



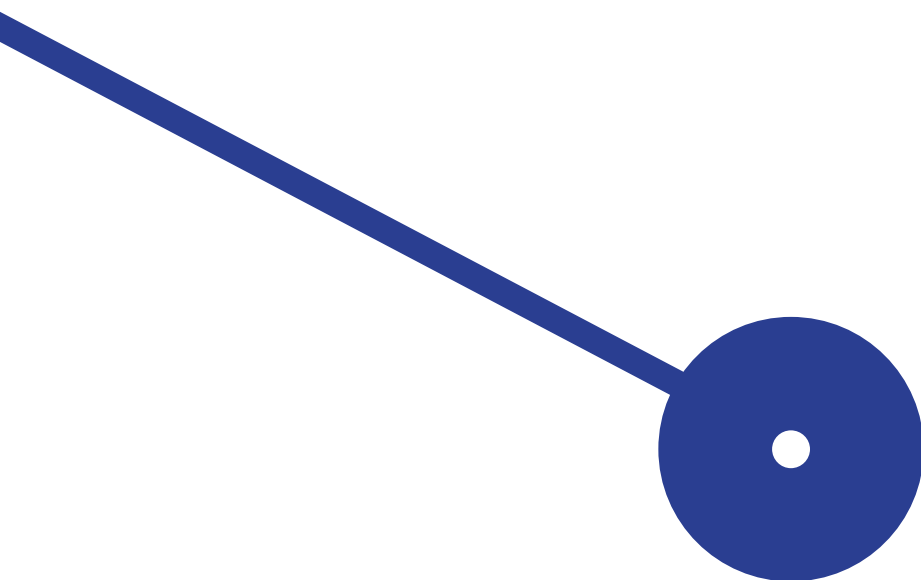
MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# Relatório de Estágio

Rita Cristina Eiras Magalhães

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Cristina Eiras Magalhães

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Cristina Eiras Magalhães

## Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

# AGRADECIMENTOS

O caminho faz-se ao caminhar. Mas toda a caminhada se torna mais fácil quando a fazemos acompanhados, quando os nossos e os que vamos conquistando pelo caminho estão do nosso lado e nos ajudam a apaziguar as angústias e nos inspiram a continuar.

Por isso, o meu primeiro agradecimento vai para o Júlio, o meu marido, companheiro de todas as horas, que acreditou, antes mesmo de eu acreditar, que era possível. Obrigada por compreenderes as dúvidas e os anseios, por partilhares as alegrias e as conquistas. Por seres e estares sempre presente.

Em segundo lugar, mas não menos importante, agradeço aos meus filhos, Maria e João Pedro, por todo o amor, por todos os sorrisos, por todo o colo que lhes dei e que me deu força para continuar. Por mesmo sem perceberem participarem da minha aprendizagem e da minha descoberta. E aos meus pais, a quem devo a determinação e a resiliência, e que contribuíram para tornar este sonho, que também era deles, em realidade.

Não esquecendo o meu par pedagógico, a minha Raquel, que desde o primeiro momento compreendeu que este caminho não seria fácil e que não se importando com a minha falta de tempo me ajudou a chegar aqui.

Agradeço ainda às orientadoras cooperantes, professora Carla e educadora Paula, e às supervisoras institucionais, Doutora Paula Flores e Doutora Margarida Marta, por todos os ensinamentos, por todo o apoio, disponibilidade e confiança, por me terem ajudado a crescer pessoal e profissionalmente.

Finalmente, a toda a família, amigos e colegas de trabalho que compreenderam a minha decisão e me apoiaram incondicionalmente. E a todas as pessoas que a vida me permitiu conhecer ao longo deste caminho e a quem devo uma nova forma de ver a educação e o ensino.

Por último, a todas as crianças que durante mais de 15 anos cruzaram o meu caminho e me mostraram qual o rumo a seguir.

A todos o meu sincero obrigada! Caminhar acompanhada tornou esta etapa do caminho mais leve e mais feliz!

## RESUMO

O presente relatório de estágio resulta das experiências, vivências e conhecimentos desenvolvidos durante a frequência da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada e constitui-se como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Deste modo, o conhecimento teórico e legal desenvolvido durante a formação inicial, resultado da mobilização de saberes científicos, metodológicos, pedagógicos, sociais e culturais, em articulação com a caracterização fundamentada dos contextos, permitiu descrever, compreender e refletir a prática e construir, paulatinamente, o perfil profissional docente.

O processo formativo assente na metodologia de investigação-ação que contempla quatro etapas fundamentais – observação, planificação, ação e avaliação– decorreu de modo estruturado, colaborativo, reflexivo e assente nas premissas de uma educação de perspetiva construtivista e holística, a qual considera os princípios do saber, saber ser, saber fazer e saber transformar.

Foi essencial que aquando do processo de formação do futuro profissional docente de perfil duplo fossem fomentados o pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de observar e de avaliar e, ainda, desenvolvidas competências éticas, sociais e morais que contribuiriam para a autonomia profissional, a liberdade e a vida em democracia, com responsabilidade e respeito pelo outro e pelo meio.

**Palavras-chave:** educação; formação inicial docente; socioconstrutivismo; professor reflexivo

## ABSTRACT

This internship report results from the experiences, experiments and knowledge developed during the attendance of the curricular unit of Supervised Educational Practice and constitutes a requirement for obtaining the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, according to Decree-Law no. 79/2014, of 14 May.

Thus, the theoretical and legal knowledge developed during initial training, resulting from the mobilization of scientific, methodological, pedagogical, social and cultural knowledge, in conjunction with the reasoned characterization of the contexts, allowed describing, understanding and reflecting the practice and gradually building the professional teaching profile.

The training process based on the action-research methodology, which includes four key stages - observation, planning, action, and evaluation - took place in a structured, collaborative, and reflective manner, based on the premises of an education with a constructivist and holistic perspective, which considers the principles of knowing, knowing how to be, knowing how to do and knowing how to transform.

It was essential that during the training process of the future dual-profile professional teacher, critical and reflective thinking, the ability to observe and evaluate were fostered, and ethical, social and moral skills were developed that contributed to professional autonomy, freedom and life in democracy, with responsibility and respect for others and for the environment.

**Keywords:** education; initial teacher training; socio-constructivism; reflective teacher

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT .....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES.....	VI
INTRODUÇÃO.....	7
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	9
1.1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE .....	9
1.2. O PAPEL DO PROFESSOR DO 1.º CEB: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES.....	18
1.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES .....	26
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	36
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	40
2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	48
3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	53
3.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	53
3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	68
METARREFLEXÃO.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Realização da atividade "O Percurso da Pintas"	57
Figura 2 - Padlet criado para o projeto "Pequenos passos, Grandes Mudanças"	60
Figura 3 - Realização da atividade "Labirinto do lixo"	62
Figura 4 - Página do e-book "Animais em vias de extinção"	64
Figura 5 - Exemplos de cartazes realizados pelas crianças com as famílias	67
Figura 6 - Início do placar do projeto desenvolvido	71
Figura 7 - Realização da votação para o nome do projeto	73
Figura 8 - Animais construídos com materiais de desperdício	79
Figura 9 - Puzzle das árvores e momentos de exploração e criação com serrim	82

# **LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES**

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

APEI- Associação de Profissionais da Educação de Infância

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE- Educação Pré-Escolar

Jl- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

PES- Prática Educativa Supervisionada

STEAM- Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

O documento que a seguir se apresenta, designado por relatório de estágio, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Apresentando-se, dessa forma, como a súmula das observações, aprendizagens, vivências, experiências e reflexões realizadas durante o período de formação.

A aquisição de habilitação profissional para a docência inclui diferentes áreas de formação, elencando-se a iniciação à prática profissional, a par das didáticas específicas e das áreas de docência, educacional geral e cultural, social e ética, como componente primordial para a formação específica. Neste contexto, a PES, como iniciação e preparação para a prática profissional pretende proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação, incluindo momentos de observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada em sala de aula ou de atividades. Concebe-se, portanto, como a articulação entre o conhecimento teórico e a prática, promotora da melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento profissional (Decreto-lei n.º 79 /2014 de 14 de maio).

Consequentemente, a PES constitui-se como alicerce para a construção e mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, necessários à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, capazes de dar resposta à diversidade, perspetivando a equidade e a inclusão como essenciais no processo educativo. De igual forma, a co-construção de saberes profissionais, planificando e avaliando a ação educativa em regime de colaboração e parceria, demonstram a importância de uma formação contínua, que desenvolva e consolide as competências profissionais e pessoais do educador/professor (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

Deste modo, o presente relatório encontra-se organizado e dividido em três capítulos, relacionados entre si, reflexo do percurso realizado no decorrer da PES. Assim, no primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico e legal que sustentou a prática e que permitiu desenvolver articuladamente o processo de formação. Integra um subcapítulo onde se contextualiza a educação como lugar central de uma sociedade democrática e em transição e, nos

subcapítulos seguintes, referem-se os fundamentos e especificidades dos dois níveis de ensino que incorporam esta formação.

No segundo capítulo procede-se à caracterização do contexto, partindo do macro contexto, o Agrupamento de Escolas, para as particularidades de cada nível educativo, salientando as alterações ao processo educativo em tempo de pandemia. Este capítulo contempla, ainda, um quarto ponto relativo à metodologia de investigação, determinante para a melhoria e transformação da prática e da formação profissional docente.

O terceiro capítulo abrange a descrição, análise e reflexão crítica das atividades desenvolvidas em cada um dos níveis educativos, atendendo às especificidades e particularidades que lhes são inerentes, expostas nos capítulos anteriores. Por último, há lugar a uma metarreflexão relativa a todo o percurso formativo, evidenciando as aprendizagens e competências desenvolvidas, bem como os constrangimentos e dificuldades sentidos para a formação profissional e pessoal.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

*“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”*  
(Nóvoa, 2009)

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustenta a prática docente nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um alicerce para a construção de uma identidade profissional de dupla valência, ajustada à realidade contemporânea e às especificidades de ambos os níveis educativos.

O primeiro subcapítulo contextualiza a escola na sociedade atual relevando o momento de transição e seus efeitos na mudança de paradigma. O segundo e terceiro subcapítulos referem-se às especificidades e fundamentos de cada um dos níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A escola é uma organização social onde ocorrem processos educativos que preparam e desenvolvem competências nos indivíduos que a frequentam para uma inserção, mais ajustada, na sociedade da qual fazem parte. Deste modo, é uma organização educativa e por isso, “um conjunto de elementos estruturados que visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e táticas” (Bertrand & Valois, 1994, p.13). As leis, normas e regras da sociedade em que está inserida determinam e orientam o modo como esta deverá concretizar as suas práticas. Por sua vez, enquanto organização social, a escola poderá contribuir para a alteração e modificação da sociedade em que se insere dada a sua capacidade autónoma e interventiva (Bertrand & Valois, 1994). Neste sentido, a escola deverá contribuir para uma maior valorização de todos os seus intervenientes, sobretudo as crianças e jovens que a frequentam, de modo a que sejam agentes interventivos, membros ativos e responsáveis de uma sociedade cada vez mais global e universal, com especial incidência na sua própria comunidade (Delors et al., 1996).

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada pela Assembleia da República, em 1986, determina no seu artigo 1.º que

*o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro),*

pelo que, é da responsabilidade de cada instituição e organização educativa, supervisionada pelo Estado, garantir o direito a uma educação justa e equitativa em direitos e oportunidades de acesso (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste contexto, a escola deverá atender a certas características que a diferenciam de outras organizações sociais, nomeadamente, considerar os indícios e as indicações dadas pelo meio social em que está inserida e desenvolver as suas atividades e processos contribuindo não só para o desenvolvimento dos seus intervenientes como para a mudança e transformação do meio ao qual pertence (Bertrand & Valois, 1994).

A sociedade é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada para a educação. Ponto de partida, porque assegura uma educação igual em oportunidades e promove o espírito democrático, o diálogo, a liberdade de expressão e opinião e, ainda, o sentido crítico esperando que daí resulte a integração de cada indivíduo em sociedade de forma empenhada e positivamente transformadora (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Ponto de chegada, já que contribui para o desenvolvimento sustentado da personalidade, do carácter, da ética e da moral de cada indivíduo conseguindo, dessa forma, obter “os níveis de sucesso necessários à realização de todos os seus atores.” (Pinto & Teixeira, 2003, p.13; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Compreende-se, assim, que a educação está imersa numa conceção humanista que prevê uma escola integradora, inclusiva e democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que perante “os múltiplos desafios do futuro, surge como um trunfo indispensável à humanidade”, sobretudo para a construção dos ideais da paz, da justiça social e da liberdade (Delors et al. 1996, p.11). Pelo que, em 2001, foram aprovados os regimes específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, atendendo às especificidades próprias de cada nível educativo e valorizando o estatuto da criança e a importância de uma educação ajustada às crianças, ao seu nível de desenvolvimento e ao meio onde estão inseridas (Alarcão, 2008). Este decreto foi mais tarde complementado com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro que veio alargar o domínio de habilitações do docente generalista que assim se encontrará apto no final da sua formação para a EPE e para o 1.º CEB, ou para os 1.º e 2.º CEB. (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Esta alteração na formação de docentes permitiu uma maior mobilidade dos mesmos e ainda um acompanhamento das crianças mais consolidado e coeso, uma vez que garante um conhecimento abrangente de todas as fases de desenvolvimento das crianças desta faixa etária, podendo desta forma, o docente ajustar o processo de ensino-aprendizagem às capacidades e competências das mesmas em cada etapa (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) homologado em 2017 (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) veio contribuir significativamente para esta uniformização da educação, conferindo-lhe um carácter de continuidade e sucessividade essencial para a compreensão de uma sociedade global, cada vez mais colaborativa e integradora. Este documento procura uniformizar e não padronizar, isto é, “sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre cidadãos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.5). Traduz uma aprendizagem direcionada para o aprender a conhecer, a si, ao outro e ao mundo, o aprender a fazer, contribuindo para a evolução e desenvolvimento sustentável do meio e da comunidade e o aprender a ser, cidadão ativo, crítico e reflexivo, intimamente ligado com o aprender a viver com os outros, em sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017). Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam a importância de proporcionar oportunidades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento holístico das crianças, nomeadamente através da criação de um clima relacional que mantenha indissociáveis o educar e o cuidar. Dado que é da “interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas” que cada criança se desenvolve e aprende, tornando-se “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

Efetivamente, o PASEO criado em 2017, resultante das preocupações manifestadas por todos os atores educativos e sociais relativamente à educação, a qual está consagrada como direito universal, invoca a necessidade de compreensão das várias dimensões da vida e desafia a escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências”, a se reconfigurar de modo a responder às exigências, imprevisibilidades e mudanças da sociedade atual (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7). Quer isto dizer que a educação, muito mais do que ensinar conteúdos, deve ter uma base humanista e por isso manter o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança”, promover a “inclusão”, “a

coerência e a flexibilidade” reconhecendo a “criança como sujeito e agente do processo educativo”. E ainda, dar resposta a “todas as crianças” e contribuir para a “construção articulada do saber” numa postura de “adaptabilidade e ousadia”, de “sustentabilidade” e “estabilidade”, integrando ciências, tecnologia, cultura, arte, linguagem e raciocínio, sensibilidade e bem-estar (Oliveira-Martins et al., 2017, pp 13-14; Lopes da Silva et al., 2016, pp 8-12).

