observadas e os seus percursos. Embora este capítulo apresente um cariz prático, serão, evidenciadas reflexões que estarão assentes em conceções teóricas e pressupostos legais, enunciados no primeiro capítulo e nas características dos grupos de crianças e dos contextos salientadas no segundo capítulo do presente relatório.

1. PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM AS AÇÕES EDUCATIVAS

A prática educativa, como referido no capítulo anterior, aproximou-se da metodologia de investigação-ação que, como explanado, é fundamental para a prática da docência pelas suas características e finalidades constituindo uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais são desenvolvidas” (Coutinho *et al.*, 2009). Desta forma, esta metodologia pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, que alterna entre ação e reflexão crítica (*idem*).

Considerando que a criança deve usufruir do ensino e de uma educação de qualidade (DL n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012), é um importante propósito desenvolver com rigor e criatividade o processo de ensino e de aprendizagem para que a criança se sinta feliz no crescimento. Assim, a primeira e substancial etapa – a observação, necessária para uma intervenção pedagógica fundamentada exigida na prática quotidiana (Estrela, 1994) – foi

relevante na recolha de informações pertinentes para iniciar o processo de intervenção. Note-se que o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (*idem*, p. 26). De facto, este processo permitiu a observação de comportamentos, interesses, preferências e dificuldades das crianças, a metodologia do educador/professor e as relações e comunicação entre os atores. A análise reflexiva das informações e evidências recolhidas facilita o desenho da ação e apoia decisões inerentes da prática educativa. Desta forma, a planificação estimula a organização das atividades dos discentes e das suas experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos (Zabalza, 2000) apoiadas em informações relativas ao contexto, aos recursos, às crianças (seus interesses e dificuldades), aos documentos legais e orientadores da prática, nomeadamente as OCEPE e os programas e metas curriculares para o 1.º CEB. Esta, por vezes, tem necessidade de ser adaptada, pelo que concebe um cariz flexível (Diogo, 2010) ajustando-se às circunstâncias do momento. Inerente a este processo está a reflexão (na ação e sobre a ação), muito relevante porque levanta problemas para resolver, questões para responder, incertezas, ou inúmeras oportunidades para refletir, o que permite corresponder, da melhor forma, às necessidades das crianças e capacitar o docente a tomar decisões assertivas face a situações emergentes da prática (Coutinho *et al.*, 2009). Além disso, transporta uma importância significativa na mudança e transformação da prática.

De referir que todas as estratégias delineadas tiveram por base a perspetiva socio construtivista (desenvolvida no capítulo I) adotada na prática educativa. Esta teoria propõe a construção do conhecimento sustentada nas relações das crianças com a realidade, valorizando e aprofundando o que estas já sabem. O conhecimento e a inteligência desenvolvem-se passo a passo, num processo de construção que é tão importante quanto o próprio conhecimento (Zamberlan & Boiko, 2001). O seu referencial situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e o educador/professor como planeador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos. Pelo que atualmente o docente é um

“*Education Coach*, isto é, aquele que desafia a criança para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva as crianças para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 437). As práticas referidas neste capítulo mostram que o docente é um “mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos” (Zamberlan & Boiko, 2001, p.1), com enfoque na criança, estimulando o seu dinamismo e responsabilidade na construção dos “seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Seguidamente apresenta-se a descrição e análise das práticas educativas realizadas no contexto do Pré-Escolar (2) e do 1º CEB (3).

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida neste nível de educação, da qual decorreram variadas aprendizagens e experiências, foi possível graças à permanente observação – estratégia privilegiada de análise objetiva do real -, tanto do contexto, como do grupo e de cada criança em particular, mas também de todos os intervenientes neste processo, que permitiu uma tomada de consciência de si e da situação. De facto, o processo de observação é fulcral para uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

No decorrer deste percurso formativo, todas as atividades planificadas e desenvolvidas tiveram em conta diversas intenções pedagógicas, no sentido de desenvolver holisticamente a criança. Assim, procurou-se proporcionar um

conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem, primando pela articulação das diferentes áreas de conteúdo e domínios, já que o crescimento infantil é um processo global que aspira a um progresso equilibrado (Zabalza, 2001). Decorrente do processo de observação, os interesses e necessidades do grupo, propostos explicita ou implicitamente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), adquiriram importância na planificação das atividades que procuraram responder aos mesmos. Neste processo de planificação e ação foram valorizados os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras, já que esta é um “sujeito e agente do processo educativo” (*idem*; Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.9), pelo que a criança deve exprimir livremente a sua opinião e de a ver tomada em consideração (Unicef, 1989). Dada a constituição heterogénea do grupo, a díade procurou diferenciar o processo de aprendizagem com a estruturação de atividades diversificadas, promovendo uma pedagogia diferenciada, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos (DL n.º240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Compreendendo a influência e o impacto das TIC na educação, onde os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho, reformulando os objetivos da educação (Barreto, 2003), a díade procurou incluir estes recursos – decorrentes do interesse do grupo - no desenvolvimento das suas atividades. De facto a presença das TIC, nos diferentes contextos educacionais, tem sido cada vez mais difundida e defendida, por estar associada a mudanças necessariamente positivas (*idem*), pois proporcionam às crianças oportunidades de se envolverem na exploração e na co construção dos seus conhecimentos (Amante, 2007).

Neste sentido, decorrente do processo de observação e do conhecimento crescente do grupo, constatou-se uma evolução no desempenho de uma prática cada vez mais consciente e fundamentada, não só quanto à fase de desenvolvimento do grupo, mas também aos vários aspetos que o caracterizavam. O registo descritivo e reflexivo no Diário de Formação – instrumento que auxilia a reflexão sobre a prática docente, levando a

desenvolver elementos formativos essenciais para a docência e a construir a identidade profissional (Gianotto & Carvalho, 2014) – assim como as reflexões com a orientadora cooperante e a supervisora institucional sobre as observações, foram veículos de troca de informações fundamentais para a prática educativa, que a díade estruturou e planificou por forma a dar continuidade e a tornar cada vez mais significativos os projetos já implementados na sala de atividades, propondo e desenvolvendo um novo projeto intitulado *A Água*. Este surgiu como resposta a um interesse manifestado pelo grupo de crianças após o desenvolvimento de uma atividade de construção de uma horta na sala. Esta, por sua vez, teve início no ímpeto das crianças em brincar com a terra no espaço exterior. O tema, que de seguida será explanado, permitiu ao grupo tomar conhecimentos sobre a natureza e a sua importância para o ser humano.

Partindo, assim, de um interesse observado no grupo – brincar na terra com flores e ervas – a díade estruturou uma atividade, *Construção de uma horta* (Cf. Anexo 3), em que proporcionou ao grupo a manipulação deste elemento da natureza, já que manipular é um impulso das crianças e, tocar, permite-lhes compreender o mundo, percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Antes, porém, da construção da horta e, inserido no tema da semana: A Primavera, apresentou-se um vídeo, onde as crianças eram as protagonistas, e como tal, produtoras, permitindo-lhes alargar os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade (*idem*, p. 93). Após um diálogo sobre o tema, e a apresentação de objetos relativos ao processo de sementeio, realizou-se a construção de uma mini-horta na sala, onde todas as crianças tiveram oportunidade de encher um garrafão de plástico com terra, colocando nele várias sementes: ixia, anemona, pimento, feijão, alface... No final, realizou-se o registo gráfico da atividade (Cf. Anexo 4).

Este tipo de atividades surge, uma vez que poucas crianças, por viverem na cidade, não têm oportunidade de contactar com o meio ambiente. Assim, proporciona-se em contexto educativo o alargamento e desenvolvimento de

saberes da criança sobre o meio social e físico em que esta vive, e que ultrapassam as suas vivências imediatas (*idem*).

A construção desta horta trouxe consigo a necessidade de a regar, o que entusiasmava o grupo, por desempenhar um papel importante: regá-la, permitindo que esta crescesse; mas, sobretudo, em manipular a água, pois não eram capazes de encher o regador sem a verter. Depois deste interesse ser registado no diário de formação e, refletido com a educadora cooperante, desenvolveu-se um *brainstorming* com as crianças sobre *A Água*.

Apresentou-se, dando início ao diálogo, uma gota de água (desenhada em cartolina), que dividiu opiniões entre as crianças: “*É uma lágrima*”, “*É uma gota da chuva*”, “*É uma gota de água*”. Depois de escutadas as opiniões das crianças, esclareceu-se o desenho apresentado: gota de água, sem esquecer que poderia ser a representação das sugestões referidas pelas crianças. Neste diálogo, as crianças foram incentivadas a partilhar o que sabiam sobre a água: “*Serve para beber*”, “*Para regar as plantas*”, “*Dá para tomar banho, lavar as mãos...*”, “*Há água nas torneiras*”, “*E no mar*”, “*Também nas praias e nas piscinas*”, “*A chuva é água*”; e desafiadas a sugerir tópicos de exploração tendo em conta o tema, tais como: de onde vem a chuva; o gelo é água – estados físicos da água, e a cor desta. Decorrente destes diálogos, o grupo foi sensibilizado para a importância deste elemento da natureza na vida dos seres vivos, representando, graficamente (Cf. Anexo 5), o que sabiam sobre este tema e o que gostariam, ainda, de ficar a conhecer. Deu-se, assim, início à metodologia do trabalho de projeto, que teve como ponto de partida uma curiosidade das crianças (ME, 1998) sobre o tema *A Água*.