Neste contexto, o desenvolvimento humano é entendido como “um processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa”, ou seja, é tão importante assegurar as necessidades cognitivas, de satisfação da curiosidade intelectual e da procura de valores e princípios, como garantir a satisfação das carências afetivas e emocionais, de segurança, de amor, de reconhecimento e de autoestima (Portugal, 2008, p.45). Muito embora a data de emissão seja anterior aos dois documentos supramencionados, emitidos em Portugal na última década, o ideal humanista, atento à contemporaneidade social, serviu de base ao relatório emitido pela UNESCO, Educação um Tesouro a Descobrir, o qual retira significado a uma educação instrumental e erudita, mas que lhe coloca o peso do saber-fazer, que compreende a sociedade como algo que não é estático, que está em constante evolução, e para a qual deve contribuir a educação, conferindo-lhe um significado mais construtivista, onde se desenvolvem aptidões, competências e capacidades capazes de dar resposta aos desafios que a sociedade oferece (Delors et al., 1996).

Consequentemente, torna-se fundamental fazer uma leitura articulada e estruturada de todos os documentos incluindo neste processo de construção de conhecimento sobre a educação a LBSE criada em 1986 e os DL n.º 240/2001, de 30 de agosto e DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, para que se compreenda a escola como uma organização que tem um fim em si mesma, contribuir de modo dialético, como referido anteriormente, para a evolução e desenvolvimento da sociedade em que está inserida. A escola é, ainda, uma organização estruturada e temporal, que compreende os processos e os atores nela envolvidos, onde cada um desempenha uma função dentro de um determinado patamar da escala organizativa e em que as alterações ao longo do tempo podem ser de vários níveis, nomeadamente, operacionais, estratégicas ou paradigmáticas, sendo estas últimas as que se revelam mais impactantes e reestruturantes (Bertrand & Valois, 1994).

Dos vários paradigmas educativos e pedagógicos estudados e descritos ao longo da história da educação, importa compreender como a sua evolução contribuiu para o atual quadro

educativo, para um paradigma emergente que se caracteriza pela junção de diversas características de vários paradigmas. Bertrand e Valois (1994) descrevem e caracterizam alguns modelos de educação- racional, tecnológico, humanista, sociointeraccional e inventivo- os quais estão intimamente correlacionados com a sociedade e a forma como esta se organiza, pelo que compreender o atual modelo implica uma observação cuidadosa da sociedade contemporânea, das relações humanas e das relações com o meio (Bertrand & Valois, 1994).

No que diz respeito à sociedade atual, que muitos designam de sociedade da informação e da comunicação, esta deve ser entendida não como uma sociedade no singular, mas como um conjunto de sociedades que se diferenciam e se complementam, que trocam informações e conhecimentos, e que os usam para se desenvolverem e evoluírem. Sociedades que através de uma comunicação interativa e participativa contribuem para a construção de uma sociedade global, que se apropriam das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como contributo para o desenvolvimento sustentável de si próprias e do planeta (Burch, 2005). Relativamente às relações que o homem estabelece consigo próprio e com o meio, estas são, à luz do relatório da Unesco, elaborado em 1996, dois dos pilares fundamentais da educação, saber conviver e saber conhecer. Deste modo, as relações humanas quando revestidas de empatia, de respeito e confiança resultam num amadurecimento e crescimento individual que permitem a cada um estabelecer depois relações com o meio, sustentadas no conhecimento e na racionalidade, assentes em valores que orientam decisões e interesses que beneficiem a sociedade (Caliman, 2015).

Pelo exposto, é possível compreender porque a educação converge, atualmente, para um paradigma sócio construtivista de base humanista, ou seja, o conhecimento é construído por cada um, na medida dos seus interesses e necessidades, não obstante os interesses e necessidades da comunidade. Havendo, igualmente, uma maior participação de cada cidadão na tomada de decisões políticas, económicas e sociais e uma maior valorização de si mesmo e do seu desenvolvimento pessoal, da educação e da aprendizagem contínua, e ainda, do reforço dos princípios e valores que regem a conduta em sociedade (Bertrand & Valois, 1994). De igual modo, Carl Rogers e George Kelly, apesar de diferenças na abordagem ao conceito, defendem que o que importa é a "auto- realização", o "crescimento pessoal do aluno" nas suas várias dimensões, "afetiva, cognitiva e psicomotora". Ainda, segundo Rogers "o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudou, que percebe que

nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança” (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p 24). Esta abordagem baseada na pessoa e não nos conhecimentos que ela revela possuir por meio de uma avaliação externa é complementada por Kelly, que vê o homem como cientista e por isso, um observador, que interpreta, prevê e controla as situações de aprendizagem e que reestrutura, adapta e constrói o conhecimento de si, dos outros e do mundo (Ostermann & Cavalcanti, 2010).

“A história das ideias em educação mostra como a forma de ver a educação está longe de ser estática” (Pinto, 2003, p.27), é necessário que todas as partes que constituem o universo da criança partilhem a responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, cada criança pertence a uma família, inserida numa comunidade, da qual faz parte a escola e todos estes micro contextos formam um macro contexto, a sociedade (Davis, 2003). Do mesmo pensamento partilha Gabriela Portugal quando refere que é desde a infância que “as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p.33), pelo que se a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrerem de forma holística, como acontece na EPE e no 1.º CEB, integrando todos os aspetos evolutivos, estaremos certamente perante cidadãos autónomos, motivados, emocionalmente saudáveis, respeitadores do mundo físico e conceptual, do homem e da natureza (Portugal, 2008).

Portanto, o atual paradigma educacional de base humanista tem como função geral “concentrar-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente” (Bertrand & Valois, 1994, p.135), isto é, o indivíduo, a sua criatividade, as suas necessidades e interesses são a essência de todo o processo. Além disso, procura substituir o saber ter pelo saber ser, promove a criatividade, a comunicação, a autonomia e a liberdade de expressão, tem ainda uma função política, já que incita ao poder de cada um e não de massas, para além de criticar o autoritarismo e prepotência dos regimes de imposição (Bertrand & Valois, 1994). Atendendo a esta visão globalizante da educação, que a concebe como um todo articulado, unido e estruturado, convém, igualmente, refletir sobre a sua sequencialidade e transitividade, uma vez que todas as transformações políticas, económicas e sociais conduzem para a aplicação do conceito de educação ao longo da vida, dando novo significado à expressão “aprender a aprender”. O mundo encontra-se em rápida transformação, sendo necessário estar “preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional” (Delors et al., 1996, p.19),

ter autonomia para recolher, selecionar e utilizar as informações e conhecimentos que são de todos, e adaptá-los à sua vida e às suas circunstâncias. Não é possível, atualmente, conceber uma educação onde se adquirem informações e não se faz uma atualização constante e permanente das mesmas, onde não se privilegiam as competências e as capacidades de evoluir e se adaptar aos contextos e à realidade contemporânea (Delors et al., 1996).

Se por um lado devemos conceber a educação como um processo social, contínuo e permanente, por outro devemos vê-la como uma sucessão de etapas que se relacionam entre si, mas cujas transições deverão ser preparadas para que não tenham impacto negativo no desenvolvimento físico, emocional e social das crianças e jovens. Efetivamente, ao longo da vida todos somos confrontados com momentos de transição que exigem de nós ajustes de várias proporções e de vários tipos, dependendo da causa e da natureza da transição e da capacidade de cada um se adaptar ou resistir à mudança (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008, citado por Silva e Melo, 2012; Sim-Sim, 2010). Deste modo, a transição entre a EPE e o 1.º CEB, a primeira para a generalidade das crianças, é, também, das mais significativas, pois apesar do frequente sofrimento e angústia que possa causar, é a que marca a entrada na escolaridade obrigatória e, por isso, deve incluir a participação da família, atender a uma certa continuidade metodológica e promover a articulação de projetos (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2016; Bolgenhagen et al., 2021).

Pelo que, de acordo com a LBSE, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva”, isto é, cada ciclo de ensino deverá complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, com vista à unidade global do ensino (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, além do sucesso escolar, são as competências que as crianças têm, ou não, desenvolvidas, aquando da transição entre ciclos, que lhes permitirão fazer as pontes necessárias para a construção de saberes e de outras capacidades (Vasconcelos, 2008). Deste modo, é importante que na transição para o 1.º CEB a criança tenha desenvolvido a autoconfiança, tão fundamental para se sentir capaz de tomar decisões e fazer escolhas, a capacidade de se integrar num grupo de pares, fazendo amigos e cooperando com eles nas tarefas e atividades que desenvolvem, e, ainda, a capacidade de autocontrole, nas interações com o outro, no lidar com a frustração e na aquisição de hábitos de trabalho, que se complementa com a capacidade de resiliência, a qual “leva a criança a ser forte, otimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 2008, p. 155).

Em síntese, o momento de transição da EPE para o 1.º CEB reveste-se de desafios, a participação cooperada entre escola e família, a possibilidade de articulação entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB poderá minimizar os efeitos desta transição, transformando-a numa oportunidade de crescimento e desenvolvimento emocional e cognitivo (Silva e Melo, 2012). Pelo que a formação do docente de perfil duplo pode contribuir para uma transição mais pacífica, uma vez que o conhecimento de que o “envolvimento de ambos os ciclos é um fator positivo para que conheçam o trabalho realizado por ambos” e que “este envolvimento poderá facilitar a transição dos educandos e o trabalho pedagógico do profissional ao nível da articulação”, resulta num maior acompanhamento por parte de ambos os docentes para o momento de transição, previsto e documentado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) (Bolgenhagen et al., 2021, p.112). E ainda na compreensão por parte do professor do 1.º CEB do trabalho desenvolvido anteriormente atendendo a que “as crianças saem de uma liberdade de movimentação e autonomia da Educação Pré-Escolar para serem formatados pelas rotinas e práticas escolares” impostas por anos de práticas transmissivas no 1.ºCEB (Bolgenhagen et al., 2021, p.107).

Perante esta perspetiva construtivista, humanista e colaborativa da educação importa ainda ter presente a metodologia de trabalho de projeto (MTP), a qual permite desenvolver articuladamente competências, capacidades e atitudes essenciais para uma integração na sociedade mais ajustada aos desafios que esta coloca. É por isso, essencial atentar no Método de Projeto desenvolvido por Kilpatrick, o qual poder-se-á considerar como estando na origem da metodologia de trabalho de projeto, este define a existência de quatro tipos (de projetos em ambiente educativo que contribuem para o desenvolvimento de diversas competências e capacidades (Kilpatrick, 2007, p.26). Neste contexto, a MTP tem uma intencionalidade, um ponto de partida, um problema que se quer resolver, uma curiosidade que se quer ver satisfeita, uma razão que o justifique, ou seja “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gâmbua, 2011, p.55). Além disso, deverá ter uma antecipação do ponto de chegada, algo que lhe dê sentido e significado. Entre um e outro há, necessariamente, um processo, uma forma de alcançar o objetivo inicial, um plano onde estejam discriminados os intervenientes, as estratégias, os recursos e as atividades, devidamente, calendarizados no tempo (Lopes da Silva, 1998). Portanto, um projeto não se centra na realização do plano elaborado para lhe dar seguimento, mas é antes um processo flexível, contextualizado e situado, onde cada fase se

articula com as demais de acordo com as necessidades, com as escolhas e as dificuldades que surgem durante a sua execução. Tem, igualmente, “uma dimensão temporal que articula, passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo”, precisamente porque não é algo estático, porque se relaciona com o contexto particular em que se desenvolve e porque integra as vivências, as experiências e as emoções dos seus intervenientes (Lopes da Silva, 1998, p.95).

De realçar que o quarto pilar da educação previsto pelo relatório da UNESCO faz referência à importância de realizar projetos comuns em contexto educativo, como forma de aprender a gerir conflitos, a respeitar os outros e a sua opinião levando ao entendimento dos valores da paz e da compreensão, da valorização da cooperação e das relações interpessoais (Delors et al., 1996). Deste modo é imperativo que, seja partindo de interesses e motivações das crianças, seja partindo da iniciativa do docente, a pedagogia de projeto e o trabalho de projeto existam como realidade em qualquer dos níveis de ensino, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e participativos, sem que, no entanto, se perca o foco do processo educativo. Isto é, o docente tem um papel preponderante, pois é nele que recai a tarefa de discernir entre um interesse genuíno que motive um trabalho consistente e verdadeiramente transformador da aprendizagem e uma simples curiosidade. Além de que se o docente não souber orientar este processo, salvaguardando o desenvolvimento das crianças, a sua participação e empenho, as suas opiniões e considerações, estará a delegar aquela que é a sua função maior, ser um educador (Lopes da Silva, 1998).

Numa perspetiva de análise das fases do projeto, compreende-se que em cada uma se partilhe ideias e interesses no sentido da escolha do tema, identificação do problema a resolver, na planificação e desenvolvimento do projeto ajustando o mesmo à medida dos interesses e necessidades dos intervenientes, apontando para a “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” e para uma planificação “não-linear” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Na fase de execução, o projeto cresce com a pesquisa e a contribuição de todos e no final este torna-se “útil aos outros”, e “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012, p.17) Havendo, igualmente, abertura à formulação de “novas hipóteses de trabalho”, ao nascimento de “novos projectos e ideias que

serão posteriormente explorados” e que permitirão que a criança progrida no seu processo de construção do conhecimento (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

Ou seja, desenvolver uma metodologia apoiada no trabalho de projeto potencia o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais para o crescimento da criança e para a sua integração na sociedade, pois cria hábitos e rotinas, incrementa comportamentos sociais de respeito, responsabilidade e solidariedade para com os outros e o meio (Vasconcelos et al., 2012). Além disso, é ainda promotora de um trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes visto que é através de projetos que os professores mais “activos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto”, a realização e a integração em projetos de outros permite a interação entre docentes e a “produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências”, essenciais para o crescimento individual de cada um enquanto responsável pedagógico (Formosinho & Machado, 2008, p.10-11).

## **1.2. O PAPEL DO PROFESSOR DO 1.º CEB: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES**

O 1.º CEB constitui a segunda etapa do sistema educativo português, a primeira com regime de obrigatoriedade, universalidade e gratuidade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Pelo exposto na LBSE, o ensino básico tem a duração de nove anos que se dividem por três ciclos sequenciais de ensino, correspondendo a quatro anos no 1.º CEB, dois anos no 2.º CEB e três anos no 3.º CEB, é antecedido pela EPE e sucedido pelo ensino secundário (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). O 1.º CEB abrange crianças a partir dos 6 anos de idade até à transição para o 2.º ciclo, e está assente na premissa de que a educação é um direito de todos, de forma justa e em igualdade de oportunidades (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Para além disso, responde às necessidades da realidade social, contribuindo para a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º) capazes de integrar a vida ativa de acordo com uma formação geral e específica que vá ao encontro das capacidades e interesses de cada um (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Deste modo, o ensino básico, iniciado no 1.º ciclo, é o tempo necessário para que os “alunos adquiram os conhecimentos fundamentais para a vida social” (Formosinho & Machado, 2018,

p.6), pelo que tem como objetivos fundamentais assegurar e garantir a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões, capacidades e competências a vários níveis, certificar que são relacionados de modo equilibrado o “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, disponibilizar uma oferta alargada de atividades, que comportem, não só, o desenvolvimento físico e motor como, também, o desenvolvimento de competências artísticas, para além da aprendizagem de uma primeira língua estrangeira (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º).

Considerando o regime de monodocência em que decorre o 1.º CEB, os objetivos acima referidos são quase sempre cumpridos por um professor titular, com recurso à coadjuvação em áreas que exijam outra especialização. Assim, o professor do 1.º CEB, atendendo ao exposto no anexo 2 do DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, “desenvolve 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 dos alunos”. Neste contexto, constrói um currículo ajustado às necessidades da sua turma, sem prejuízo do projeto curricular de escola, estimula a autonomia dos alunos desenvolvendo aprendizagens que promovam a integração e articulação de aprendizagens prévias e posteriores e “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino” tendo em consideração a diversidade de conhecimentos e capacidades de cada aluno (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo 1).

Com efeito, o currículo outrora visto como uma receita, uma prescrição, tinha uma “lógica perpetuamente aditiva, (...) uma natureza cumulativa e aditiva de todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 3-4) sofreu agora uma reestruturação promovendo o essencial “equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais”, garantindo a “apropriação dos processos e metodologias que permitam aceder e /ou construir conhecimento”, privilegiando a “apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso” e ainda interpretando a aprendizagem curricular “como apropriação e uso inteligente do conhecimento, em todas as suas dimensões” (Roldão & Almeida, 2018, p.4). Assim, e à luz da atual legislação, o desenvolvimento do currículo deverá ser orientado pela matriz de princípios, valores e áreas de competência previstos no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), e concebido de forma autónoma pelas escolas de acordo com as

especificidades e necessidades de cada contexto, para que haja uma efetiva promoção de aprendizagens significativas e a escola seja, verdadeiramente, inclusiva e integradora (DL n.º 55/2018 de julho de 2018).

Revelou-se, progressivamente, evidente que uma das dimensões básicas para a criação de um currículo inclusivo e significativo seria a “compreensão do mundo físico e social”, na medida em que inclui “interesse e curiosidade pela natureza, tecnologia e ciência”, favorecendo atitudes de cuidado, respeito e proteção, conhecimento das características dos materiais e dos seres vivos e da forma como eles se relacionam entre si (Portugal, 2008, p.55). Além disso, deveria abarcar o conhecimento sobre a sociedade, os hábitos, as regras e os procedimentos das pessoas em diferentes contextos e situações, sejam estas de carácter político, económico ou social (Portugal, 2008). A evolução do conceito, acompanhando a evolução das teorias sobre educação, mostra que o currículo é, então, “um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática”. No entanto, ressalva-se a importância de não pensar o currículo apenas de “forma burocrática e mecânica, (...)”, mas percebendo todo o contexto em que isto ocorre e as consequências na prática pedagógica e na formação do educando” (Hornburg & Silva, 2007, p.65).

Na perspetiva do currículo atual, é, também, importante atentar na flexibilidade curricular (DL n.º 55/2018 de julho de 2018) potenciadora de uma aprendizagem situada, contextualizada e promotora de saberes transdisciplinares. Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais (AE) (ME, 2018) preconizam, integrando, igualmente, a componente de Cidadania e Desenvolvimento, essencial, “ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”, o estímulo nos alunos para o “desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (DL n.º 55/2018 de julho de 2018). Para tal poderá ser necessário reorganizar o trabalho escolar, dinamizar metodologias como o trabalho de projeto, ou ainda reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens com vista a um acompanhamento mais profícuo e eficiente dos alunos (DL n.º 55/2018 de julho de 2018).

Assim, a necessária reorganização curricular, promotora da atualização dos documentos existentes levou à constituição em 2018 das AE, onde constam os conhecimentos indispensáveis, relevantes e significativos que cada aluno deverá adquirir, designados por conteúdos, aos quais acrescem as capacidades e atitudes a desenvolver em cada disciplina ou área de formação,

incluem ainda uma orientação para o professor, através de ações estratégicas de acordo com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) (Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho). Deste modo, as AE (ME, 2018) permitem às escolas desenvolver um currículo contextualizado, articulado e flexível, ajustado à realidade social, promotor da necessária inovação educativa e da autonomia, “capaz de dar respostas cabais aos sucessivos desafios oriundos de uma sociedade que se tornou mais evoluída, mas também mais reivindicativa e mais exigente” (Morgado & Silva, 2018, p.45). Pelo que a autonomia concedida às escolas para efetivarem a reorganização curricular, com base no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), nas AE (ME, 2018), nos programas ainda vigentes e nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), terá resultados profícuos na educação, quer ao nível do 1.º CEB, quer na EPE.

Revela-se, igualmente, fundamental conhecer e compreender a matriz curricular que norteia a ação do professor do 1.º CEB (DL n.º 55/2018 de julho de 2018) a qual deverá ser ajustada à medida das necessidades do grupo e de cada uma das crianças e organizada de modo a promover a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, fundamental a um desenvolvimento global e a uma aprendizagem ampliada e abrangente. Assim, considerou-se pertinente atribuir a cada uma das disciplinas que constituem o currículo uma carga horária semanal, pelo que às componentes de Português e Matemática corresponde um tempo mínimo de sete horas cada, ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras corresponde um mínimo de três horas cada, havendo ainda um tempo destinada ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar, cumprindo-se um total de 22,5h a 25 horas semanais às quais acrescem entre cinco e sete horas e meia semanais para Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter não obrigatório. Ressalva-se, contudo, que esta carga horária é a estipulada para os 1.º e 2.º anos, havendo algumas alterações nos 3.º e 4.º anos, com a inclusão da disciplina de Inglês (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro) a qual poderá ter um mínimo de duas horas semanais que são retiradas às AEC.

Os conteúdos de cada área disciplinar deverão relacionar-se numa dinâmica multidisciplinar, em que as diferentes disciplinas se articulam numa lógica horizontal e “estabelecem, pontualmente, relações entre si” mantendo os limites de cada uma (Leite, 2012, p.89). Além disso, segundo uma visão mais ampla e ajustada à realidade educativa atual, pretende-se que as diferentes disciplinas se inter-relacionem, não só ao nível da comunicação, mas, sobretudo, através de uma lógica de integração de conceitos e conteúdos que confluem para

a compreensão global das situações. Assim, caminhamos para uma educação onde a transdisciplinaridade fará cada vez mais sentido, uma vez que as diferentes disciplinas deixam de existir como unidades separadas e, tendo por base os conhecimentos subjacentes a cada uma, passem a estar de tal modo articuladas que facilitam a interpretação e compreensão da realidade. (Leite, 2012).

Neste contexto, as diversas teorias de aprendizagem estudadas e desenvolvidas ao longo da história da educação mostram que metodologias assentes numa abordagem comportamentalista, como a avançada por Watson, que preconiza o processo externo de aprendizagem estão em desuso. Por outro lado, metodologias de âmbito construtivista, que apontam para a centralidade da criança na construção de conhecimento e na relação que esta estabelece com o meio e com os outros, ancoradas nas teorias de Piaget e Vygotsky revelam uma maior preocupação com a educação e a aprendizagem das crianças em contexto de 1.º CEB. De igual modo, a abordagem humanista, defendida por Carl Rogers, cujos princípios indiciam que a aprendizagem é cognitiva, física e emocional, isto é, a criança é um todo que aprende experimentando e interagindo de acordo com os seus interesses e preferências evidencia a importância de dar à criança lugar de destaque no seu desenvolvimento (Santos, 2006).

Os recursos didáticos, analógicos ou digitais são também um contributo considerável para o processo de ensino aprendizagem. Os primeiros permitem, na sua maioria, um contacto físico direto com o recurso, são de baixo custo e de fácil acesso, contudo a sua utilização deve contribuir para uma aprendizagem construtivista, dinâmica e articulada com outros recursos. Os segundos, relativos a recursos digitais, respondem à sociedade contemporânea, mas transformam as sociedades em que se instalam, modificando as relações de trabalho, e valorizando os sistemas educativos” (Delors et al., 1996). Assim, torna-se essencial integrar e incorporar nas dinâmicas educativas recursos tecnológicos digitais como uma mais-valia no processo de aprendizagem, mas também renovar metodologias estimulando o envolvimento do aluno e o desenvolvimento de capacidades na descoberta, na resolução de problemas e comunicação, desafios que o avanço tecnológico coloca diariamente à sociedade (Quadros-Flores et al., 2019). Acresce que existe uma aptidão natural nas crianças no uso de recursos digitais, pelo que compete à escola potenciar oportunidades de desenvolvimento nas mais diversas situações, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos mais intervenientes e criativos, capazes de se integrar numa sociedade “globalizada, aberta e tecnologicamente dependente” (Flores, Escola & Delgado, 2009, p.4).

Note-se, porém, que está previsto no PASEO o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e tecnológicas, as quais passam pela compreensão de processos e fenômenos científicos, a manipulação e manuseamento de materiais e instrumentos que permitam transformar, imaginar e criar produtos e sistemas, entender e aplicar operações que envolvam ferramentas, instrumentos e equipamentos técnicos e tecnológicos, para além de apreenderem rotinas de planificação e exequibilidade de projetos que envolvam meios científicos, técnicos e tecnológicos (Oliveira- Martins et al., 2017, p.29). De igual modo, nas AE estão também previstas abordagens ao saber científico e tecnológico que permitam às crianças “reconhecer o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida” e ainda que lhes permita “utilizar as tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos” (ME, 2018c, p.2-3). Efetivamente, e tal como acontece para outras áreas do conhecimento, a construção de um currículo harmonioso e respeitador das diferenças, dos interesses e das necessidades das crianças integrará as novas tecnologias na justa medida das capacidades, competências e atitudes que se querem desenvolver, contribuindo desta forma para uma aprendizagem atual, informada e renovada.

Realça-se que, aquando da entrada no 1.º CEB, é importante que o professor faça uma avaliação global da criança (avaliação diagnóstica) a fim de detetar potencialidades, mas também fragilidades que poderão causar preocupação futura adotando medidas de atenuação no sentido do desenvolvimento da criança. De tal modo é importante que o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, mostra como prioridade governamental “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, ou seja, a escola é de todos e para todos, como tal não basta que se abram as portas, mas que se reconheça a mais valia da diversidade, que se encontrem formas de lidar com as diferenças e que se ajustem e adequem os processos e os meios aos alunos para que estes aprendam e participem dos diferentes momentos educativos (DL n.º 54/2018 de 6 de julho).

A inclusão só é, então, possível se houver uma rede de respostas à diversidade, a qual passa por estabelecer as medidas de suporte à aprendizagem para cada caso específico numa “lógica de trabalho colaborativo e corresponsabilização com os docentes de educação especial” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 6.º), promovendo para além da igualdade, a equidade de oportunidades. Assim, as medidas de suporte à aprendizagem são definidas de acordo com uma

avaliação e monitorização sistemáticas de cada situação e de acordo com a sua eficácia poderão ser adotadas, simultaneamente, medidas dos três níveis de intervenção, universais, seletivas e adicionais. As primeiras correspondem às medidas que cada estabelecimento tem disponíveis para todo e qualquer aluno e passam pela diferenciação pedagógica, por um enriquecimento ou acomodação curricular, além de intervenções com foco académico ou social em grupos pequenos com vista à promoção de comportamentos pró-sociais. As medidas seletivas visam suprimir necessidades de suporte à aprendizagem nomeadamente através de apoio psicopedagógico, apoio tutorial, adaptações curriculares não significativas ou percursos curriculares diferenciados numa perspetiva de antecipação e reforço das aprendizagens. As medidas adicionais implicam alterações significativas já que dão resposta a “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 10.º), pelo que passam pela criação de um plano individual de transição, pelo desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, de metodologias e estratégias de ensino estruturado e pela frequência do ano de escolaridade por disciplinas (DL n.º 54/2018 de 6 de julho).

O processo de ensino aprendizagem exige uma avaliação constante, seja em casos particulares de inclusão, dado que implica adaptações sistemáticas ao processo, seja de âmbito geral a todos os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória. Pelo que, importa compreender que a avaliação pode ser interna ou externa de acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril, e que esta tem implícitos alguns pressupostos assentes na premissa de que a avaliação deve ser contínua e que deve apontar para a melhoria das aprendizagens e para o sucesso dos alunos, certificando, além disso, as aprendizagens adquiridas e orientando o percurso escolar dos alunos (DL n.º 17/2016 de 4 de abril). A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola pode assumir três modalidades – diagnóstica, formativa e sumativa, a avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação assume uma dinâmica diferente com um propósito diferente e, por isso, apresenta-se num modelo de prova ou exame, de aferição, final de ciclo ou final nacional (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo n.º 24).