Com estes diálogos e as questões emergentes dos mesmos, que evidenciaram as potencialidades do tema, a díade explorou-o, em profundidade, por um período de tempo, envolvendo as crianças em várias atividades (Katz & Chard, 1997) que procuravam dar resposta às sugestões e interesses das mesmas (ME, 1998). A abordagem deste tema pretende fomentar o respeito pela preservação do ambiente, reconhecer a importância da água para a vida no planeta, e alargar os conhecimentos das crianças sobre o tema, satisfazendo a sua curiosidade quanto a tópicos subjacentes à *Água*. A

assunção deste tema, sob domínio da Área do Conhecimento do Mundo – sensibilizando para as ciências naturais e sociais –, desenvolveu-se progressivamente e de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as áreas, pois estas não são “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.31).

Na observação constante do grupo detetou-se uma necessidade de aprendizagem: sensibilizar para preservação da natureza adotando estratégias de poupança de água. Sempre que as crianças mexiam em água, para lavar as mãos ou beber, demoravam-se junto da torneira, deixando-a aberta e, conseqüentemente, desperdiçando água. Desta forma, desenvolveu-se uma atividade sensibilizando o grupo para a necessidade de preservar o ambiente, poupando água, dada a importância desta para os seres vivos (Cf. Anexo 6).

Assim, a atividade teve início com a apresentação de um vídeo musical que enunciava estratégias de poupança de água. Com recurso às TIC, frequentemente utilizadas, e que permitem expandir, enriquecer e diferenciar as atividades desenvolvidas, procurou-se motivar as crianças para uma aprendizagem significativa e com sentido (Amante, 2007; Tornaghi, Prado & Almeida, 2010). De facto, as crianças assistiram atentamente ao vídeo que auxiliava a docente estagiária em métodos ativos de aprendizagem (Tornaghi, *et al.*, 2010). Após esta apresentação decorreu um diálogo onde as crianças relataram o que viram e ouviram, partilhando vivências diárias semelhantes às da personagem do vídeo: “*Eu desligo a torneira quando lavo as mãos*”, “*Eu tomo banho de banheira, mas só encho um bocadinho*”, “*Nós precisamos de água, ela faz bem à nossa saúde*”. É importante dar voz à criança e permitir que esta participe e partilhe os seus conhecimentos que, eventualmente, já construiu nos contextos em que vive (Lopes da Silva *et al.*, 2016), sobretudo, para que o seu processo de aprendizagem se faça num clima de apoio que estimula e fortalece a autonomia e a iniciativa (Hohmann & Weikart, 2011).

De seguida, discutiu-se a importância de adotar estratégias de poupança de água promovendo, na criança, o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do seu papel na preservação do ambiente (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Desta forma evidenciou-se a relevância

do tema elencando outras situações em que conseguimos preservar o nosso planeta e, prontamente, as crianças referiram “*Temos de desligar a torneira enquanto chegamos sabão às mãos*”, “*E também quando lavamos os dentes*”, “*Não precisamos de encher muito a banheira, um bocadinho chega*”. Através de uma imagem presente no vídeo, que as crianças, rapidamente, identificaram como o nosso planeta sem água, pela sua cor acastanhada, o grupo mostrou-se sensibilizado e “solidário” com a Terra, numa atitude de respeito e valorização pelo ambiente natural, e numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos (*idem*), comprometendo-se a apropriar-se das estratégias referidas para sermos amigos da Terra.

A partir de um jogo interativo, em que todas as crianças participaram fazendo uso do computador, deveriam selecionar imagens referentes à poupança de água, desenhar o percurso de uma gota de água até à torneira, descobrir as diferenças entre duas imagens e realizar um jogo da memória. Esta integração das TIC é fundamental para que se possa, efetivamente, tirar partido das potencialidades da tecnologia e dar lugar a novas formas de acesso e de construção de saberes, já que promovem um apoio mais envolvente e divertido das abordagens, articulando o pensamento e as ideias (Amante, 2007; Flores & Escola, 2010).

Posteriormente realizou-se o registo gráfico das estratégias de poupança de água. Desta forma, as crianças coloriram folhas de papel em forma de gota de água e desenharam, nas mesmas, algumas estratégias referidas, tais como: fechar a torneira enquanto lavamos os dentes, as mãos e até a louça, usar a água da chuva para regar as plantas, preferir o duche ao banho de imersão, fechar bem as torneiras e não deitar água para o chão. Este registo foi afixado na parede exterior da sala, destacando a importância de poupar água (Cf. Anexo 7). Depois da realização desta atividade, observou-se na criança, algumas atitudes críticas e interventivas relativamente à poupança de água, reconhecendo a necessidade da sua preservação, e a compreensão de que as suas ações podem provocar mudanças no mundo em que vivem (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Além de relatarem estratégias adotadas em casa, com os

pais, na sala de atividades ouviam-se diálogos como: “*H. fecha a torneira enquanto esfregas as mãos. Não ouviste que temos de poupar água!*”.

No decorrer da exploração do projeto realizaram-se algumas experiências científicas, despertando o interesse das crianças pelas ciências e desenvolvendo competências que lhes permitam alcançar a compreensão do mundo através de situações e vivências do seu quotidiano, e que estimulam o seu desenvolvimento cognitivo (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009). Uma vez que a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, cabe ao educador conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (Martins *et al.*, 2009). Sendo a água um elemento fundamental à vida e que está presente na maioria das atividades do dia-a-dia, tornou-se, aqui, uma fonte de jogo espontâneo e prazer para as crianças (*idem*). Assim, realizou-se uma atividade sobre a flutuação de diferentes objetos/materiais (Cf. Anexo 8), que as crianças identificaram rapidamente, dada a sua excelente capacidade de observação e perspicácia, mediante a presença dos materiais necessários: “*Já sei! Vamos ver de afunda ou boia*”. A partir desta afirmação, incorporou-se no grupo os conceitos: “flutua e não flutua” esclarecendo que, quando flutua, “boia”, se não flutua é porque “afunda”. Facilmente, as crianças apreenderam esta associação apropriando-se dos termos, pois estas já são capazes de compreender alguns conceitos elementares e pensar cientificamente, favorecendo uma melhor perceção dos conceitos apresentados posteriormente no ensino básico (*idem*).

Na realização da experiência (Cf. Anexo 9) foram apresentados todos os objetos e materiais que seriam utilizados e que faziam parte do quotidiano da criança: anel, pedra, batata, bola de plástico, lápis de cera, pau, moeda e brinquedos da sala de atividades (legos, mota, aranha e cavalo). Após a identificação destes objetos relembrou-se, novamente, os termos e, posteriormente, todas as crianças tiveram oportunidade de colocar um objeto na água, verificando se flutuava ou não, fazendo uso, adequado, das

terminologias referidas. O grupo revelou-se verdadeiramente participativo, manifestando vontade em colocar novamente os objetos na água para verificar a flutuação. Esta exploração da criança facilita a sua compreensão e apreensão do mundo, auxiliando a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Esta estruturação da compreensão da flutuação ficou registada graficamente, através de diferentes meios de expressão e comunicação: linguagem oral – central na comunicação com os outros, permitindo avanços cognitivos; e escrita – possibilitando contactar e utilizar a escrita com diferentes finalidades (*idem*).

A atividade da construção da horta, referida anteriormente, foi o ponto de partida para a segunda atividade observada, que será explanada abaixo, para a qual se construiu um guião de pré-observação onde foram contemplados os interesses e necessidades das crianças que levou a díade a desenvolver esta atividade. De facto, a realização deste documento (Cf. Anexo 10) permite refletir sobre a pertinência da atividade, sustentando-a pedagogicamente, elencando objetivos e áreas a explorar, assim como recursos e estratégias, sendo um documento orientador da prática e reflexão sobre esta.

Até então foram desenvolvidas outras atividades, decorrentes dos interesses das crianças e que contavam com a presença das TIC para a introdução de novos conhecimentos, apoiando a criança na compreensão do tema em questão (*idem*). Assim, esta atividade (Cf. Anexo 11) decorre da apresentação da história, adaptada, de Papiniano Carlos – A Menina Gotinha de Água, que refere os diversos locais que a menina visita, entre os quais, uns campos e jardins que necessitavam de ser regados, uma cortesia proporcionada pela menina.

Assim, iniciou-se uma apresentação interativa onde a convidada especial – a menina – interagiu com as crianças referindo, até, os seus nomes, o que suscitou alguma surpresa junto destas: “*Ui! Ela sabe o meu nome!*”, “*Ela perguntou-me a mim!*”, “*Ela disse o teu nome M., és tu agora.*”. De facto, dirigir a pergunta a uma criança é muito motivante e elas sentem-se mais importantes, participativas e implicadas quer na atividade, quer na construção do seu conhecimento. Esta ligação do virtual com o mundo físico de forma tão

natural entusiasmo as crianças que vêm na personagem uma presença que anima a atividade. O grupo mostrou-se bastante empenhado e atento pois as TIC são realmente uma mais-valia permitindo uma comunicação interativa e multimédia que leva a criança a relacionar-se de modo mais flexível com o conhecimento. Hoje a escola precisa de abraçar a inovação para que se possa educar para um futuro viável que, segundo Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Korhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao (2010) combina com o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a aprender a ser, preparando o indivíduo para se compreender a si e aos outros e a desenvolver um melhor conhecimento do mundo. Deste modo, as TIC permitem a participação e a intervenção da criança, personalizando a aprendizagem.

Após o diálogo entre as crianças e a Menina Gotinha de Água, esta referiu o motivo da sua presença – veio visitar a nossa horta, mas reparou que esta tinha desaparecido. Ficou triste pela sua ausência e solicitou-nos ajuda para a encontrar já que esta corria perigos sozinha no espaço exterior. Todas as crianças se mostraram animadas a ajudá-la, até porque a horta foi construída pelo grupo, fazia parte da sala de atividades, pelo que existia nas crianças um sentimento de pertença e preocupação com a mesma. Desta forma, as crianças manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza, nomeadamente a horta, e o respeito pelo ambiente, poupando água (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Para a encontrarmos deveríamos seguir umas pistas que a Menina nos deixou. Estas pistas eram um código, criado através de uma ferramenta digital *QRCode*, e seriam decifradas com a ajuda de uma aplicação instalada num *tablet*. Esta aplicação digital ajudou a interpretar as pistas e a ler as mesmas que, embora surjam num registo gráfico diferente para as crianças foram decodificadas para texto escrito e lidas. Ao mesmo tempo também se desenvolveram competências da linguagem oral – essencialmente no significado da mensagem oral; e da comunicação oral – interesse em comunicar, usando a linguagem oral para comunicar eficazmente e de modo adequado à situação (Reis & Aragão, 1992).

A primeira pista foi apresentada e, uma vez que este código não era conhecido das crianças, várias foram as hipóteses levantadas por estas no sentido de descobrirem a mensagem: “*É um labirinto*”, “*É um mapa*” (Cf. Anexo 12). Pegando nestas sugestões, explicou-se às crianças de que o que viam era um código secreto e que, para o descobrirmos, precisávamos de um *tablet*. Todas as crianças ficaram muito curiosas com esta decodificação da pista e ficaram surpresas quando viram que, de facto, aquele código escondia uma mensagem, no caso, uma imagem. Na presença da imagem todos compreenderam que deveríamos dirigir-nos ao local apresentado que se situava no espaço exterior. De facto, este espaço deve merecer, por parte do educador, a mesma atenção que o espaço interior pelas suas potencialidades e oportunidades educativas que oferece, enriquecendo e diversificando as atividades. Além disso, é um espaço onde as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). E, na verdade, o grupo manifestava bastante interesse em atividades no âmbito da Educação Física onde a criança é sujeito da aprendizagem, possibilitando-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo (*idem*), desenvolvendo, desta forma, a consciência de si como sujeito aprendente construindo, progressivamente, a sua autonomia (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Neste local, as crianças encontraram uma nova pista (Cf. Anexo 13), que leram com recurso ao *QRCode Reader*, onde a Menina lhes indicou um percurso que deveriam passar. Este percurso foi estruturado para que as crianças se implicassem na atividade, ainda mais porque deveriam segurar um balão de água e realizar o percurso sem o deixar cair, aludindo à importância de poupar água. Todas as crianças realizaram o percurso, sendo que foi prestado algum apoio às crianças, sobretudo às mais novas, e a todas as outras que necessitavam de ajuda no decorrer do percurso, nomeadamente, quando passavam pelo banco sueco. No final deste, uma nova pista surgiu (Cf. Anexo 14) e a outro espaço nos dirigimos, na tentativa de nos aproximarmos do local onde a nossa horta se encontrava.

Aproveitando a variedade de espaços, nomeadamente os mais protegidos de dias acinzentados, como era o caso, dirigimo-nos a um outro espaço exterior e um novo jogo esperava por nós. Após a leitura da pista (Cf. Anexo 15), exemplificou-se o objetivo do jogo: passar uma pequena quantidade de água por todas as crianças, que seguravam um recipiente (embalagens recicladas: garrafas de água) no interior de um arco, até chegar a um garrafão no final do percurso (Cf. Anexo 16). Este jogo, onde todos trabalham para um objetivo comum, permite ao grupo desenvolver competências no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente a vida em grupo, formando pessoas responsáveis, autónomas e solidárias (Lopes da Silva *et al.*, 2016; DL n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001). Assim, para apoiar as crianças no jogo e indicar-lhes o caminho que deveriam seguir para se deslocarem até ao colega no arco seguinte existiam pequenas setas, que as crianças seguiram adequadamente. Neste momento, ainda que implicitamente, as crianças desenvolviam algumas noções matemáticas. Estas emergiram dos seus interesses e, partindo de um jogo, contactaram com experiências de subdomínio: Geometria e Medida, desenvolvendo competências de orientação espacial e direção permitindo-lhes alcançar o garrafão final (*idem*).

No final do percurso, a água foi vertida para um recipiente maior – um garrafão. Ao pé deste, existiam novas pistas que nos indicaram, finalmente, o local onde encontrar a nossa horta – o labirinto. Duas das crianças foram buscar a horta e, utilizando a água depositada no garrafão, regamo-la, já que esteve perdida alguns dias e precisava de água para que as plantas continuassem vivas (Cf. Anexo 16, Imagem 9). Disto mesmo as crianças tinham noção, partilhando esta informação com o grupo.

De regresso à sala de atividades, e para mostrarmos que éramos realmente amigos da Menina Gotinha de Água e que lhe estávamos agradecidos pela sua ajuda, realizamos um jogo interativo “Quem quer ser amigo da menina gotinha” (Cf. Anexo 17), com quatro pequenas questões que as crianças deveriam responder, e que estavam relacionadas com o tema e a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos no planeta. A todas as questões as

crianças responderam corretamente, o que mereceu a emissão de uns sons vitoriosos para alegria de todo o grupo.

Nesta atividade, assim como na maioria das planificações realizadas, procurou-se articular várias áreas e domínios permitindo o desenvolvimento holístico da criança. Além destas áreas apresentadas também as TIC, inseridas na Área de Conhecimento do Mundo, tiveram um destaque nesta atividade, onde surgiram como ferramenta de aprendizagem numa articulação clara com outras áreas (Lopes da Silva, *et al.*, 2016), captando uma maior atenção e envolvimento das crianças.

Atualmente as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, pelo que devem ter conhecimento das suas potencialidades (Flores, Peres & Escola, 2011). Este é um recurso muitas vezes utilizado em atividades, mas muito embora se tenha dado algum destaque recente a este recurso, outros não devem ser menosprezados. É verdadeiramente possível utilizar numa atividade, quer recursos digitais, quer recursos materiais, no caso, os recicláveis, onde ambos exerceram a mesma importância no desenvolvimento da atividade. Sem os códigos não descobriríamos as pistas, mas sem as embalagens não terminaríamos o jogo final obtendo a localização da horta. Cabe, assim, ao educador proporcionar atividades em que os mais variados recursos contribuam para o sucesso da aprendizagem.

Esta atividade decorreu com forte participação porque partiu de interesses das crianças. Além disso apresentou um fio condutor seguro e interessante, começando pela horta da sala e da importância de a recuperarmos associando-a ao tema em exploração pela metodologia do trabalho de projeto, mas também pela presença constante de pistas que motivavam frequentemente o grupo para o jogo, pelo que não perdeu a essência. Isto, porque foi bem estruturada e planeada, resultando numa atividade inovadora e que provocou felicidade e entusiasmo no grupo, resultando em diversas aprendizagens e conhecimentos. De facto, as crianças demonstravam preocupação com a horta e com o ambiente, não desperdiçando água, ao mesmo tempo que desenvolviam competências no âmbito da área de Formação Pessoal e Social.

Pelo exposto, é visível a presença das características pedagógicas referidas no início deste capítulo. De facto, todas as atividades tinham em conta os interesses das crianças, e partiam dos seus conhecimentos prévios. Além disso, a abordagem deste projeto com o tema “A Água” contemplou a presença de várias áreas e domínios que contribuíram para a aprendizagem com sentido da criança, sendo esta capaz de utilizá-la noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender (Lopes da Silva, *et al.*, 2016).

Esta análise em detalhe, suprarreferida, foi possível graças a momentos de reflexão (individual, díade, tríade e quadríade), em todo este percurso formativo, como as reuniões de reflexão e as narrativas, que constituíram um momento de ponderação de toda a atividade pedagógica desenvolvida, permitindo a melhoria das práticas educativas.

Todas as atividades desenvolvidas, sob alçada deste projeto, permitiram a aquisição de novos conhecimentos sobre a água: a sua função e utilidade no planeta e a importância para a vida, desenvolvendo nas crianças atitudes de preservação e respeito pelo ambiente. Além disso, o grupo teve oportunidade de conhecer os estados físicos da água, realizando algumas associações, tais como, líquido – água da torneira; gasoso – fumo da panela; e sólido – gelo. A partir desta temática, abordou-se o ciclo da água. Para a apresentação de todas estas atividades foram, sempre que considerado adequado, integradas práticas inovadoras com recurso a ferramentas digitais, que surgem como uma ferramenta de trabalho, um meio de comunicação e como suporte de colaboração na prática pedagógica (Ponte, 2002). Para a díade, a exploração deste projeto, permitiu o alargamento dos conhecimentos subjacentes ao tema, bem como a progressiva apropriação de estratégias e recursos diversificados, entre os quais, as TIC, cada vez mais presentes na educação e no faz de conta no jardim de infância, permitindo um envolvimento na aprendizagem com as crianças. Esta introdução de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem encerra uma modificação na relação entre o educador e a criança, pois ambos “embarcam numa descoberta feita de caminhos inesperados, de surpresas e de alegrias” (*idem*, p. 48).