Resumidamente, a avaliação diagnóstica tem como pretensão, por parte do professor, sustentar e orientar decisões respeitantes à “definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da

sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo n.º 24-A). A avaliação sumativa “realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo n.º 25), tem carácter qualitativo e classificativo, “leva ao entorpecimento, (...) lança o aluno na maior passividade, na medida em que ao ser avaliado, torna-se simples objeto de uma sentença exterior a ele” (Abrecht, 1994, p.19). Por último, mas a que “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares”, apresenta-se a avaliação formativa, esta deverá recorrer a diversos instrumentos de recolha de informação adequados à variedade de aprendizagens e circunstâncias como contributo para o desenvolvimento ajustado do processo de ensino-aprendizagem (DL n.º 17/2016 de 4 de abril). Pretende-se com este tipo de avaliação que o aluno tome, também, consciência da “dinâmica do processo de aprendizagem (objetivos, dificuldades, critérios)” (Abrecht, 1994, p.19), da utilidade desta para o conhecimento de si próprio, das suas dificuldades e necessidades, e que quando bem entendida e usada pode e deve orientar o avanço ou o recuo da aprendizagem, sempre numa lógica interativa e partilhada entre professor e aluno.

Esta relação professor-aluno é, aliás, fundamental em qualquer aspeto das dinâmicas educativas e terá de ser muito mais do que uma relação pedagógica, sobretudo no 1º CEB, “o modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado” (Alarcão & Roldão, 2010, p.67). O professor detém saber profissional específico, no entanto o mesmo apoia-se em “três eixos fundamentais: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal: o eixo dos valores democráticos” (Alarcão & Roldão, 2010, p.65) que apontam para uma conceção emergente de professor como educador. Alarcão e Roldão (2010) sugerem que esta conceção emergente aponta para o professor educador que ensina porque é portador de um saber profissional, mas que tem intervenção crítica porque atua numa rede de sistemas plurais e complexos, sendo por isso reflexivo. Deste modo, está, igualmente, discriminado na legislação a importância do professor se relacionar “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo 2). Além de que deve envolver os alunos na elaboração de regras e critérios de convivência, cuja prática demonstrem respeito e colaboração solidários, no âmbito do desenvolvimento para a cidadania e a democracia.

Na verdade, as crianças não são apenas alunos e não estabelecem relações apenas com o professor, são antes de mais filhos, familiares de alguém que zela por elas e que se importa com o seu bem-estar físico, psicológico e emocional. Nesse sentido, a relação escola-família deverá ser uma relação de parceria, de cooperação e colaboração, de reciprocidade, onde “a intervenção educativa assenta numa dinâmica de interacção e co-responsabilização entre as várias instâncias educativas em que a criança vivencia experiências” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.147).

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos não se pode limitar a presenças em reuniões ou momentos festivos, antes pelo contrário terá de implicar um ser presente, uma comunicação entre a família e a escola que revele conhecimento mútuo, aceitação e compreensão das características de cada uma (Pinto, 2003). À luz da pedagogia ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, o mundo da criança é feito de pequenos mundos, família, escola, comunidade em que vive e comunidade em geral, logo todos têm responsabilidade na educação e formação da criança e como tal deverão ser privilegiadas as relações de parceria, entendimento e comprometimento (Davis, 2003). De tal forma que “quanto mais a relação entre as famílias e a escola for uma verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá” (Davis, 2003, p.77), pelo que é essencial que deixem de se ver as famílias como problemas ou entraves ao desenvolvimento das crianças, mas antes como contributo para resultados positivos. Ou seja, a escola deverá desenvolver estratégias de aproximação às famílias, que mostre aos pais como podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos (Davis, 2003).

A identidade do professor é, portanto, “uma construção pessoal influenciada pelas vivências no âmbito da escola”, isto é, “resulta das interacções complexas que se estabelecem entre o indivíduo e o outro, entre a percepção de si e o olhar do outro, entre o íntimo e o social” (Quadros-Flores, Escola & Delgado, 2009, pp. 1-2) , pelo que numa sociedade cada vez mais global, emerge a necessidade de articular todas as componentes que constituem o percurso educativo no 1.ºCEB e garantir uma educação justa, equitativa, reflexiva e responsável para todos. Havendo, por isso, a necessidade de considerar a conceção de um currículo articulado e integrador de todas as áreas, assente nas premissas de uma escola inclusiva como contributo determinante para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento holístico das crianças.

### **1.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES**

A preocupação com o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças pré-ensino primário surge na sociedade portuguesa, por volta de 1882, com a criação do primeiro jardim de infância e prossegue com alguma ocorrência durante a Primeira República. No entanto, a situação económica e política do país não se coadunou com as inquietações e preocupações dos responsáveis educativos da época e muito pouco se fez efetivamente para colmatar as necessidades identificadas como essenciais aquando da entrada na escola primária. Por sua vez, o regime ditatorial que se lhe seguiu veio deitar por terra o pouco trabalho feito e instituir a família, na pessoa da mulher, como o lugar por excelência para a educação dos filhos. As poucas instituições existentes ligadas à primeira infância visavam somente garantir as condições básicas de saúde, higiene e alimentação, pelo que não dispunham de pessoal qualificado que garantisse o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, físico e social das crianças que as frequentavam (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Infante, 2008).

Contudo, uma primeira tentativa levada a cabo pelo então ministro da educação em funções, Veiga Simão, e mais tarde a Revolução de 25 de abril de 1974 vieram, finalmente, trazer a educação pré-escolar para os lugares cimeiros das preocupações governamentais e pouco a pouco, estimulados pelas iniciativas comunitárias, os decisores políticos vão legislando no sentido de dar à educação na primeira infância a importância que esta merece e que se impõe numa sociedade desenvolvida, justa e igualitária (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Infante, 2008). Pelo que, em 1977, dois anos após o fim do regime ditatorial, é criado o Sistema Público de Educação Pré-Escolar, “cujos objectivos principais são favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro). E apenas passados dois anos é aprovado o Estatuto dos Jardins de infância, que se enquadra num conjunto de medidas aprovadas ou em fase de aprovação que pretendiam clarificar e salvaguardar questões relativas ao designado “subsistema da educação pré-escolar” (DL n.º 542/79 de 31 de dezembro).

Deste modo, em 1986, a criação e implementação da LBSE vem dar resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, “formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”, pelo que se reconheceu como essencial iniciar este trabalho desde cedo, concebendo-se o início do processo educativo por volta dos três anos de idade (Lei n.º

46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º). Assim, são objetivos da EPE, definidos pela LBSE, entre outros, desenvolver na criança competências e estimular capacidades que lhe permitam observar e compreender o meio natural e humano em que se insere, favorecendo de modo equilibrado a sua formação e aprendizagem, o seu sentido de responsabilidade e de liberdade, a sua sociabilidade e aptidões comunicativas e imaginativas, num ambiente que lhe transmita segurança e estabilidade afetivas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 5.º).

A EPE é a primeira etapa da educação básica, complementar da ação educativa da família, com quem estabelece uma relação articulada de parceria e cooperação e destina-se a crianças entre os três anos de idade e a entrada no 1.º CEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A frequência de estabelecimentos de EPE é de carácter facultativo, porém universal “para as crianças a partir dos 4 anos de idade” de acordo com a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Vinte anos passados sobre a implementação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro) o país assiste “áquilo que podemos designar de segundo salto qualitativo da educação pré-escolar” (Infante, 2008, p.25) pois para além da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, foram igualmente definidos o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da EPE (DL n.º 147/97 de 11 de julho), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto), reformuladas em 2016, e ainda o grau de mestre para a formação inicial de Educadores de Infância (DL n.º 79/2014, de 14 de maio).

No preâmbulo das OCEPE está patente a importância de todas as fases do desenvolvimento humano para a formação de cidadãos social, emocional e cognitivamente competentes, “sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento”, refere o autor do mesmo (Costa, 2016, p.4, In Preâmbulo da OCEPE, 2016). Acrescenta ainda que o planeamento do Ensino Básico tem de ser “construído sobre um trabalho integrado” realizado desde o nascimento, sendo este um período fulcral para o desenvolvimento de atitudes, valores e aprendizagens essenciais no futuro educativo de cada um, os quais, quando bem consolidados, são garantia de “uma sociedade mais justa e coesa”, que potencia oportunidades iguais para todos (Costa, 2016, p.4, In Preâmbulo das OCEPE, 2016). Este é, por esse motivo, documento de referência que apoia e suporta o trabalho a desenvolver em contexto de jardim de infância, contribuindo para a construção e gestão do currículo por cada educador de forma articulada e coerente. Tal como sugere o título do documento, este reúne uma série de orientações

curriculares nas quais cada educador poderá atentar de forma analítica e reflexiva, assentes em princípios e fundamentos, definidores da unidade e sequencialidade que se pretende que haja na EPE. Além disso, as decisões e ações do educador revestem-se de intencionalidade educativa, a qual está ancorada num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar– que permite organizar o ambiente educativo, articular as diferentes áreas de conteúdo e assim assegurar a continuidade educativa e as transições pacíficas entre níveis educativos (Lopes da Silva et al., 2016).

Reconhecendo que “teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade” (Fortuna, 2015, p. 65), importa desenvolver uma relação direta entre os pressupostos teóricos e legais e o trabalho realizado, compreendendo e reconhecendo primeiramente o papel de cada interveniente no processo educativo. Nomeadamente da criança, do educador e dos demais intervenientes, particularmente, a família e as instituições comunitárias. Sabe-se hoje que a criança entre o nascimento e a entrada para o 1.º CEB encontra-se num dos momentos de maior desenvolvimento e capacidade de aprendizagem do seu crescimento, lançando-se nesta fase “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, etc.” (Portugal, 2008, p. 33). Pelo que importa aproveitar todas as ocasiões para potenciar oportunidades e vivências enriquecedoras e construtivas, que de forma lúdica fomentem e estimulem o desenvolver de competências, capacidades e atitudes essenciais não só para o processo educativo formal, mas sobretudo para a sua formação cívica e social, participando e contribuindo “com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” na relação que estabelecem com o mundo (Portugal, 2008, p.33).

Neste domínio, assume especial destaque o ato de brincar. Nesta faixa etária, a criança aprende brincando, “é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo”, que o descobre, que cresce e que se revela (Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Brincar, que é na opinião de alguns autores “uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos” (Wajskop, 1995, p. 65), permite que a criança “aprenda a aprender”, referido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) como uma aprendizagem com sucesso. Ou seja, como consequência de se atribuir à criança o direito e a responsabilidade de tomar decisões, de ter iniciativa, de expressar opiniões, discutir ideias e resolver problemas, de forma criativa e crítica numa permanente relação de colaboração com o outro.

Silva e Sarmiento (2017) referem, ainda, que “através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento e ultrapassar obstáculos”, sendo, no entanto, necessário criar condições para que a criança tenha iniciativa e oportunidade de gerir o seu tempo, os seus interesses e necessidades (p.42-43). A aprendizagem pela ação proposta pelo Currículo High/Scope mostra, igualmente, o quão importante é compreender e aceitar as singularidades de cada criança e estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem através de uma participação ativa que estimule a criança a analisar e resolver problemas, a refletir sobre as ações, os objetos e as relações que se estabelecem entre estes e o mundo (Hohmann & Wheikart, 2007). Assim, o papel da criança é sobretudo o de agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento o que por se tratar de uma criança acontece por via do jogo, da atividade lúdica, do brincar espontâneo, mas intencional, de relações e interações, de experimentação e apropriação progressiva e gradual de conhecimentos, noções e conceitos. Processo que parte dos interesses e das necessidades que esta revela, da sua curiosidade e motivação para aprender, uma vez que só desta forma a construção de conhecimento acontece de modo articulado, comprometido e adequado, tornando-se significativa para a criança. A Convenção sobre os direitos da criança, ratificada por Portugal em fevereiro de 1990, artigo 29.º, onde é possível ler-se que “a educação da criança deve estar orientada no sentido de desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial”, numa atitude de respeito e responsabilidade pelo meio ambiente, pela sua própria história cultural e pela liberdade e igualdade, complementa esta visão de educação integradora e articulada (Unicef, 2019, p. 24).

Relativamente ao papel do educador, “como a criança é um ser criativo por excelência, exige ao educador de infância uma profissionalidade que incentive à organização de um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivorelacional” (Marta & Lopes, 2014, p.5346), logo este pode ser visto de diferentes modos, dependendo da perspetiva pedagógica. No entanto, há algo que é comum ao desempenho destes profissionais, um educador de infância é um profissional da educação com responsabilidade educativa, que age com intencionalidade e que procura desenvolver articuladamente a transversalidade de saberes. Poderá ser considerado um facilitador, um orientador, um criador de oportunidades de aprendizagem e crescimento, no entanto só o será eficazmente se for antes de mais um “profissional atento à criança e que reflete sobre a sua prática, investindo numa formação contínua e na melhoria da qualidade de resposta

aos desafios que a educação de infância coloca permanentemente aos profissionais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Este conceito está patente na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI), a qual valoriza e reconhece alguns princípios e compromissos como fundamentais para o agir pessoal e profissional em contexto de educação de infância, pelo que apesar dos reconhecidos desafios que diariamente são colocados aos profissionais estes devem primar pela competência, pela responsabilidade, integridade e respeito pelo outro. Além disso é fundamental que o seu primeiro compromisso seja com as crianças, com o seu desenvolvimento e com a promoção de aprendizagens em ambiente comunitário e colaborativo, onde estas se sintam seguras e protegidas. De seguida, assumem um compromisso com as famílias de quem são parceiros e por isso devem respeitá-las “valorizando a sua competência educativa” (APEI, 2011., s.p.) Têm ainda um compromisso com a equipa de trabalho e com a entidade empregadora sustentado no respeito e na colaboração. Por último, o educador como cidadão que é assume um compromisso com a comunidade e com a sociedade contribuindo de modo ativo e participativo para a valorização da cultura, das tradições e das instituições sociais e comunitárias (APEI, 2011).

No que concerne às famílias estas são a base da educação, “a família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (Vasconcelos, 2007, p.112), independentemente da forma que assume, é primordial que a família seja “exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade” (Vasconcelos, 2007, p.112) valores fundamentais para que as crianças cresçam compreendendo a sua função e importância na sociedade. Além disso, a família constitui, segundo Bronfenbrenner (1979), juntamente com a instituição educativa o microsistema em que a criança se desenvolve e aprende, sendo por isso de vital relevância que haja entre as duas uma relação de partilha e colaboração, de entreajuda e participação ativa. “As crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto”, através da “participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas”, tal como refere Gabriela Portugal (2008, p.43) a propósito do Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Deste modo, a criança age de acordo com o ambiente em que se encontra, ajustando-se e adaptando-se a cada um de modo particular.

O microsistema da criança é ainda constituído por instituições comunitárias que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social, portanto a articulação que estas estabelecem com a escola permite que a criança desenvolva a autonomia sendo “sujeito da sua própria história”, que compreenda que viver em comunidade é ser “um cidadão de corpo inteiro” e ainda que fortaleça o seu carácter através do desenvolvimento dos “talentos individuais de modo a formar personalidades individuais mais ricas”, e com isso enriquecer também a comunidade (Carmo, 2007, p.236).

O desenvolvimento holístico da criança resulta igualmente da organização do espaço e do tempo, esta “não pode ser estudada como variáveis isoladas, tendo que ser consideradas como fazendo parte integrante de um projeto pedagógico” (Cardona, 1999, p.134). De acordo com a conceção de Bronfenbrenner o microsistema onde a criança cresce implica um “espaço, no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas atividades segundo as características físicas e materiais existentes, ou assumindo determinados papéis”, pelo que o espaço, o tempo, as atividades e os papéis sociais estão permanentemente interligados e articulados (Cardona, 1999, p.139). Deste modo, a criança é tanto mais autónoma em relação ao educador quanto mais bem definida for a estrutura espaço-temporal, quanto mais familiarizada esta estiver com o funcionamento da sala de atividades, resultando numa participação mais ativa no trabalho desenvolvido (Cardona, 1999). Por outro lado, “a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas, dos espaços e materiais” e do tempo necessário para usufruir significativamente de cada um exige que o educador esteja num estado de permanente reflexão e formação, de modo a manter a coerência entre a sua prática diária e o exposto nos normativos legais e a focar a sua atenção nos interesses e necessidades do grupo de crianças (Bento & Portugal, 2016, p.89).

Além do mais, a sala de atividades não deverá ser o único espaço alvo da ação pedagógica, a criança cresce e aprende em qualquer um dos espaços da instituição educativa, regras e normas de conduta social, hábitos de higiene, rotinas quotidianas, como os momentos de refeição, são adquiridas em qualquer altura do dia na vida de uma criança que frequente o jardim de Infância (JI). De igual modo, o espaço exterior não deverá ser considerado como um segundo espaço, ou um local onde as crianças vão por um curto período de tempo para gastar energia acumulada, onde a única responsabilidade do adulto é assegurar uma vigilância preventiva (Bento & Portugal, 2016). Em vista disso, e apesar do trabalho desenvolvido ao longo dos anos por alguns educadores mais

determinados, verifica-se a crescente preocupação em manter o espaço exterior e o interior permeáveis, isto é, um espaço único onde a aprendizagem flui. São por isso vários os autores que defendem que o espaço exterior privilegia a “mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades”, da qual resulta o despertar da curiosidade e de alguns interesses e necessidades, o desenvolvimento de diversas competências sociais, cognitivas e emocionais, a confrontação de ideias, o aumento da confiança em si própria e implica ainda a promoção da autonomia, do respeito e do sentido de partilha e cooperação, essenciais para que a criança esteja motivada para outras aprendizagens noutros ambientes (Bento & Portugal, 2016, p.91).

Portanto, a criança estabelece relações e interage num determinado espaço a um certo tempo dados alguns materiais sem a real compreensão do que lhe está subjacente. No entanto, o educador formado e capacitado para o ser deverá ter presente na elaboração do seu plano de trabalho e na construção da sua personalidade profissional a existência de algumas pedagogias que poderão orientar e guiar a sua ação educativa, nomeadamente, o Modelo High/Scope, o Modelo de Reggio Emilia, o Movimento Escola Moderna e o Método Montessori. Pelas evidências retiradas de anos de práticas educativas e pela importância que tiveram para a PES, os modelos pedagógicos e curriculares supracitados sustentam uma prática assente na centralidade da criança. Cada criança é única e quando integra um grupo de EPE, “já realizou um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem influenciado pelos ambientes em que viveu, pelo papel ativo que desempenhou na interação com esses ambientes e pelos sentidos que construiu” (Cardona et al., 2021, p.51). Assim, os modelos enunciados colocam a criança no centro do processo educativo, tendo voz e participação ativa nas decisões do grupo, na construção do seu próprio conhecimento, na manifestação das suas vontades, ideias e interesses, na demonstração das suas necessidades e fragilidades. Têm igualmente subjacente a metodologia de trabalho de projeto, a qual permite “atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças de hoje”, contribuindo por isso para enriquecer e dar significado a qualquer metodologia, para fazer convergir num mesmo caminho a criança, a sociedade e a natureza em permanente interação e participação (Gambôa, 2011, p.49).

Neste contexto, os modelos referidos têm enfoque, pela ordem elencada, na importância da aprendizagem pela ação, da pedagogia da escuta, das práticas democráticas e da necessidade

de se preparem as crianças para a vida. Têm subjacente, um conceito ou ideia chave que os distingue, nomeadamente o modelo High/Scope orienta a sua prática pelo “planear-fazer-rever”, ao qual está inerente a vivência de experiências criadoras de momentos de reflexão e análise por parte das crianças; o modelo de Reggio Emilia, por sua vez, está assente nas Cem Linguagens de Loris Malaguzzi, encorajando as crianças a explorarem o meio e a expressarem-se usando diversas linguagens; O Movimento da Escola Moderna convoca para a prática educativa os fundamentos da vida democrática em sociedade; por último o modelo criado por Maria Montessori confere liberdade e autonomia às crianças para num ambiente preparado encontrarem e conquistarem respostas que as vão ajudar no seu processo de aprendizagem e crescimento (Hohmann & Weikart, 2007; Lino, 2002; Montessori, 1966; Niza, 2002).

No entanto, para que a adoção dos modelos referidos seja profícua e significativa importa compreender o que eles significam para a docência em EPE, nomeadamente a diferença entre um modelo pedagógico e um modelo curricular. O primeiro é de âmbito mais geral, “definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos”, combinando-se teorias de desenvolvimento, de ensino-aprendizagem e de avaliação educacional com a prática (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7). O segundo é de âmbito mais restrito e “situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7), isto é, “é constituído pelo mesmo conjunto de elementos essenciais, incluindo (pelo menos) objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação”, distinguindo-se não pelas “categorias genéricas”, mas pela “sua substância ou especificidade” (Cardona et al., 2021, p. 14). O modelo curricular tem como “foco a ação educativa” e por isso se torna “aberto e inclusivo”, adaptando-se, recriando-se e reinterpretando a prática num permanente processo de aprendizagem e formação (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7).

Em suma, da mesma forma que a criança se desenvolve pela interação que estabelece quer com os adultos, quer “entre crianças com diferentes níveis de competências” num trabalho realizado na zona de desenvolvimento próximo “que se situa na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha – desenvolvimento – e o que consegue fazer com o apoio de adultos ou de outras crianças – aprendizagem”, também o educador pode valorizar a sua ação pedagógica se partilhar os seus conhecimentos, as suas vivências, se se permitir fazer questões reflexivas e avaliativas do seu desempenho (Cardona et al., 2021, p.52). Também Nóvoa (2002) salienta a

importância desta partilha e colaboração entre docentes referindo que a formação contínua de professores e educadores implica “falar de criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito” (p.57) como um “processo interativo e dinâmico” (p.58), que não se encerra em si mesmo, mas que permite desenvolver continuamente competências e valores capazes de dar resposta aos desafios da educação.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”  
(Miguel Zabalza, 1992)

Destina-se este capítulo à caracterização da instituição cooperante onde teve lugar o estágio realizado no âmbito da PES. Propõe-se a descrição e análise do macro contexto, agrupamento de escolas e Escola Básica, além de uma breve referência ao ambiente educativo em situação pandémica. De seguida, e de um modo particular, procede-se à descrição e análise do ambiente educativo em cada um dos níveis educativos, de acordo com as especificidades e particularidades próprias dos mesmos.

Por último, é ainda abordada neste capítulo a Metodologia de Investigação, essencial para a transformação da prática educativa.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante onde decorreu a PES localiza-se num dos concelhos com maior densidade populacional da área Metropolitana do Porto e faz parte de um Agrupamento de Escolas da rede pública. Este tem como missão potenciar a aprendizagem, a interação e a inclusão, promovendo condições favoráveis a que cada um tenha uma educação de qualidade, que lhe permita crescer e se desenvolver como cidadão ativo, responsável, autónomo e participativo (Projeto Educativo, 2019/2023).

O Projeto Educativo (PE) definido pelo Agrupamento para o quadriénio 2019–2023 refere que “a Escola do futuro deve ser (...) um espaço de desenvolvimento pessoal e emocional, onde se respire novidade e criatividade” (p.3), pelo que está patente ao longo de todo o documento a consciência de que para a obtenção do sucesso educativo terão de ocorrer mudanças e transformações efetivas, que façam da escola um “lugar de inclusão, aprendizagem e de crescimento global” (Projeto Educativo, 2019/2023, p.3).

“Esta é uma escola feita de mãos, de muitas mãos!” (Projeto Educativo, 2019–2023, p.10), deste modo, este Agrupamento procurou desenvolver um currículo integrador, que promova a

relação da escola com o meio, incentivando a criatividade, a iniciativa, os projetos e a cultura, a par dos afetos e das relações interpessoais. A última avaliação interna salientou que, para além dos elementos já enunciados, a oferta formativa diversificada, o ensino profissional e a abertura face à mudança e inovação são igualmente pontos fortes deste Agrupamento. Dada a sua localização, a comunidade educativa deste conjunto de escolas é bastante heterogénea e multicultural, social e economicamente diversificada, o que se reflete não só nas aprendizagens como nas necessidades e interesses de cada um. Atendendo a este facto e de acordo com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e com o D. L. n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão, é prioridade deste Agrupamento de Escolas implementar métodos e práticas inovadores no processo de ensino-aprendizagem e de promoção do sucesso, criar um projeto interno de autonomia e flexibilidade curricular, integrar as várias áreas do saber numa estratégia interna de educação para a cidadania e, ainda, promover práticas que efetivamente conduzam a uma escola inclusiva.

Para que tudo isto se cumpra eficazmente, o Agrupamento criou uma rede de parcerias com diversas entidades públicas e privadas que contribuem para a melhoria e sucesso do processo de ensino-aprendizagem e que visam não só ocupar os tempos livres de forma útil e lúdica, como ainda cumprir com os objetivos dispostos no PE. Nomeadamente, com a Junta de Freguesia e Câmara Municipal, a quem compete implementar e dinamizar as Atividades de Enriquecimento Curricular disponíveis (Atividade Física e Desportiva, Artes –Música, Teatro e Dança-, AGIR) e assegurar a Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF) para a EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1º CEB; com estabelecimentos de Ensino Superior, sobretudo na colaboração e desenvolvimento de projetos e estudos científicos que se traduzem em melhorias na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem; com Unidades de Saúde e Instituições de Solidariedade Social locais; com Associações Desportivas, Recreativas e Culturais; e ainda com as diversas Associações de Pais do Agrupamento, que para além da representação nos órgãos de gestão e administração, têm ainda um papel fundamental na dinamização e promoção de atividades culturais e na interação mais próxima com a comunidade envolvente.

Além disso, este Agrupamento de Escolas assenta as suas práticas na premissa de que um currículo integrador, que agregue todos os projetos e atividades da escola, contribui mais eficazmente para a formação integral das crianças e jovens, desenvolvendo a autonomia e a cidadania em consonância com os Princípios, Valores e Áreas de Competências dispostos no

PASEO (Oliveira–Martins et al., 2017). Assim, em colaboração com diversos parceiros locais o Agrupamento disponibiliza um vasto leque de atividades e projetos que visam não só ocupar os tempos livres de forma útil e lúdica, como ainda cumprir com os objetivos dispostos no PE. Desde a EPE até ao Ensino Secundário, é possível participar e integrar várias atividades e projetos que vão desde a promoção de hábitos de vida saudável, nomeadamente, com as Atividades de Educação Física e com os Projetos de Saúde Escolar; o fomento da leitura e o desenvolvimento de competências do domínio da escrita e da oralidade, com a participação no Projeto do Plano Nacional de Leitura; a dinamização de projetos e clubes destinados principalmente aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico,

Uma vez que a atual situação pandémica, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, se traduz num clima de incerteza, o Agrupamento definiu algumas medidas excecionais e temporárias que visam salvaguardar a continuidade do processo educativo em segurança e sem perder os objetivos e pressupostos que orientam e regulamentam as atividades e as experiências de aprendizagem. Assim, foram mobilizados alguns elementos de diferentes áreas para formar equipas que deem suporte, apoio e acompanhamento em caso de confinamento e consequente ensino à distância. É, também, prioridade do Agrupamento minimizar o risco de contágio, pelo que em resposta às recomendações das autoridades da saúde e da educação foram tomadas medidas em relação aos horários de funcionamento e de entrada e saída dos estabelecimentos escolares. De igual modo, a ocupação e circulação dos espaços comuns foi ajustada para evitar aglomerados desnecessários e reduzir ao mínimo o risco de contágio, as salas de aula e de atividades foram também adaptadas para garantir o distanciamento imposto. A higienização e desinfeção de mãos, superfícies e espaços foi salvaguardada para que se cumpra o importante regime presencial nas atividades letivas.

O plano de contingência criado exceionalmente para assegurar a organização deste ano letivo contempla ainda a passagem do regime presencial para o regime misto e/ou não presencial em caso de agravamento da situação respeitando e garantindo o mais possível a continuidade do processo educativo em todos os níveis de educação. Para tal, está já definida a ferramenta de videoconferência a utilizar por todos os docentes e alunos, o *Google Meet*, assim como outras aplicações e serviços facilitadores de um ensino à distância eficaz e produtivo, disponibilizados pela conta institucional criada para professores e alunos. Apela-se ainda à diversificação das

tarefas, potenciando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências transversais, facilitadoras da construção do conhecimento.