Na verdade, uma abordagem da educação que propicia o processo de reconstrução do conhecimento para a compreensão da realidade no sentido de resolver dificuldades, trata o conhecimento de forma articulada, através de interrelações entre ideias, conceitos, teorias e crenças sem dicotomizar as áreas de conhecimento entre si, o que aconteceu neste processo educativo. Tal, evidencia a necessidade de alargar o desenvolvimento de competências e habilidades, que se desenvolvem através de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes, como um projeto, no qual se incluem todas as áreas (Prado, 2003).

Neste percurso formativo a diáde proporcionou experiências formativas conjuntas com o objetivo de um desenvolvimento amplo, rico e eficaz com um repertório de experiências e destrezas que expressam todo este trabalho educativo e contribuem para o desenvolvimento global da criança (Zabalza, 2001).

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CEB

A prática educativa realizada no 1.ºCEB foi muito significativa porque permitiu à docente estagiária revelar-se como professora e adquirir saberes que desenham a história de vida profissional, já que estes, diretamente relacionados com a identidade profissional docente e a experiência de vida, são o reflexo das exigências sociais e dos contextos organizacionais, tal como refere Flores, Peres e Escola (2011). Acrescentam, ainda, os autores (*idem*) que estes são saberes que se recriam, incentivados por uma dialética entre as disposições subjetivas do indivíduo e as condições subjetivas da situação, pelo que as estruturas sociais influenciam as práticas, e o conteúdo intelectual da atividade de trabalho é fundamental na análise das competências profissionais. Neste sentido, constata-se a influência do contexto na

construção do perfil docente da mestranda, assim como na capacidade de evoluir face à reflexão das práticas distanciando-se do contexto.

O estágio permitiu uma articulação entre o conhecimento e a prática e a capacidade de desenvolver competências construindo o conhecimento num contexto real, numa atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem (DL n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014). Neste processo, reforça-se a metodologia de investigação-ação, desenvolvida no capítulo 2, como uma estrutura que suporta e fundamenta a ação, no sentido de melhorar a prática educativa, articulando de modo permanente a investigação, a ação e a formação em aproximação da realidade (Coutinho, *et al*, 2009).

Como referido no capítulo anterior, toda a ação educativa desenvolvida neste período requereu uma atitude observadora, nas primeiras semanas de estágio, fundamentais para o registo de informações acerca da turma, das crianças, de situações, atividades, tempos, materiais/recursos e espaços de ação, família e desenho metodológico do professor orientador. Este processo facilita, num momento posterior, a planificação, onde se preveem as ações e procedimentos a realizar junto da turma (Diogo, 2010). Esta tem um cariz flexível, mas revela atividades sustentadas no currículo e nos interesses e necessidades das crianças, pelo que anexa a diferenciação pedagógica e a articulação de saberes, mostra recursos selecionados e construídos que apoiam as atividades, e prevê uma avaliação no sentido da observação da criança face às aprendizagens desenvolvidas. Nas práticas desenvolvidas procurou-se, por um lado, favorecer a ligação entre os conteúdos programáticos e os interesses e dificuldades das crianças e, por outro, numa perspetiva de diversidade e diferenciação pedagógica, tornar essas aprendizagens significativas com recurso a desafios, materiais estruturados e outros, como os de natureza tecnológica, que proporcionaram diversos momentos vividos em turma.

As atividades desenvolvidas pela díade compreendiam três momentos distintos: motivação, o desenvolvimento e a consolidação, embora muitas vezes articuladas. A motivação é uma atividade de estímulo e que aguça o interesse da criança para o conteúdo que será abordado de seguida. Neste momento criam-se condições de estudo – como atenção e motivação –

(Puentes, 2010), pelo que se espera que o professor seja criativo, pois, como referem Flores, Ramos e Escola (2015) a novidade estimula a atenção e a concentração, e a emoção envolve a criança e melhora a memória, prolongando o conhecimento no tempo. No contexto de estágio, as principais atividades de motivação eram jogos e apresentações de pequenos vídeos cujos protagonistas eram as crianças, como veremos à frente neste capítulo.

No desenvolvimento dá-se a perceção e formação de conceitos, o aperfeiçoamento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos estudantes (Puentes, 2010), onde foram usados vários recursos em suporte digital e físico, que estimulavam o enfoque na criança promovendo o desenvolvimento de competências para saber, saber-fazer, ser e estar nas várias dimensões curriculares, tornando-a cada vez mais autónoma. No momento da consolidação, espera-se a sistematização das ideias e conceitos abordados de modo que seja possível operar mentalmente com eles em tarefas teóricas e práticas, em função da matéria seguinte e em função da solução de problemas (*idem*).

Estas são as partes principais em que a díade estrutura as aulas que, como referido, têm em conta os interesses e necessidades das crianças, é realizada a diferenciação pedagógica, de seis elementos da turma, e são usados recursos tecnológicos digitais e não digitais, pois como referem Flores e Ramos (2016, p. 198) “a satisfação, intelectual e emocional, no ato educativo, é um argumento relevante na seleção de recursos e estratégias a utilizar, de modo a transformar o processo de ensino e aprendizagem num momento de prazer, onde o conhecimento é construído fluidamente e de modo articulado”. Importa reforçar que são sempre tidos em conta os conhecimentos prévios das crianças no início de cada conteúdo temático na construção das situações de aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Pelo exposto, espera-se contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social onde se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005).

Consciente da importância da metodologia de investigação-ação como um processo dinâmico e em espiral onde professor é um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, que ajuda cada criança a avançar no seu processo de aprendizagem (Moran, 2000), interligando o saber e o fazer e a teoria e a prática (DL n.º49/2005, de 30 de agosto de 2005), procurou-se construir uma prática educativa inovadora, dinâmica, que motive a criança no processo sentindo prazer em aprender.

Como referido no capítulo anterior, há na turma seis crianças que, por revelarem dificuldades ao nível do português, nomeadamente na identificação de algumas consoantes do alfabeto e em atividades de leitura e escrita, cumprem conteúdos curriculares de 1º ano. Assim, às planificações da turma são anexadas atividades particulares para as referidas crianças, embora inseridas no tema da semana e na própria dinâmica da atividade. De facto, é imprescindível adaptar a nossa metodologia e as nossas técnicas de comunicação a cada criança, pois nem todas estão preparadas para aprender o que temos a oferecer (Moran, 2000). Além disso, procurou-se ir ao encontro da turma, relativamente a conteúdos, recursos e estratégias do seu interesse, criando uma situação ideal de colaboração, permitindo ao professor estimular e colaborar mais facilmente (*idem*).

Na seleção dos recursos constatou-se que os digitais eram os que mais suscitavam interesse nas crianças e na exploração de conteúdos programáticos, pelo que, após uma investigação sobre o assunto, recolheram-se algumas aplicações interessantes para serem exploradas por elas. Além de serem selecionados para desenvolver uma área curricular, estes recursos também promoviam estratégias motivadoras, muitas vezes por serem novidade e personalizarem a interação com as crianças, contribuindo para um ambiente de aprendizagem agradável e ao mesmo tempo desafiador do processo de desenvolvimento de competências. Note-se que, segundo Flores, Ramos e Escola (2015) a novidade estimula o cérebro melhorando a concentração da criança, contudo tende a ficar menos ativo face às rotinas diárias e passividade do sujeito. Assim, sendo o uso deste tipo de recursos considerada uma mais-valia para a criança, passaram a integrar, de forma

criativa, o plano de ação cativando a criança e transformando-a no *designer* construtor do conhecimento. Deste modo, este tipo de recursos associados a estratégias dinâmicas de aprendizagem ajudam as crianças a crescer num mundo saudável e prepara-as para um amanhã cada vez mais global e incerto (Flores & Escola, 2010). De facto, segundo os autores, o uso destas ferramentas em sala de aula fomenta a inovação e a criatividade, envolvendo ativamente as crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem (*idem*).

Este cenário é desafiador, mas quis-se responder com coragem e respeito, pelo que a díade, em parceria com as professoras – orientadora e supervisora –, planificou e implementou um conjunto de atividades, numa perspetiva socioconstrutivista, que dá oportunidade às crianças de experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais elas possam levantar questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot, 1998), por forma a proporcionar-lhes experiências que favoreçam a sua maturidade, criando nelas atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação na realidade circundante (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). Neste sentido, a díade realizou várias atividades envoltas em experiências concretas, entre as quais, uma atividade sob a temática dos sentidos, em que todas as crianças tiveram oportunidade de saborear, cheirar ou apalpar determinados alimentos e objetos, identificando-os, o que permitiu uma melhor compreensão da função dos órgãos dos sentidos, já que as crianças estavam implicadas na atividade.

Nesta perspetiva, também se considerou relevante a articulação entre as áreas do saber. Ainda que as devamos diferenciar, não as podemos isolar (Morin, 2000), mas regular os percursos num contexto de cooperação educativa (Pinto, 2011). Aliás é uma competência do professor adotar uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, desenvolvendo as aprendizagens e mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares.

Neste contexto, desenvolveram-se estratégias didáticas suscetíveis de proporcionar a cada criança a forma de encontrar, por si, o melhor caminho

para o sucesso do seu processo de aprendizagem (*idem*). Ao longo de todo o processo formativo neste contexto de ensino, a díade teve de realizar diferentes atividades tendo em conta as características da turma, onde seis realizavam conteúdos programáticos de Português do 1.º ano. No entanto essas atividades eram sempre integradas no tema da semana e partiam de textos (adaptados) explorados pela restante turma, desenvolvendo as competências que necessitavam quanto à leitura, interpretação e escrita.