Pelo que, no que concerne ao 1.º CEB, e em caso de transição para o regime não presencial, os professores titulares deveriam assegurar diariamente três aulas síncronas intercaladas com duas aulas assíncronas, mantendo-se os alunos abrangidos com medidas seletivas e adicionais com uma ou duas aulas síncronas, respetivamente, lecionadas pelo professor da Educação Especial. Além da continuidade dos apoios educativos em sessão síncrona. Contudo, estas soluções não preveem todas as circunstâncias e na tentativa de colmatar situações de dificuldades e inabilidades tecnológicas os professores poderiam recorrer a outro tipo de plataformas a que os encarregados de educação, que acompanham as crianças, acedam mais facilmente e recebam com qualidade o feedback necessário.

Por outro lado, o ensino à distância poderá permitir uma outra abordagem à prática educativa através do desenvolvimento de tarefas que incidam num trabalho interdisciplinar e transversal, articulado e integrador, de que são exemplo os projetos, as pesquisas ou os estudos de caso que podem ser desenvolvidos individual ou coletivamente. As ferramentas e as plataformas digitais abrem portas para que, mantendo-se a distância necessária, as atividades possam ser realizadas colaborativamente e o professor possa conduzir e acompanhar o seu desenvolvimento.

No que diz respeito à EPE, previa-se uma sessão síncrona diária e o desdobramento do grupo em três, de modo a manterem-se os níveis de atenção e concentração necessários em crianças cuja capacidade de foco é ainda tão reduzida. Além disso, podiam ser propostas atividades que estas fossem capazes de realizar de forma autónoma e independente, sendo-lhes dado feedback útil e de qualidade, de acordo com as suas capacidades e competências. Em ambas as valências, manter os níveis de atenção e alerta para com os casos identificados como situações de risco, quer sociais, quer de aprendizagem, revela-se um desafio que só um docente atento, responsável e conhecedor poderá ajudar a resolver. Evitando deste modo que se acentuem excessivamente as desigualdades e a exclusão de que algumas crianças são alvo, mesmo em situação de ensino presencial.

Aberta desde 2006 a Escola Básica onde teve lugar a PES, foi ampliada em 2014, aumentando a sua capacidade para oito salas destinadas ao 1.ºCEB, duas destinadas à EPE e ainda uma sala destinada e adaptada a crianças com medidas adicionais e adequações

significativas. Está inserida num meio bem servido de transportes, comércio e serviços e, os dois edifícios que constituem esta infraestrutura são amplos, arejados e bem iluminados e são dotados de um plano de evacuação. Fazem ainda parte deste estabelecimento de ensino uma cozinha equipada e preparada para servir as refeições de almoço; um refeitório; uma sala polivalente, onde decorre o CAF e outras atividades livres e/ou programadas pelos docentes; uma sala destinada à leitura que as turmas podem frequentar de acordo com o estabelecido no início do ano letivo entre todos os docentes; alguns gabinetes de apoio às atividades letivas; um campo de jogos e um recreio a toda a volta dos edifícios onde para serem cumpridas as regras de distanciamento cada turma está circunscrita a um espaço. O espaço exterior, de terra batida, é de dimensão considerável, tem algumas árvores porém não possui elementos estimuladores que potenciem a aquisição e desenvolvimento de novas competências, no entanto, em condições atmosféricas favoráveis, é possível realizar algumas atividades pedagógicas neste espaço, já que " o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo" pelo que é "importante aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado dos nossos alunos" (Zabalza, 1992, p.122).

## **2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES no 1.º CEB decorreu numa turma de 3º ano de escolaridade constituída por 24 crianças, 12 meninas e 12 meninos, com uma média de idades de oito/nove anos, uma vez que algumas apenas ingressaram no 1.º CEB com sete anos dado a sua situação condicional. A orientadora cooperante é professora deste grupo desde o 1.º ano de escolaridade e não se verificou nenhum caso de retenção, dado que a mesma cumpre o propósito enunciado na alínea g), parte III, do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário anexo ao D. L. n.º 240/2001, de 30 de agosto. Deste modo, e apesar da homogeneidade do grupo, verificaram-se algumas situações a ter em consideração: quatro crianças têm origens de outra nacionalidade o que eventualmente pode comprometer questões relacionadas com o português; outras quatro embora acompanhem a turma na maioria das atividades, não sendo referenciados para apoio educativo, precisam de ajuda individualizada do adulto para a execução de algumas tarefas, nomeadamente ao nível da escrita e compreensão

de textos. Há também a considerar dois alunos que revelam características de Síndrome de Asperger, um diagnosticado, o outro ainda em fase de análise, que por certas especificidades próprias da síndrome exigem em algumas tarefas apoio individualizado do adulto, não lhes tendo sido aplicadas medidas adicionais de suporte, apenas propostas algumas acomodações curriculares no sentido de promover o seu sucesso educativo. Por outro lado, é igualmente importante referir que o grupo, dadas as suas capacidades e interesses, tende a realizar as tarefas num curto espaço de tempo e é fundamental prever e preparar tarefas extra, ou com outro nível de dificuldade, de modo a manter as crianças ocupadas e concentradas. Este tipo de diferenciação pedagógica potencia a aprendizagem e possibilita a realização e satisfação das crianças com o seu processo de aprendizagem.

É um grupo de crianças que revelou sentido cívico e social, respeito pelo outro e pela diferença, são autónomos, fazem uma boa gestão do tempo e do espaço que lhes está destinado. Respeitam as normas e regras estabelecidas, não só nos comportamentos recentemente adotados impostos pela situação pandémica, como nos estabelecidos desde o primeiro ano. Nos momentos de atividade livre são bastante ativos, e apesar de alguns conflitos naturais nesta faixa etária têm uma boa relação enquanto grupo, em muito estimulada pela professora que mantém com todos eles uma relação baseada no respeito, no carinho, na compreensão, mas sendo igualmente segura e assertiva nas suas ações e decisões, marcando a sua posição sem ferir suscetibilidades, atendendo às características e personalidade de cada um. Na generalidade, residem nas proximidades da escola e fazem parte de um agregado familiar tradicional, sendo que a maioria dos pais possui o ensino secundário completo ou formação superior refletindo-se positivamente na aprendizagem e educação das crianças.

A metodologia de trabalho adotada teve de ser adaptada e incide num registo mais individual na realização de tarefas e no diálogo e partilha de ideias em grande grupo para iniciar e/ou sistematizar conteúdos, oscilando entre o método mais verbal e o método mais intuitivo na impossibilidade de usar o método ativo de construção do conhecimento na sua plenitude, referidos por Diogo (2015, pp 80-83). Houve preocupação em diversificar e trazer materiais e tarefas que vão ao encontro não só dos conteúdos como das conversas extra-aula. No que concerne à planificação, a professora cooperante conjuntamente com as restantes professoras do grupo de ano do agrupamento realiza uma planificação mensal, e adapta-a depois à sua turma e ao seu contexto, de acordo com as necessidades e capacidades do seu grupo.

Relativamente à avaliação, esta ocorre sempre que a professora cooperante considere pertinente e necessário, respeitando o estabelecido pelo conselho pedagógico do agrupamento no início do ano letivo, incidindo sobretudo numa avaliação formativa, à qual crescem inevitáveis momentos de avaliação sumativa, e contemplando também momentos de auto e hetero avaliação. De todas estas formas de avaliação e observação dos alunos é dado conhecimento aos encarregados de educação para que estes compreendam os reajustes e adaptações necessários à melhoria das aprendizagens e possam, igualmente, contribuir e colaborar.

Além de Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês, que todos frequentam, estão disponíveis outras atividades de enriquecimento curricular que permitem complementar a área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, prevista na matriz curricular, nomeadamente : Atividade Física, Cria+ e Cria ++, no entanto a maioria dos alunos não frequenta estas atividades, indo para casa após o término do horário de componente letiva ou frequentando instituições fora da escola, como academias ou centros de estudos.

As diretivas da Direção Geral de Saúde não se coadunam com as práticas educativas e impuseram a alteração de hábitos e rotinas para que se mantenha o distanciamento, pelo que a sala se encontrava com as mesas colocadas em forma de L, duas a duas na sua maioria, podendo as crianças levantar-se apenas em momentos oportunos. Contudo é perceptível a preocupação em distribuir as crianças estimulando e dando oportunidade de participação de modo equitativo. É uma sala bem arejada, e bem iluminada de luz natural, a par da luz artificial de teto, havendo a possibilidade de a escurecer, aquando da utilização do projetor, para facilitar a visualização para o quadro interativo, o qual está acompanhado por um quadro branco de escrita a caneta. O quadro interativo, ligado a um computador de secretária, é usado maioritariamente pela professora, para partilhar o manual digital ou outras tarefas com as crianças, para apresentações *Powerpoint* de abordagem a novos conteúdos e pesquisas na *internet* que surjam do diálogo em grande grupo.

Além dos livros disponíveis, colocados em estantes as crianças poderiam trazer de casa histórias para ler e partilhar com os colegas e participam em dois projetos relacionados com a leitura e escrita, como estímulo ao desenvolvimento da linguagem e da oralidade. As paredes da sala encontravam-se praticamente despidas pelos motivos anteriormente mencionados e o mobiliário existente serve para guardar material de uso não frequente, o material de uso corrente e diário, encontra-se guardado em caixas com tampa colocadas em cima das mesas de modo a

facilitar a desinfecção e a evitar a circulação desnecessária no interior da sala. Pelo que, não oferece, à partida, as condições necessárias para a promoção da autonomia, da cooperação, da criação e pesquisa, da diferenciação pedagógica e da comunicação de uma escola que se deseja ativa, produtiva e funcional (Nóvoa, 2018). Contudo, apesar da reconhecida desenvoltura deste grupo com recursos digitais, em sala de aula, é dada primazia a recursos analógicos, de suporte físico pelo que se procura colmatar estas e outras contingências desenvolvendo um trabalho com as crianças que potencie a sua aprendizagem e desenvolvimento holísticos.

A organização do tempo e das atividades é, sobretudo, orientada pela professora, no entanto é flexível e não compartimentada por áreas, procura-se manter o horário estipulado, mas sem prejuízo das atividades que estão a decorrer. Houve, por isso, ao longo da PES o cuidado em desenvolver atividades de um modo mais articulado e interdisciplinar. Deste modo, a capacidade de observação e reflexão deste e sobre este contexto tornou-se fundamental para o desenvolvimento de um plano de ação de qualidade, promotor de aprendizagens diversificadas, significativas e multidisciplinares de acordo com o disposto no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2016) e no D. L. n.º 240 / 2001, de 30 de agosto.

Por essa razão, entendeu-se que seria benéfico para a turma realizar um projeto que complementasse as aprendizagens realizadas até ao momento e que permitisse a construção de novos conhecimentos, sobretudo, no âmbito do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania, em articulação com as restantes áreas curriculares. Assim, o projeto que foi construído e realizado com este grupo de crianças, no qual se procurou relacionar conceitos de cidadania e respeito pelo outro e pelo ambiente com conteúdos programáticos presentes nas AE (ME, 2018), potenciando o interesse do grupo pelas questões da sustentabilidade ambiental e da proteção da Natureza, partindo do impacto que estas têm sobre a saúde e o bem-estar, e ainda colmatando algumas fragilidades relativas à importância das atitudes e comportamentos individuais para o bem comum, para a sociedade e para o ambiente. Permitiu ainda a interação escola-família e fazer convergir o trabalho desenvolvido para a construção de aprendizagens e conhecimentos de modo colaborativo e articulado, no sentido de contribuir para o crescimento holístico e abrangente destas crianças.

## 2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE a PES decorreu com um grupo heterogéneo, constituído por 23 crianças, das quais nove são meninos e catorze são meninas. Com idades compreendidas entre os três e os seis anos, completos no presente ano letivo, no entanto há quatro crianças em situação condicional, tendo completado seis anos no ano civil anterior. Deste modo, observa-se neste grupo uma diversidade de idades e de diferentes níveis de desenvolvimento, pelo que é necessário observar e atender aos interesses e especificidades de cada criança.

As crianças eram, na sua maioria, assíduas e pontuais e apenas três crianças frequentam a componente não letiva no período da manhã. Relativamente às AAAF, no período da tarde, é normalmente frequentado por cerca de 10/12 crianças. O serviço de almoço garante para todas as crianças do grupo refeição num primeiro momento e a sobremesa num segundo momento, antes do regresso à componente letiva, uma vez que o plano de contingência criado assim obrigou. Mostrou ser um grupo interessado e curioso, características próprias do estado de desenvolvimento em que se encontram, no entanto, tende a perder o foco facilmente e a concentrar a sua atenção em assuntos ou acontecimentos externos ao momento que está a ser vivenciado, o que se deve não só à diferença de idades como também ao período de confinamento a que foi sujeito em virtude da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, que obrigou as crianças a uma maior exposição aos ecrãs e a uma socialização mais restrita aos elementos do agregado familiar. Revelaram muita curiosidade pelos elementos da natureza, nomeadamente pelos pequenos animais que encontravam no espaço exterior.

O jogo espontâneo individual ou em pequenos grupos revelou ser igualmente da preferência da maioria das crianças do grupo, tanto no espaço exterior como na área da casinha ou dos jogos e construções. Ao nível da linguagem oral todas as crianças eram capazes de manter um pequeno diálogo e de responder a questões simples, as mais velhas têm um discurso fluído e coerente ao passo que as mais novas ainda revelam algumas dificuldades que não são preocupantes uma vez que ainda estão em fase de aquisição de competências linguísticas. Relativamente ao domínio da matemática, um número significativo de crianças revelou conhecimento na realização de contagens e reconhecem os números e a sua função, assim como outras noções matemáticas relacionadas com os domínios de geometria e medida e organização

e tratamento de dados. A área do conhecimento do mundo, sobretudo, no que concerne à abordagem às ciências, é outra das áreas de interesse deste grupo que manifestou vontade e interesse por experienciar, testar e colocar em prática ideias e experiências observadas noutros contextos.

Além das capacidades e competências observadas relativamente a este grupo de crianças importa olhar para o ambiente educativo onde estas desenvolvem diariamente o seu crescimento e aprendizagem, Zabalza refere que “tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou aprendizagem” (1992, p. 119). Assim, o jardim de infância está dividido em dois espaços fundamentais, o espaço exterior e a sala de atividades. Além disso há ainda um espaço comum às duas salas de JI, que serve as AAAF, e uma casa de banho para uso de todas as crianças. No período de almoço as crianças deslocam-se à cantina, comum a toda a instituição.

O espaço exterior está dividido em dois, de um lado existem dois grandes canteiros, com árvores de fruto, cujos rebordos as crianças usavam para sentar, colocar os brinquedos que existem à disposição de todos num cesto, e para subir e saltar ou caminhar em equilíbrio, podiam ainda jogar com bolas de diferentes tamanhos e texturas e explorar uma cozinha de lama. Na outra área do espaço exterior, consideravelmente maior, existe uma horta, uma zona de árvores altas e ainda uma zona de cimento, havendo à disposição das crianças alguns pneus. Estas duas áreas do espaço exterior permitem as crianças desenvolver competências e capacidades físicas, cognitivas, sociais e comportamentais quer pela forma como exploram os recursos de que dispõem e como reinventam funcionalidades, quer pela forma como resolvem problemas e interagem entre si. Neste sentido, o espaço exterior ocupa um lugar essencial no desenvolvimento deste grupo de crianças, constitui-se como fonte de novas descobertas e aprendizagens, como estímulo para a construção e partilha de conhecimento e também como facilitador das interações entre pares, fazendo imergir os afetos e as afinidades, é igualmente um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, do respeito pelo meio e pelo outro.

Ao contrário do espaço exterior que é partilhado pelos dois grupos de EPE e que por isso atende aos interesses e necessidades de ambos os grupos, a sala de atividades reflete um maior cuidado em atender às especificidades deste grupo de crianças em particular, pelo que a opinião destas foi considerada pela educadora cooperante aquando da organização dos espaços. É uma sala ampla que permite às crianças circular livremente pelas diferentes áreas, estarem em grande

grupo, em pequenos grupos ou a realizar individualmente alguma atividade de forma confortável e cômoda (Forneiro,1998). É bem iluminada de luz natural, pois possui uma janela grande a todo o comprimento da sala, a qual, dada a largura do parapeito, também é utilizada para colocar alguns trabalhos ou experiências que estejam a decorrer, como por exemplo, nas atividades de construção dos animais em pasta de farinha e com materiais de desperdício, ou na atividade dos Ovos Fabergé.

Posto isto, é possível identificar na sala, a área da casinha, a área dos jogos e construções, a área da biblioteca, a área da pintura e a área das mesas. Esta última é uma área polivalente que serve vários propósitos ao longo do dia, sendo utilizada para o lanche da manhã e para o lanche de reforço/sobremesa, para o desenvolvimento de alguns trabalhos no âmbito da educação artística, nomeadamente, desenho, recorte, colagem, é ainda utilizada pelas crianças para a realização de alguns jogos de mesa, tais como puzzles, e para a exploração de materiais como a plasticina (Forneiro, 2008). A área da casinha, uma das mais requisitadas, possui em tamanho adequado às crianças, mas remetendo para a realidade social, um quarto e uma cozinha, objetos do quotidiano e roupas de fantasia, potenciando assim o jogo simbólico e do faz de conta em que a criança “representa situações reais ou imaginárias”, exprimindo ideias e sentimentos “que são significativas para ela” (Lopes da Silva et al., 2016, p.51). A outra área preferencialmente escolhida pelas crianças, sobretudo as mais novas, é a área dos jogos e construções, que possui dois armários, num estão arrumados em prateleiras os jogos de mesa e no outro, num sistema de gavetas extraíveis, os legos, os carrinhos e a pista. Por potenciar atividades livres esta área estimula as crianças para desenvolverem pequenos projetos, para se conhecerem umas às outras e para o início da “organização cooperativa do grupo” (Cardona, 1999, p.137). A área da biblioteca tem para além de um armário onde os livros estão expostos frontalmente para as crianças, tornando-se assim mais apelativos, uma mesa, dois puffs e um tapete. Esta área tem especial importância no desenvolvimento da literacia emergente e contribui ainda para estimular a imaginação e criatividade das crianças (Marchão, 2013).

A sala possui também uma secretária com um computador para pesquisa e/ou para partilhar algo com as crianças, um armário equipado com uma banca à altura destas e vários compartimentos para arrumação de material, algum dele propositadamente guardado em virtude das regras emanadas pelas autoridades de saúde. Contudo, as crianças têm à sua disposição sem necessidade de o solicitar aos adultos, folhas para desenho e pintura, lápis de cor e de carvão, cola

e tesouras e um cavalete onde à vez podem fazer pinturas que são depois colocadas na parede com o auxílio do adulto. As paredes têm um tom escuro, mas permitem a exposição dos trabalhos e projetos realizados pelas crianças, proporcionando uma oportunidade para a valorização do trabalho da criança e para mais facilmente o mostrar e partilhar com os outros como sugere o Modelo High/Scope e o Modelo de Reggio Emilia.

O ambiente educativo não se faz só da organização do espaço e dos materiais, que embora em menor quantidade devido à pandemia, são ainda suficientes para que as crianças explorem os diferentes espaços da sala de modo livre e autónomo, sem prejuízo do seu bem-estar e aprendizagem. É igualmente importante a organização do tempo educativo, designado pelo Modelo High/Scope como rotina diária, assim o tempo em EPE deverá ser, simultaneamente, estruturado e flexível, ajustado às necessidades do grupo, organizado o suficiente para dar às crianças segurança e permitir-lhes irem, progressivamente, apropriando-se e terem consciência das diferentes noções temporais. Neste sentido, as crianças deste grupo, e apesar da paragem forçada pelo confinamento, mostraram ter bem presentes as rotinas do dia a dia no JI e compreendem a sucessão dos acontecimentos, além disso a organização do quotidiano permite haver momentos planeados pela educadora e pelas estagiárias e momentos de jogo espontâneo em que as crianças têm tempo para brincar de modo autónomo, individualmente ou em grupo, e explorar os diferentes espaços e áreas de interesse, revelando iniciativa e adquirindo competências cognitivas, sociais, físicas e emocionais fundamentais no seu crescimento.

As interações de vários tipos que a criança estabelece e que se estabelecem em torno desta são igualmente fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. Portanto, importam para esta caracterização das relações as que a criança estabelece com os seus pares, com os adultos da instituição educativa, e ainda a relação que estes estabelecem com as famílias das crianças. “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” (Hohman & Weikart, 2007, p.63), logo a relação entre educadora e pais/família é o primeiro dos pontos a considerar, e se antes as famílias eram presença assídua nas vivências das crianças, participando de vários momentos e atividades da vida destas no JI, mantendo com a educadora uma relação de confiança e proximidade, atualmente qualquer assunto é tratado por via eletrónica, telefone, *e-mail*, inibindo por isso uma comunicação mais frequente, ativa e participativa. No entanto, sempre que são chamadas a colaborar, a participar e a estarem presentes como parceiros ativos, mesmo que à distância, as

famílias são empenhadas e dedicadas, contribuindo para o processo educativo dos seus educandos.

As relações entre adultos dentro do contexto educativo apresentaram-se visivelmente salutar e refletiam um ambiente colaborativo, organizado e em que cada um dos elementos da equipa contribuiu para assegurar o bem-estar, a segurança, a construção da identidade e personalidade das crianças e a sua aprendizagem, de acordo com as funções que lhe estão adstritas. Como reflexo desta interação entre adultos, as interações entre crianças eram igualmente saudáveis, havendo apenas situações pontuais de desentendimento entre estas que contribuem, ainda assim, para o seu desenvolvimento, uma vez que a resolução de conflitos, o aprender a lidar com situações que causam frustração ou desilusão são competências sociais que a criança deverá desenvolver progressivamente. Deste modo, apesar da diferença de idades, as crianças deste grupo mantinham entre si uma relação de afinidade, de respeito pela diferença e partilhavam interesses e vivências. A interação entre a educadora e as crianças revestia-se de afeto, de carinho, de preocupação e de proximidade, era uma relação empática e afetuosa. A educadora observava, escutava e procurava compreender cada criança de modo particular, transmitindo-lhe segurança e confiança, além disso procurava estar atenta aos interesses e necessidades das crianças para mais facilmente organizar e estruturar com elas os projetos a desenvolver e as atividades a realizar, integrando-as, incentivando-as e fazendo-as sentir parte do grupo.

Em suma, todas as dimensões do ambiente educativo convergem para potenciar oportunidades de aprendizagem e de crescimento às crianças e garantir que estas se desenvolvem de forma holística, pela transversalidade de saberes das áreas de conteúdo e pela organização do grupo, do espaço, do tempo e das relações empáticas que constroem o ambiente neste Jardim de Infância.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Metodologia é o estudo do método, ou seja, o caminho a percorrer para alcançar um objetivo. Assim, falar de metodologia de investigação é fazer referência ao percurso realizado pelo docente para atingir o seu objetivo, isto é, ensinar com qualidade. Deste modo, importa para além

de conhecer o conceito, atribuir-lhe significado, compreender que práticas pedagógicas assentes nas premissas da solidariedade, da ética, da paz e da justiça social só poderão surgir num ambiente dialógico, criativo, reflexivo e democrático (Morin, 2013). Portanto, numa sociedade em constante transformação e adaptação a novas realidades é fundamental que o docente seja capaz de dar resposta aos desafios que se colocam à educação, que seja igualmente capaz de se reinventar e de compreender que não poderá ser um “mero artesão ou técnico da transmissão”, mas alguém que “dispondo de agência reflexiva recria em comunidade a escola ao serviço da democracia” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.31). É, por isso, essencial atentar na importância da observação, da reflexão, nos seus vários domínios, e da investigação-ação, para melhor desempenhar a função e o papel de educador/professor contemporâneo.

Sabe-se que a toda a ação subjaz uma observação, esta deverá ser consciente, treinada, no sentido de “aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais”, isto é, observar não implica o mero ato de ver e/ou ouvir, é sobretudo olhar e escutar (Carmo & Ferreira, 2008, p. 108). Por outro lado, o treino continuado da atenção, como referem Carmo e Ferreira (2008), um conhecimento teórico e empírico abrangente e a capacidade de comparar aquilo que se observa com os conhecimentos prévios que se detêm levam a uma melhor interpretação daquilo que se está a observar. Além disso, a observação sistemática conduz à apropriação progressiva da realidade social, contudo o observador deverá ter a capacidade de se distanciar do objeto observado, mesmo que pertença à sua própria cultura, e de interpretar aquilo que observa à luz da diversidade cultural, tal como acontece nos diferentes ambientes educativos. Pelo que, se torna fundamental a qualquer docente fazer-se acompanhar de um diário de bordo onde registre as suas observações e anote informações que lhe sejam úteis no futuro, podendo estas assumir a forma escrita ou o registo fotográfico.

A observação implica assim, num primeiro momento saber e conhecer o que se vai observar, de seguida optar por uma técnica de observação e decidir qual o grau de envolvimento e de participação que o observador terá. Deste modo, foi muito importante no decorrer da PES garantir uma observação atenta e cuidada, suportada por um guião, o qual permitiu uma observação armada e contínua dos contextos educativos. Além dos guiões foram ainda pertinentes para a observação as entrevistas não estruturadas e as conversas informais realizadas com as orientadoras cooperantes, já que “a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos” (Aires, 2015, p.28) e

dessa forma permitiram aceder a um conhecimento mais profundo e complexo de algumas situações específicas a considerar nas planificações das intervenções.

Para o desenvolvimento profissional do educador/professor que oriente a sua prática em conformidade com os pressupostos da investigação-ação, o espaço ocupado pela reflexão é igualmente importante, estando por isso consignada legalmente no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, capítulo V, o qual refere que a formação ao longo da vida deverá fazer parte da construção da prática profissional “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”. Deste modo se compreende que não se trata de teoria, mas de uma real necessidade de fazer convergir a teoria com a prática num diálogo colaborativo e cooperado.

As narrativas individuais e colaborativas assumiram, por isso, um papel preponderante no desenrolar da prática reflexiva, visto que a análise e discussão de momentos e atividades desenvolvidos em contexto levaram a uma efetiva melhoria da ação pedagógica. Por não se tratar apenas de registos de acontecimentos, permitiram alterar “formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as (...) práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o (...) desempenho profissional” (Reis, 2008, p.4). Mesmo que nem sempre a sua forma escrita tenha sido adotada, as narrativas permitiram compreender o ponto de vista do outro, crescer, apesar das diferenças de abordagem, numa atitude de abertura e aceitação, de co-construção de saberes pedagógicos e profissionais, além de fomentarem o desenvolvimento de reflexões críticas das experiências vividas (Ribeiro & Moreira, 2007).

Neste sentido, é possível encontrar a propósito da importância da reflexão, como elemento fulcral para o desenvolvimento da profissionalidade docente, vários estudos de diversos autores de referência, nomeadamente John Dewey e Donald Schon, contudo a distinção que este último faz relativamente aos tipos de reflexão tornou-se evidente em diferentes momentos e, por isso, muito mais significativa. A reflexão na ação, acabou por acontecer diversas vezes durante a PES, seja por situações incontornáveis, seja por necessidade do grupo, levando a alterações à planificação que permitiram dar continuidade às atividades sem prejuízo das competências e conteúdos que se queriam desenvolver. Por outro lado, a reflexão sobre a ação, realizada entre o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, permitiu analisar as intervenções, reformular conceitos e compreender aspetos positivos e negativos dos diversos momentos, com vista à melhoria da prática profissional e à

construção de novos caminhos e soluções em muito potenciada pelas reuniões de orientação tutorial que conduziam para o último tipo de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação. Oliveira e Serrazina definem-na como “a reflexão orientada para a ação futura, uma reflexão proativa” (2002, p.3), permite um olhar retrospectivo sobre os acontecimentos, sobre as decisões tomadas, sobre as observações realizadas e daí contribuir para compreender os problemas, para dar significado aos acontecimentos e assim, orientar e melhorar ações e intervenções futuras (Oliveira & Serrazina, 2002).

Por tudo isto, importa ainda referir para o crescimento e a construção de saberes referentes à prática, as planificações realizadas durante a PES, que atendendo aos interesses e necessidades das crianças de ambos os contextos permitiram orientar as ações e fazer a gestão dos recursos, do tempo, do espaço e das estratégias, considerando os objetivos definidos. Assim, procurou-se planificar de modo coerente e contextualizado, ajustado à realidade da prática, com flexibilidade e diversidade, potenciando a colaboração e a partilha quer das crianças, quer do par pedagógico e das orientadoras (Rivilla & Mata, citados por Diogo, 2010).