Tendo em conta as características suprarreferidas do processo de planificação e ação de atividades, segue o exemplo de uma aula que tinha como objetivo a exploração do poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles (Cf. Anexo 18). Para tornar a aula significativa, decidiu-se articular várias áreas do saber: o ensino do Português e da Expressão Musical, transversal às TIC, cidadania e Filosofia para crianças. A atividade, no âmbito de conteúdos do Português, surge do interesse da turma por obras literárias sobretudo as que são novas para elas, permanecendo muito atentas à leitura da obra. A escrita poética é um tipo de texto literário que agrada à turma, pelo que se optou pela escolha do livro “*Ou Isto Ou Aquilo*” de Cecília Meireles. A escolha do poema prendeu-se com o ritmo do mesmo que surpreendeu a turma. A partir deste e do entusiasmo pelas Expressões surgiram atividades musicais que reforçaram conteúdos do Português. De reforçar que nesta aula não foram esquecidas as crianças com objetivos educativos diferentes, pelo que foram criados recursos apropriados às mesmas, permitindo que elas pudessem acompanhar a exploração do tema ao mesmo tempo dos restantes elementos da turma. A aula foi desenhada como se fosse um círculo, tendo iniciado com o poema da autora, musicado por uma cantora, e terminou com o poema recriado pela turma e musicado pela mesma.

Assim, a aula iniciou-se com a audição da música “Ou isto ou aquilo” interpretada pela cantora Lena D’Água. A Expressão Musical é uma das preferidas da turma, por ser uma “atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando” (ME - Programa de Estudo do Meio, s.a.), pelo que, ainda não tinham passado 20 segundos da canção, e as crianças

já a começavam a trautear. A letra da música estava exposta e algumas crianças identificaram os versos que leram no dia anterior começando a especular sobre a aplicação das suas vozes (o que na verdade aconteceu ao criar-se o *storytelling* onde foram gravadas as vozes das crianças). Este reconhecimento da letra chamou de imediato a atenção melhorando as interações e a qualidade da participação dos intervenientes. Assim, aproveitou-se este ambiente de aprendizagem para se criar um mapa mental acerca dos conhecimentos prévios das crianças sobre as inferências retiradas da letra da música. Neste processo as crianças tiveram oportunidade de inserir os dados no computador ao mesmo tempo que organizavam a informação numa aplicação online muito intuitiva, dando ênfase ao exposto no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, que fomenta o uso das TIC nas atividades.

As crianças do 1.º ano acompanharam a introdução destes dados completando o seu mapa mental ilustrado (Cf. Anexo 19). Neste momento foram várias as solicitações para responder, dado o desejo de criar o mapa no computador, sendo que promoveu a participação ativa das crianças na aula de modo voluntário e com prazer em aprender (*idem*). A aprendizagem de utilização desta ferramenta permite que a criança, segundo o seu interesse, possa desenvolver em casa a compreensão de outros textos ou histórias. Deste modo, incentiva-se a criança a ser produtora e não apenas consumidora e a ser ativa no seu processo de aprendizagem.

Estando já as crianças motivadas, ao reconhecerem os versos que leram em casa e gravaram na escola usando o *Audacity*, apresentou-se o *Storytelling* (Cf. Anexo 20) satisfazendo a sua curiosidade, mas também envolvendo-as ainda mais na aula. Esta estratégia é uma nova metodologia de contar histórias de forma relevante, onde os recursos audiovisuais são utilizados juntamente com as palavras, com o objetivo de motivar a turma envolvendo-a no próprio processo de aprendizagem. Assim, criou-se um vídeo para motivar o grupo construído com as vozes das crianças e animado com imagens e música. Cada criança leu um verso do poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles, que foi gravado e editado e, no final, resultou na declamação deste pela voz das crianças, que se mostraram muito atentas e ansiosas por se ouvirem, alegando

que sabiam o verso de cor. De facto, as crianças gostam de reconhecer quem fala, gostam de se ouvir, fazendo comentários sobre si e sobre os outros: “A minha voz não é assim”, “Ó T. leste bem!”, constituindo um momento de reflexão muito enriquecedor neste processo de aprendizagem, onde a criança encontra o desafio ao seu crescimento e o convite constante ao prazer de descobrir e aperfeiçoar competências leitoras (Reis & Aragão, 1992).

O entusiasmo foi tal que se repetiu a estratégia. Este recurso fez a motivação da criança explodir, pois qualquer uma gosta de estar envolvida no processo, gosta de se ouvir ou ver para discutir um assunto, e de estar familiarizada com o tema, participando mais ativamente. Além disso, por ter envolvido a gravação de vozes das crianças, há uma preocupação, por parte destas, em melhorar a sua leitura, uma competência que o professor deve fomentar, através da leitura de variados tipos de textos e com diferentes finalidades (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

De facto, esta metodologia, que implicou horas de empenho e aprimoração fora da escola (casa) e na escola, foi muito importante para suscitar o interesse da turma demonstrado na realização dos exercícios posteriores, pelo que melhorou o desempenho da criança e os resultados escolares. A integração deste tipo de estratégias em contexto escolar visa a melhoria da qualidade da educação e a satisfação das crianças que sentem prazer no processo de aprendizagem, como importantes construtoras do seu próprio conhecimento (*idem*).

O poema “*Ou isto ou aquilo*”, transversalmente, também fomentou o desenvolvimento de capacidades de decisão e de reflexão sobre questões de indecisão na vida, articulando com Filosofia para Crianças. Durante a exploração do texto poético, a turma refletiu sobre a possibilidade, ou não, de se ter duas coisas ao mesmo tempo, imperando o desenvolvimento da capacidade de decisão face às circunstâncias. Este momento foi muito introspetivo e ajuda no crescimento e maturidade das crianças, ao instigar a sua capacidade de pensar, decidir e argumentar. A turma compreendeu facilmente essa problemática e iniciou-se, rapidamente, um momento de partilha de situações semelhantes e exemplos da dualidade da vida.

Esta área do saber não se destina a ensinar filosofia a crianças, mas sim de “o professor se predispor a filosofar com as crianças partindo, então, do pressuposto básico de que tanto as crianças podem aprender com o professor como o professor com as crianças” (Pedro & Libório, 2008, p.4). No Programa de Filosofia para Crianças valoriza-se a partilha de saberes, cabendo ao adulto orientar e facilitar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, fomentar a pesquisa e desenvolver o espírito crítico (*idem*). Com a Filosofia para Crianças promove-se uma educação que estimula as crianças a aprenderem a pensar por si próprias de forma inteligente e autónoma, numa perspetiva crítica e criativa, por forma a participar na construção de uma sociedade democrática (*idem*).

Depois desta análise da compreensão da dualidade da vida, a turma realizou uma pequena ficha de trabalho (Cf. Anexos 21 e 22) por forma a registar as aprendizagens realizadas nesta aula, promovendo assim a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). As crianças realizaram-na sem grandes dificuldades e estavam atentas e bastante participativas na correção, em grande grupo, da mesma.

Após a compreensão do texto e discussão sobre o tema, as crianças entenderam a estrutura do poema e recriaram, em grande grupo, um novo poema da turma. Pela utilização de um aplicativo online (Incredibox), os alunos selecionaram pequenos avatares que assumiam um tom musical e, todos juntos, completavam a banda RAP. Este é um aplicativo musical no qual se pode, rápida e facilmente, criar um *mix* executando uma banda de *beatboxers*. É frequentemente usado nas escolas para introduzir mecanismos de ritmo e música para as crianças. Verificou-se que os olhares abriam-se de satisfação e, em pouco tempo, o poema estava musicado: a turma cantou rap com a letra do seu poema. De referir que este desafio foi assumido com muito entusiasmo e os resultados foram fantásticos a todos os níveis: concentração, entusiasmo, criatividade, execução, participação e respeito pelos outros. Note-se que antes da apresentação do aplicativo musical, ficou esclarecido o registo

musical rap. Todas demonstraram conhecer o ritmo associado a este tipo de música e, uns houve, que começaram a trautear uma música com este registo. Acresce também que tentaram descobrir como funcionava a aplicação e compreenderam que a cada ritmo está associada uma personagem, pelo que depois de uma breve explicação, foram as crianças a sugerir as personagens a introduzir resultando na introdução de um novo som.

Para finalizar o uso desta aplicação em sala de aula, as crianças ouviram os sons que sustentariam a criação da música da turma (Cf. Anexo 23). Para isso, cantou-se uma vez as estrofes criadas anteriormente, para a turma ouvir e, a partir daí, estas foram incentivadas a cantar juntamente com a díade. Depois de alguns ensaios dominaram o novo rap, que foi gravado, enquanto o cantavam em coro sem dificuldade (Cf. Anexo 24). A produção de materiais digitais permite a partilha fácil com crianças e família, ou através do blogue da turma para o mundo. Deste modo, mostrou-se que a escola atual não se limita ao seu espaço físico e que as crianças podem aprender para além do seu horário e espaço. Estas práticas exigem criatividade para a recriação do ambiente educativo e pedagógico e desafiam os profissionais da educação para satisfazer as crianças, cativá-las, tornando-as felizes no ato de aprender (Flores & Ramos, 2016).

Como se tem vindo a mostrar, as estratégias encontradas e os recursos selecionados responderam cabalmente ao objetivo da aula. Tal como refere Flores, Peres e Escola (2011), verificaram-se resultados positivos na motivação, atenção, participação e comportamento, na confiança em si e no outro, no processo colaborativo e no desempenho cujo resultado foi magnífico. Olhando para o professor, o uso destas ferramentas digitais também tem impacto positivo. Este responde com mais qualidade e eficácia aos problemas que se lhe colocam e sente-se motivado, satisfeito e realizado. Assim, compreende-se por que razão devem os professores desenvolver métodos de aprendizagem mais construtivos, centrados na partilha e na cooperação e que atuem como facilitadores e gestores da aprendizagem (*idem*).

Neste sentido, urge a importância de referir outros recursos utilizados na prática educativa face ao tema “As profissões” (Cf. Anexo 25). O

desenvolvimento deste tema articula com as áreas do Estudo do Meio, Matemática e Expressões (Dramática). Como referido, todas as práticas eram envoltas em recursos tecnológicos, dadas as suas variadas potencialidades suprarreferidas.

As atividades em que as crianças têm participação direta são as de maior interesse na turma, pelo que decidiu-se realizar uma narrativa digital cujo tema incidia nas profissões que gostariam de exercer no futuro. Esta atividade serviu como ponto de partida para o estudo da Matemática, criando um gráfico de barras com as profissões referidas pela turma. Antes da construção do gráfico online, colocaram-se os dados em forma de tabela no programa próprio sendo que a turma identificou corretamente o número de crianças, assim como quem disse o quê. Quando se usam as próprias crianças no processo de construção de conhecimento, o entusiasmo é maior e facilita a compreensão do conteúdo curricular a desenvolver, além de que o sentido da aprendizagem é mais claro, útil e compreensível, tornando a área curricular mais cativante. As aprendizagens significativas permitem às crianças, através de atividades de ensino bem planeadas, aprofundar, modificar e ampliar os seus conhecimentos (Valadares, 2011). Além disso, o processo de aprendizagem significativo é um processo construtivo e reconstrutivo em que a mente do indivíduo está ativa de modo a desenvolver o processo de associação do novo conhecimento ao existente na sua estrutura cognitiva (*idem*).

No que diz respeito à construção do gráfico online, este estimulou a participação das crianças e, o facto de terem de inserir dados no computador, facilitou a aprendizagem e criou entusiasmo, pois todas compreenderam as informações a inserir, além de desenvolver capacidades de literacia digital. Inicialmente foi exemplificado para a turma, para que, autonomamente pudessem executar a tarefa. Desta forma, as crianças estavam bem mais integradas no exercício não referindo grandes dificuldades. Quando o gráfico surgiu no quadro, as crianças ficaram “espantadas”. Foi como se fosse magia: “Uau!”. Este clima de magia envolve-as e torna o processo de aprendizagem mais fácil e com sentimentos de alegria.

As crianças registaram o gráfico projetado no caderno diário, pois saber passar do online para o físico e compreender os dados nas diversas dimensões, ajuda o aluno a compreender os espaços. Verificou-se que todas compreenderam sem dificuldades, colocando os dados corretamente quer em termos de coluna, quer quanto ao número. A comparação de quadros, online e desenhado no caderno, também permitiu que compreendessem que, embora sejam diferentes esteticamente, estes representam os mesmos dados. A análise do gráfico foi básica, pois rapidamente identificaram qual a profissão mais escolhida pela turma e vice-versa. Este resultado é importante e fomenta a discussão em grande grupo, a reflexão e a argumentação.

Surge, no desenvolvimento da aula, o uso de um avatar. Foi a primeira vez que a turma esteve perante este recurso e as suas expectativas eram altas e foram sucedidas. As crianças foram previamente informadas sobre a vinda de um visitante à sala de aula para discutirem um tema (As Profissões), e estas já diziam: “*Vem hoje, agora?*”, “*Fazer o quê?*”, “*Quem é?*”. Esta visita entusiasmou-as, mas quando constataram que a Joana – a convidada – era um avatar, ficaram surpresas, não esperavam alguém virtual, no entanto permaneceram bastante excitadas com o que ela viria fazer.

Assistiram à apresentação (Cf. Anexo 26) muito atentas e participativas quando a boneca as questionava de forma personalizada. Isto intrigava-as, porque não compreendiam como é que uma boneca virtual as conhecia interagindo com elas, e sabia o que falar naquele momento da aula, como se estivesse presente de verdade. Esta interação do espaço virtual com o real completa o mundo mágico da criança e envolve-a completamente no processo de aprendizagem. Estavam expectantes quanto ao nome que a Joana iria referir, com algum receio, até, de não serem capazes de responder à menina, o que não aconteceu. Teciam comentários do género “*Ela disse Miguel!*”, “*Miguel ela falou o teu nome*”. Realmente, dirigir a pergunta a uma criança é motivante e elas sentem-se mais importantes e participativas quer na aula, quer no seu conhecimento. Reforça-se que esta ligação do ciberespaço com o físico de forma tão natural entusiasma as crianças, que veem na personagem uma presença que anima a aula, deixando o professor satisfeito, feliz e

motivado a criar mais recursos destes, tendo em conta os sentimentos, as emoções e aprendizagens que desperta na turma. O uso destes recursos deixa que o professor se sinta compensado pelo esforço despendido, considerando-se mais eficiente no trabalho, e as crianças concentram-se mais nas aulas, realizam as tarefas com agrado obtendo bons resultados, e desenvolvem a autonomia (Flores, Peres & Escola, 2011).

De facto, o uso de um avatar na sala de aula a interagir com as crianças retira o foco do professor que deixa de ser o motor da aprendizagem e passa a ser o orientador, construindo um conjunto de cenários a serem explorados pelas crianças, permitindo que estas façam por si mesmas (*idem*, 2009).

A consolidar esta temática, articulou-se outra área de interesse das crianças – Expressão Dramática, onde a exploração de situações imaginárias dá oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (ME – Programa de Expressões, s.a.). Estas tinham de ir a uma ferramenta online, girar a roleta (construída a partir das profissões desejadas pela turma), ler a profissão que lhe saiu e mimá-la para os restantes colegas adivinharem. Elas estavam à vontade na representação, e solicitaram ajuda quando necessário, assim como uma enorme vontade de participar, pelo que teve de se repetir o jogo no fim do dia.

Neste percurso educativo revelou-se, de facto, imprescindível o uso das TIC na preparação das atividades. Transversalmente integradas no currículo garantem apoio ao trabalho da turma e do professor e adaptam-se ao modelo pedagógico desenvolvido por cada um (Flores, Peres & Escola, 2011).

Nesta sequência, e tendo em atenção as características da turma que revelaram dificuldade no âmbito do Português e interesses na utilização de recursos digitais, a díade elaborou um projeto de intervenção no contexto com o nome “Lendo e Aprendendo”. Esta decisão surge após algumas observações efetuadas na turma onde se constataram o pouco interesse pela leitura e pelos livros, visível no acumular de pó do pequeno móvel da sala com livros de histórias e outros registos literários dispostos ao acaso. Deste modo, começou-se por limpar a estante e organizar os livros por categorias literárias (histórias,

ciência, lendas...), e a díade pensou em intervir na sala por forma a valorizar e dar mais vida a este canto literário.

Uma vez que a turma demonstrava interesse no uso de ferramentas tecnológicas, preparou-se uma página web para a construção de um blogue com as crianças com o objetivo de melhorar a leitura e a escrita destas pela utilização de ferramentas digitais que cativam e estimulam a produção de materiais possíveis de serem partilhados. Daí a necessidade do professor em criar ambientes de aprendizagem complexos, como companheiros no processo de aprendizagem, implicando as crianças em atividades que possam construir a sua própria compreensão do material a estudar (Flores & Escola, 2007).

Com o objetivo de valorizar o livro e a leitura foram desenvolvidas várias atividades, incluídas no tema semanal em exploração, ao longo da prática educativa. Assim, a primeira atividade a ser introduzida foi a exploração da história “Que grande confusão” do livro *Segredos* de António Mota, desenvolvida na aula no âmbito do estudo da família. Nesta aula apresentou-se o livro como motivação para o estudo da obra, e as crianças mostraram-se entusiasmadas em conhecer outras narrativas, pelo que se criou uma apresentação com a história desenvolvida e outras presentes no livro de António Mota. O mesmo se procedeu quando se explorou o poema “*Ou isto ou aquilo*” de Cecília Meireles, onde foi evidenciada a curiosidade pelo livro, pelos seus poemas e, sobretudo, pelas suas ilustrações. A verdade é que nem todas as crianças têm acesso a textos literários com qualidade, pelo que se considerou importante partilhar livros e histórias do interesse das crianças a que todas tivessem acesso a partir do site criado.

De facto, esta plataforma digital vinha adquirindo alguma importância visível nos sorrisos das crianças. Estas solicitavam que se partilhassem outras atividades desenvolvidas, bem como os recursos utilizados nessas intervenções. Desta forma, iniciaram-se desafios às crianças, a partir do site, numa tentativa de aproximação à família pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Respondendo ao repto das crianças, começou-se a partilhar as músicas apresentadas nas práticas, as aplicações e os recursos utilizados (vídeos, apresentações em PowerPoint...), assim como resultados obtidos a

partir de registos fotográficos de trabalhos e atividades, salvaguardando, constantemente, a identidade das crianças. Desta forma, a díade considerou alargar os objetivos iniciais pretendidos com o projeto. Assim, além da valorização do livro e da leitura, foram incluídos o desenvolvimento da relação escola-família, a introdução do uso das TIC no dia a dia da criança e da família e a partilha de aprendizagens realizadas com a comunidade.

Foram várias as atividades realizadas e partilhadas com a turma e respetiva família, pelo que o site, ganhou mais vida, sobretudo quando se criou, a partir de conteúdos desenvolvidos em aulas, dois livros online: “Para cuidar do nosso corpo” – a partir dos cuidados de higiene (Cf. Anexo 27); e “Os Provérbios” – a partir do estudo deste tema (Cf. Anexo 28). No primeiro, cada criança ilustrou uma regra de higiene corporal e, todas, foram desafiadas a fazer uma ilustração, correspondente ao tema, e que pudesse ser a capa do livro. Todas estavam muito empenhadas e ansiosas por saber o vencedor do desafio que foi anunciado no blogue da turma. No segundo livro construído, escreveram um provérbio e o seu significado, colmatando com uma ilustração. No final, estavam ansiosas por ver o livro no seu blogue, pois queriam mostrar as suas produções à família. Ambas as atividades suscitaram um enorme interesse e dedicação na turma, por ser um trabalho delas, no qual se empenharam responsabilmente ansiando um bom resultado: um livro online criado por elas, para partilhar com a família e o mundo através do blogue.

O processo de elaboração dos livros foi acompanhado pelas crianças e família através do site. As crianças estavam sempre curiosas por saber quando os recursos utilizados estariam disponíveis no site para poderem mostrar aos pais, explicar o que fizeram e qual o seu contributo na tarefa em questão.

A realização das atividades inseridas neste projeto, não só fomentou nas crianças o interesse no uso de recursos tecnológicos, promovendo a capacidade de “aprender a aprender”, de gerar, absorver e acumular novos conhecimentos, capacitando cidadãos e cidadãs com maturidade crítica (Flores & Escola, 2010); como o interesse nas obras literárias apresentadas no blogue, que as crianças faziam questão de partilhar em sala de aula.

Todas estas atividades realizadas e exploradas na sala atingiam o auge quando estas eram transpostas para fora da sala, ou seja, diretamente para a família e para a comunidade e vice-versa. Esta conclusão foi visível no *feedback* constante compartilhado pelas crianças com a díade, acerca do uso de recursos digitais, e de opiniões e comentários dos pais face aos trabalhos realizados. Este foi um projeto com bastante sucesso, que realizou a turma e a díade por toda a atenção e importância que o site demonstrou para as crianças, a família e a comunidade. Na verdade, 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 das crianças com a realidade (Flores, Peres & Escola, 2011).

REFLEXÃO FINAL

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal." (Nóvoa, 1992, p. 13).

A reflexão constituiu um espaço relevante para a tomada de consciência de todo o processo de desenvolvimento da mestranda, levado a cabo ao longo no percurso formativo, e foi um importante instrumento para a sua formação pessoal, social e profissional, construída pelas perspetivas paradigmáticas e metodológicas de educação explanadas ao longo deste caminho académico. A formação inicial dos docentes desempenha, assim, um papel indispensável devido ao valor reconhecido e ao impacto da docência na qualidade da educação, onde se preconiza uma preparação de educadores e professores feita de forma rigorosa e que melhor valorize a função docente (DL n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014).

Assim, sabendo que a metodologia da Investigação-Ação (desenvolvida no capítulo II) alimenta uma relação simbiótica com a educação, importa salientar o conceito de reflexão, que é deveras relevante para a compreensão desta simbiose (Coutinho *et al.*, 2009), e que permitiu à mestranda problematizar teorias e práticas, enriquecendo a ação educativa. Para tal, contribuiu o processo de reflexão – na ação e sobre a ação – obtendo uma visão crítica do contexto em que se está a trabalhar, o que permite o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas docentes, apoiando-se na experiência e na investigação, (re) orientando-as, no futuro, através da avaliação do seu desenvolvimento profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001; Oliveira & Serrazina, 2002; Coutinho *et al.*, 2009). Associada a esta metodologia, importa destacar, ainda, os processos de observação, planificação, ação e avaliação como alicerces desta teoria da ação (Coutinho *et al.*, 2009).

A observação é um processo fundamental que tem como objetivo a avaliação da situação com vista à intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano (Dias, 2009). De facto, este processo revelou-se vital para a díade, na medida em que permitiu recolher informações sobre os interesses, necessidades e dificuldades das crianças e/ou do/a grupo/turma, que foram considerados no momento da planificação. Esta, além de orientar a ação futura, é um instrumento imprescindível para a gestão das atividades a desenvolver, que adquirem um carácter suficientemente flexível, ajustando-se às circunstâncias (Diogo, 2010).

O desenvolvimento da ação planeada desafia o docente a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Na ação o docente reconhece a criança como “sujeito e agente do processo educativo” (*idem*, p.9), pelo que deve partir dos seus conhecimentos prévios. Na PES, além da díade partir das experiências das crianças para a exploração de um projeto, elas adquiriam o papel principal na construção do seu conhecimento, funcionando o docente como um mediador das aprendizagens, apoiando o seu desenvolvimento. Implícita neste processo, está a reflexão e avaliação sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir, que orientam a ação posterior (Oliveira & Serrazina, 2002). Avaliar é um processo que valoriza a informação recolhida num conjunto de atos ou passos consecutivos, e pressupõe, obrigatoriamente, refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, sobre as opções educativas mobilizadas e o impacto destas no desenvolvimento das crianças (Diogo, 2010).

Refletir sobre a prática, sustentada em referenciais teóricos, permitiu um aprofundamento dos conhecimentos sobre esta relação (teoria e prática) e um entendimento mais focalizado do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento destas competências foi alargado, também, através do trabalho colaborativo desenvolvido durante a PES, pela troca e discussão de ideias, valores, pontos de vista, teorias e experiências. A colaboração surge como um princípio articulador e integrador da ação, da planificação, do

desenvolvimento, da organização e da investigação (Hargreaves, 1998). De facto, em todo o percurso da PES existiu uma fortificação das relações entre a díade e as docentes (orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais) encontrando e negociando modalidades de trabalho em função dos problemas a serem desenvolvidos (Perrenoud, 2000). Trabalhar em equipa, colaborando com todos os intervenientes do processo educativo é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional, pois é caracterizada por uma eficácia melhorada, uma capacidade de reflexão acrescida e de resposta organizacional, e constitui oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

O trabalho em díade, auxiliado e potenciado pelas docentes orientadoras e supervisoras, constitui um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, pelas suas características reflexivas, tornando-as profissionais críticas e conscientes da importância dos erros e dificuldades, como etapas no processo de formação e desenvolvimento de competências docentes. De facto, no decorrer deste processo, e devido à parca experiência até ao momento, a díade cometeu alguns erros, mas que, após o processo de reflexão, transformaram, significativamente, a ação da mestrandia na prática educativa, pois, atualmente, são esperados nas escolas docentes mais preparados, treinados, vocacionados e mais motivados “para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (DL n.º79/2014, de 14 de maio de 2014).

Para tal, também os educadores/professores devem estar predispostos para novas aprendizagens, procurando o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001), um conceito que abre as portas dos desafios do século XXI, e elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente, permitindo aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Além disso, a educação ao longo da vida tira proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (Delors *et al.*, 2010).

O atual paradigma dá ênfase à abordagem da aprendizagem pela descoberta e criatividade, onde o educador/professor é o mediador, e a criança o ator e o autor. Assim, ambos devem adaptar-se criativamente à velocidade da mudança, reconstruindo e reestruturando de modo consciente e sistemático, o conjunto de representações ou significados construídos ao longo da sua história pessoal, a propósito das suas interações nas situações do quotidiano. Com esta abordagem, espera-se que as crianças possam saber atuar de forma autónoma, fortalecendo a sua individualidade, com liberdade e responsabilidade (Xavier, 2015).

O docente do século XXI também ensina rigor intelectual, mas primeiro trabalha com as crianças para definir objetivos educacionais, contrariamente ao que se faz no paradigma tradicional, demasiado focado no manual e no uso de velhos instrumentos. Pelo exposto, corrobora-se a necessidade da formação contínua que vá ao encontro da realidade e das necessidades atuais. Esta formação passa pela experimentação, inovação, e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. O foco da educação no século XXI reside, precisamente, no criar e no (re)inventar, partilhando essas novidades num mundo cada vez mais digital (*idem*), sendo necessário abarcar um conjunto de saberes, relações e tecnologia de forma mais rica e relevante (Flores & Escola, 2007) e integradora dos saberes de todos os intervenientes do percurso educativo.

Assim, há a necessidade de um domínio das TIC, como um elemento básico para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento, cabendo à escola acompanhar esta evolução tecnológica, criando novas estratégias de aprendizagem ajudando as crianças a crescer num mundo saudável e preparando-as para um amanhã cada vez mais global e incerto (*idem*, 2010). Ao longo deste processo a diáde fez várias aprendizagens no uso destes recursos, considerando-os relevantes no processo de ensino e aprendizagem, pois este tipo de recursos envolve ativamente as crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem (*idem*), onde desempenham um papel ativo (Hohman & Weikart, 2011).

A realização deste relatório permitiu à mestranda alcançar creditação para a ministração de ambas as valências educativas, o que lhe confere um perfil

duplo de educação, capacitando para a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB. A profissão docente é, assim, construída na base de valências comuns. Este perfil, para além dos saberes científicos e específicos da área de conhecimento a que o docente se encontra vinculado, inclui uma série de competências didáticas e pedagógicas que permitem recorrer a métodos de ensino e aprendizagem mais construtivos, explorando oportunidades fornecidas, nomeadamente, pelas novas tecnologias, fazendo delas um recurso para gerar novas formas de aprendizagem (Simão, Flores, Morgado, Forte, Frago de Almeida, 2009).

A docência é, então, marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos). Deste modo, todo o educador/professor deve possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar. Assim, tanto o professor como o educador devem conceber atividades de educação e ensino nas diversas áreas do conhecimento necessárias a uma abordagem integrada da aprendizagem nos níveis de educação correspondentes (Ponte, Sebastião & Miguéns, 2004). Sendo a vida da criança marcada por transições educativas, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes (Lopes da Silva, *et al.*, 2016), este perfil duplo de educação permite refletir sobre a importância de uma articulação entre estes níveis de educação, garantindo uma boa adaptação das crianças, de forma a alcançar o sucesso educativo e pessoal. Neste processo é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer (*idem*).

Sendo a educação pré-escolar um período crucial para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, assim como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes de aprendizagens futuras, cabe à escola do 1.º CEB “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens

posteriores mais complexas” (ME - Programa Estudo do Meio, p.101). Assim, tendo em conta os documentos orientadores – OCEPE e programas do 1.º CEB – é visível uma articulação entre as áreas de conteúdo da educação pré-escolar e as áreas curriculares do 1.ºCEB: a Área de Formação Pessoal e Social – área transversal, encontra correspondência em disciplinas como Estudo do Meio ou Português; a Área de Conhecimento do Mundo – área integradora, correspondente à disciplina de Estudo do Meio; e a Área de Expressão e Comunicação – área básica, tem consonância com as quatro Expressões, a Matemática e o Português. Embora não seja objetivo da educação pré-escolar realizar atividades com características do 1.º ciclo, há uma preocupação em permitir à criança o desenvolvimento das suas potencialidades, criando condições para o sucesso na etapa seguinte (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Pelo exposto, cabe ao professor do 1.º ciclo contemplar os conhecimentos prévios das crianças na construção das situações de aprendizagem escolar, promovendo a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Em suma, a prática educativa constituiu uma mais-valia na formação profissional da mestrandia, já que permitiu o contacto com os contextos de educação pré-escolar e o 1.º CEB e as equipas educativas, onde a partir da observação foram construídas diversas perspetivas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Além disso, todas as experiências vividas edificaram momentos de aprendizagem profissional. Porém estas aprendizagens não devem permanecer estanques, mas devem ser aperfeiçoadas com a formação ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que são colocados (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001) pela criança e pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1986). *A Avaliação Formativa*. (Coleção Práticas Pedagógicas). Rio Tinto: Edições ASA.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular - O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 5, 62-88.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressões.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (3), 51-64.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Coimbra: McGraw - Hill Portugal.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 40, p. 95-133.
- Barreto, R.G. (2003). As TIC na Educação: das políticas às práticas de linguagem. *Revista de Ciência da Informação*, 4, (5), 1-10.
- Bartolome, L., Flecha, R., Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P., Popkewitz, T., Rigal, L., Subirats, M., Tortajada, I. & Imbernós, F. (1999). *A Educação no Século XXI – Os Desafios do Futuro Imediato*. Brasil: Editorial Graó.
- Bastos, F. (2015). *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária – Estudo de Caso*. Porto: Universidade Portucalense.
- Borges, M.I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

- Cardona, M.J. (2008). Para Uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, vol. VIII (1)*, pp. 13-34.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2*, pp. 455-479.
- Delgado, P. (2009). O Acolhimento Familiar numa Perspetiva Ecológico-Social. *Revista Lusófona de Educação, (14)*, 157-168.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao. (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: Setor de Educação da Representação da UNESCO.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 43, (1)*, 175-188.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2003). *Gestão Flexível do Currículo*. (Coleção Cadernos Pedagógicos). Porto: ASA Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. (Coleção Universidade: Ciências da Educação). Porto: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. & Fornman, G. (1995). *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (Vol. 1). Brasil: Penso Editora.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Ribeiro dos Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interatividade: uma nova modalidade comunicacional*. Trabalho apresentado em IX Simpósio Internacional de Informática Educativa, In Symposium on Computers in Education. Porto.

- Flores, P. & Escola, J. (2010). *A Construção de uma Cultura de Paz Através do Conhecimento em Rede*. In Peres, A. & Vieira, R. (Coord.). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz (205-221). Leiria: APAP Chaves, CIID – Instituto Politécnico de Leiria.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. Mesquita, Cristina; Pires, Manuel Vara; Lopes, Rui Pedro (eds). 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp.195-203,). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-206-4.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). *Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School*. In J. Rodríguez, E Bruillard & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 12 junho, 2017 de <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Forest, N. & Weiss, A. (2003). Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*, Santa Catarina, 1 (3), 41-45.
- Fosnot, C. (1998). *Cosntrutivismo – Teoria, Perspetivas e Práticas*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gianotto, D. & Carvalho, F. (2014). Diário de Aula e a sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14 (2), 131-156.
- Glaserfeld, E. (1995). *Construtivismo Radical: Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- González, P.F. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, (9), pp. 192-195.

- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guimarães, F. (2009). *A importância de ser professor no 1.º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. II Jornadas de Educação.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S. & Rebelo, F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. In IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro: *Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas*.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. (Colação Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Conceção da Ação de Ensinar*. (Coleção Situações de Formação). Aveiro: Universidade de Aveiro e Campus Universitário de Santiago.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. (Coleção Ensinando e Aprendendo). Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas. ISBN: 978-3-639-74356-2.
- Miel, A. (Coord.). (1967). *Criatividade no Ensino*. São: Paulo.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Interações* V, 57-72.

- Moreira, A. & Pacheco, J. (2006). *Globalização e Educação*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, vol. 26). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nérici, I. G. (1971). *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e profissão docente*. In García, C., Gómez, A., Nóvoa, A., Popkewitz, T., Schon, D. & Zeichner. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42).
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 4.^a Edição. (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Governo de Portugal. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Práticas*. (Coleção Ciências da Educação, vol. 22). Porto: Porto Editora.
- Pedro, A. & Libório, O. (2008). *Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?* 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Universidade do Minho. Braga. Acedido em 24 janeiro, 2017, de

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7264/1/Filosofia%20para%20crian%C3%A7as.pdf>.

- Pereira, I. (2007). *A Criatividade em Manuais Escolares de Ciências do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Piletti, C. (1984). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 149-166.
- Ponte, J., Sebastião, L. & Miguéns, M. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. (Relatório de pesquisa/2004), Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Universidade de Évora, Conselho Nacional de Educação, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Ponte, J.P. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Coleção: Cadernos da Formação de Professores). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prado, M. (2003). Articulando Saberes. *Gestão Escolar e Tecnologias*, 2 (3), pp.3-10.
- Puentes, R. (2010). *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II - a estruturação didática da aula*. Acedido a 20 janeiro, 2017, de <http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-a-estruturacao-didatica-da-aula.pdf>.
- Reis, C. & Aragão, V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Santos, T. M. (1961). *Noções de Prática de Ensino*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Serra, C.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Coleção Educação). Porto: Porto Editora.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Fragoso de Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciência das Educação*, (8), pp. 61-74.
- Simões, G.M. (2005). *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Standberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Noesis: Redescobrir Vigotsky*, (77), 17-19.
- Teixeira, V. (2013). O que mudou na educação em Portugal? *Magazine de Educação do Espaço Professor da Porto Editora* (16), 2-8.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. (Coleção Práticas Pedagógicas). Porto: ASA Editores.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Tornaghi, A., Prado, M. & Almeida, M. (2010). *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Brasil: Ministério da Educação.
- Torrance, E. & Myers, R. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Unicef: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Valadares, J. (2011). *A Teoria Da Aprendizagem Significativa Como Teoria Construtivista*. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1, (1), 36-57.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às práticas*, I (3), 8-20.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. (Coleção Práticas Pedagógicas). Porto: ASA Editores.
- Xavier, L. (2015). Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. *Exedra Journal*, v.3, pp. 25-36.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. (2.^a edição). Madrid : Narcea Ediciones.
- Zamberlan, M. & Boiko, V. (2001). A Perspetiva Socio-construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), pp.51-58.

DOCUMENTOS LEGAIS

- Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2007, *Gestão do currículo na educação Pré-escolar*.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República – I Série n.º 34, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de 2001. Diário da República, 1.^a série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação*

profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.*

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República - I Série n.º237, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro de 2012. Diário da República – I Série n.º 172, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Estatuto do Aluno e Ética Escolar.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014. Diário da República – I Série n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Regime Jurídico de Habilitação Profissional.*

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário Da República – I Série n.º126, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República – I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Organização e gestão dos currículos.*

Decreto-Lei n.º 65/2015 de 3 de julho de 2015. Diário Da República – I Série n.º128, Ministério da Educação e Ciência, 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.*

Despacho n.º1-F/2016 – Diário da República n.º66/2016, Série II de 2016-04-05.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- DEB - Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico — 1.º Ciclo (4.ª Ed.)*. Lisboa: DEB.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Maia, F. (2016). *Plano de Atividades de Grupo*. Matosinhos: Agrupamento de Escolas de Matosinhos.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME/DEB, (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (ME). (1998). *Programa de Estudo do Meio*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (ME). (s.a.). *Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (4.ª edição)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pinto, S. (2016). *Projeto de Atividades de Turma: Eu, Tu e os Outros... por um Mundo Melhor*. Matosinhos: Agrupamento de Escolas de Matosinhos.
- Projeto Educativo (PE). (2013-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos*.
- Raposo de Almeida, I., Rafael de Almeida, J., Antunes, M., Carlos, J., Lopes, J., Martins, B., Martins, E., Rocha, D., Serrano, F., Lopes da Silva, I. & Valadas, F. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

NM