Sendo a PES o momento por excelência para o diálogo entre a teoria e a prática importa compreender também a importância da metodologia de investigação-ação para a formação de professores/educadores, como este vaivém entre o que se sabe e o que se realiza contribui para aumentar os conhecimentos sobre o ensino e a educação. Alarcão (2001) refere que “todo o professor [educador] verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor [educador]” (p. 6). Por outro lado, a formação de professores/educadores implica, segundo a mesma autora, o desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a ação, partilhando resultados e processos com os outros.

É, por isso, fundamental que se aproxime cada vez mais a investigação em educação da sua zona de ação, a sala de aula/atividades, a escola. Como tal é necessário que o educador/professor seja capaz de se questionar, de fazer leituras críticas dos documentos que lhe são fornecidos, de se interrogar relativamente à sua função na escola, e qual a função da escola na comunidade. O professor/educador investigador não se demite da sua função de docente, aliás usa o conhecimento que tem da prática, do contexto, conseguido à custa de uma observação sistemática, atenta e participante, de muitos momentos de reflexão, análise a avaliação dos

resultados obtidos, como ponto de partida para a investigação, para a mudança, para a transformação (Alarcão, 2001).

Em suma, a investigação-ação como processo de desenvolvimento de competências na formação docente implica uma visão transformadora do contexto, do ambiente educativo, da prática e, sobretudo, das atitudes do docente perante situações e conhecimentos diversos. Pelo que, será razoável afirmar que no decorrer da PES houve a preocupação em manter presentes os princípios que orientam esta metodologia no sentido de compreender e apreender de modo mais significativo os processos e as dinâmicas da prática, de salientar, o princípio da articulação dialética entre a teoria e a prática, pois é do cruzamento entre uma e outra que nasce o conhecimento. De igual modo o princípio da participação cooperada permitiu a troca de ideias, conceitos e saberes o que levou à realização de um trabalho cooperativo e colaborativo muito mais produtivo. Por fim, de realçar também a importância dos princípios da realidade e da motivação, dado que o conhecimento prático dos problemas, das necessidades e dos interesses dos alunos, assim como a vivência e experiência de situações do quotidiano motivam o docente para uma ação refletida e transformadora do contexto, de si próprio e dos outros. (Estrela & Estrela, 2001).

### **3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

*“ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens.”  
(Oliveira & Serrazina, 2002)*

No presente capítulo pretende-se descrever, analisar e refletir sobre algumas atividades desenvolvidas nos contextos de EPE e 1.º CEB, durante a PES, de acordo com a sua pertinência e relevância para o desenvolvimento e construção da identidade profissional.

Os pressupostos teóricos e legais apresentados no capítulo I, essenciais para sustentar a tomada de decisões e orientar a ação educativa, e a caracterização de ambos os contextos realizada no capítulo II, a qual permitiu ajustar as planificações às especificidades e características de cada nível educativo, contribuíram igualmente para uma prática dinâmica, em colaboração e partilha, promotora do crescimento holístico das crianças e em conformidade com uma educação de âmbito construtivista, apesar do contexto pandémico em que a mesma ocorreu.

#### **3.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No contexto do 1.º CEB, as práticas desenvolvidas pretenderam fortalecer a colaboração, uma vez que esta “para além de se apresentar como um processo, é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista”, de tal modo que pressupõe uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho, levando por isso a uma constante interação e a um sólido desenvolvimento profissional (Alarcão, 2014, p.24). Além disso, a cooperação entendida como “toda a situação na qual os docentes agem conjuntamente, operam juntos e ajustam em situação sua atividade profissional a fim de responder às características da situação e aos seus objetivos” foi igualmente fundamental para o desenrolar de todo o processo de estágio (Marcel et al., 2007, p.11, citado por Borges, 2010).

O período de estágio pautou-se por uma dinâmica de partilha, não só de ideias, mas, em resultado da aplicação das mesmas, de reflexões realizadas em diversos momentos e

circunstâncias que motivaram uma evolução e crescimento relativamente às competências e capacidades iniciais. A esse propósito Oliveira e Serrazina (2002) referem que “ensinar é uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior” sendo que esta dinâmica de reflexão-ação se manteve ao longo de todo o período de estágio (p.32). A natureza e a qualidade da reflexão, muito mais do que a sua existência, mostraram ter, durante a PES, uma importância e significado muito mais relevantes, uma vez que o professor que reflete em ação e sobre a ação se torna num professor investigativo que tende a compreender melhor a si próprio enquanto professor, aos seus alunos e, ainda, a forma como ensina (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim, e porque qualquer ação ou projeto deve ter um guião, uma linha orientadora foi essencial criar e manter presente ao longo das intervenções a planificação realizada para cada intervenção. Wood (1997), citado por Serrazina (2012), entende a planificação como um dilema com o qual o professor se depara, entre os conteúdos curriculares que quer transmitir aos alunos desejando que estes os dominem, e a vontade de se deixar conduzir pelas necessidades e possibilidades dos alunos, pelo modo como estes aprendem. Isto significa que uma planificação estruturada, organizada e perspetivada para cada grupo/turma em particular, surge do equilíbrio entre estas duas possibilidades. Além disso, os traços gerais de todo o percurso educativo, pensado no início da prática com todos os intervenientes do processo, foi um elemento que se manteve sempre presente no decorrer da prática pedagógica como facilitador da planificação. Logo, cada planificação revestiu-se antes de mais de intencionalidade educativa, de um propósito que justificasse as atividades e os momentos de aprendizagem, assente nas AE (ME, 2018), e no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Este documento é, tal como referido no capítulo I, aquele que orienta e estrutura a ação do professor, os princípios nele enunciados permitem organizar a prática educativa de modo coerente, flexível e inclusivo, com ousadia e adaptabilidade e, ainda, dada a sua base humanista, incentivar a aprendizagem e o saber generalizado (Oliveira-Martins et al., 2017).

Verificou-se, permanentemente, o cuidado de planificar atendendo aos interesses, às necessidades, às experiências e conhecimentos prévios deste grupo de crianças, realizando uma contextualização inicial que permitisse de um modo geral compreender e justificar o tema da intervenção. Por outro lado, elencar os objetivos principais e construir para cada uma o mapa de

articulação das diferentes áreas curriculares a serem trabalhadas e desenvolvidas em cada aula foi essencial para estruturar e organizar as planificações realizadas. Por último, foi primordial convocar os documentos reguladores oficiais, nomeadamente as AE (ME, 2018) e os programas para ajustar de modo integrador as atividades àquilo que está previsto que as crianças aprendam, compreendam e conheçam no correspondente ano. Ainda com vista a uma planificação articulada e integradora, que procurasse elevar os conhecimentos e as capacidades dos alunos, garantindo a equidade no acesso aos mesmos, que respeitasse o equilíbrio necessário entre os saberes científicos e os saberes operacionais, foi importante convocar o PASEO e os descritores nele previstos de acordo com as áreas de competências (Oliveira-Martins et al., 2017).

O ato de planejar e planificar não é, portanto, uma “mera técnica de definição e organização das atividades e tarefas que levam à consecução de um objetivo na exploração de um conteúdo”, é um dos eixos fundamentais de qualquer situação pedagógica, a par da avaliação e da ação, propriamente dita (Leite, 2010, p.18). Planificar implica conhecer o contexto, determinar objetivos, tomar decisões, atender aos fatores que intervêm na ação, sejam eles institucionais e organizativos, físicos e materiais, sociais e tradicionais. Assim, no ato de planificar deve estar subjacente a conceção de uma estratégia que permita que os alunos aprendam e desenvolvam competências necessárias à construção de conhecimentos (Leite, 2010). Logo, e como referenciado no subcapítulo relativo à Metodologia de Investigação, a observação é o ponto de partida essencial para qualquer projeto, ação educativa ou de investigação, pelo que é de referir a importância da primeira intervenção, aquela que permite ao professor, estagiário ou titular, conhecer o grupo, atentar nas particularidades dos seus elementos e apropriar-se de dificuldades, tempos e espaços de crescimento e aprendizagem.

Deste modo, a primeira intervenção realizada no contexto de 1.º CEB teve como objetivo principal, além do referido conhecimento da turma, consolidar conhecimentos adquiridos no ano anterior, em situação de um ensino remoto de emergência, referentes à Orientação Espacial, domínio de Geometria e Medida, área curricular de Matemática, necessários para a continuidade da aprendizagem. Eram, igualmente, objetivos desta atividade assegurar a interdisciplinaridade e a articulação de diferentes áreas curriculares no sentido de tornar a aprendizagem significativa, uma vez que se considera que esta é tanto mais favorecida quanto maior é a relação entre os conteúdos a abordar e os conhecimentos prévios das crianças, os quais permitem interpretar e compreender as novas situações, independentemente da área curricular

de onde advêm esses conhecimentos (Leite, 2012). A atividade “O percurso da Pintas” sustentou-se, portanto, numa aprendizagem baseada nos pressupostos da metodologia STEAM e na abordagem à robótica, assentando no trabalho colaborativo e na participação ativa das crianças. Assim, criou-se de raiz a história de uma joaninha, a Pintas, algo distraída, a quem era necessário dar pistas para chegar de sua casa à escola, uma vez que a mesma não tinha sentido de orientação. Consequentemente, dada a sua particularidade que a distinguiu das demais, precisou de auxílio para realizar o percurso entre um ponto e o outro, pelo que as crianças assumiram a função de alguém que a vai ajudar a chegar a casa, promovendo a empatia e a compreensão pelas dificuldades alheias, remetendo para a área de competência de relacionamento interpessoal prevista no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Foram igualmente concebidos, especificamente para o efeito, um mapa, impresso a grandes dimensões, algumas pistas orientadoras a usar no decorrer da atividade e também algumas fichas de trabalho para registo e consolidação de conhecimentos realizadas em grande grupo no quadro interativo. Por ser uma mais valia no desenvolvimento de competências e capacidades associadas ao conteúdo abordado foi ainda usado nesta atividade um recurso tecnológico, uma vez que, segundo Delors et al. (1996) as tecnologias atuais caracterizam-se “pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem” (p.187). Assim, foi usado um robot – *blue-bot* – que assumiu a forma de Joaninha precisando de ser programado (orientado) para seguir o percurso de casa até à escola. O trajeto previa a passagem por pontos assinalados no mapa com o objetivo de consolidar as aprendizagens relacionadas com a orientação espacial, pelo que as crianças deveriam conhecer e compreender conceitos como “meia volta à esquerda” ou “um quarto de volta à direita”, já que durante o percurso entre a casa da joaninha e a escola, as pistas fornecidas deveriam ser inseridas no robot para que este realizasse os movimentos necessários e assim terminasse o percurso.

Foram então colocados no chão do espaço polivalente da escola quatro mapas, quatro robots, quatro conjuntos de cartões com perguntas e quatro conjuntos de cartões com pistas, de seguida, as crianças foram distribuídas equitativamente, em grupos de seis de acordo com as suas características e capacidades por cada um destes espaços respeitando as diferenças pessoais e de desenvolvimento de cada uma no sentido de incluir e integrar todas na atividade, de acordo com o previsto no DL n.º 54/2018 de 6 de julho. De seguida a história foi lida pelas estagiárias às crianças para que estas se apropriassem do cenário e das respetivas personagens

e, ainda, das indicações para orientar os robots. A reação foi fantástica, as crianças revelaram de imediato entusiasmo para a prática educativa “*posso ser o primeiro?*” (R), “*quem vai carregar nos botões?*” (G), pelo que foi necessário explicar as regras calmamente e estipular um momento para que todos dessem início à atividade. Por outro lado, como se previa contribuir para verificar o nível de compreensão de alguns conteúdos de Português e Estudo do Meio abordados durante o presente ano letivo, as pistas foram sendo fornecidas às crianças à medida que eram capazes de num primeiro momento dar resposta a uma questão sobre um assunto de uma destas áreas e de seguida inserir no robot as coordenadas corretas para que este progredisse no mapa (Cf. Figura 1). Criou-se, como era espectável um ambiente de grande agitação em que todos os elementos do grupo queriam responder às questões e inserir as indicações nos robots, porém foi aqui necessário fazer prevalecer o respeito pelo outro, o espírito de entreatajuda e o trabalho colaborativo, para que a atividade fosse, efetivamente, significativa para todos e, ainda, para que o momento de aprendizagem contribuísse para a educação para a cidadania e para o aprender a viver juntos, como Delors et al. (1996) refere ser importante .

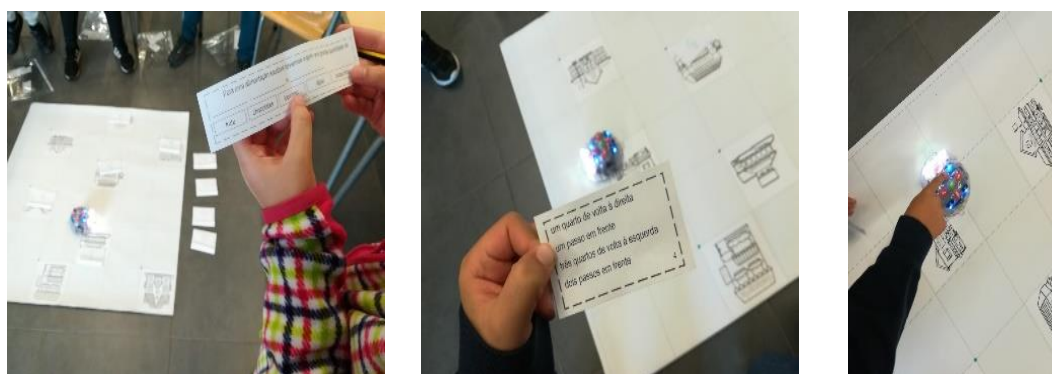


Figura 1 – Realização da atividade “O Percurso da Pintas”

Num segundo momento, já no espaço de sala de aula, onde o trabalho de grupo não foi possível pelas restrições impostas pelas autoridades de saúde, devido à pandemia causada pelo SARS-COV 2, de forma individual, mas partilhada com o grande grupo, as crianças foram convidadas a realizar algumas tarefas, nomeadamente, o registo do percurso num exemplar do mapa em tamanho A4, ou a escrita do mesmo em linguagem de setas. Além disso, houve a preocupação em realizar uma ficha complementar de diferenciação pedagógica para as crianças que terminassem as tarefas anteriores mais rapidamente, na qual era pedido às crianças que criassem um percurso inverso para a joaninha, de escola para casa, e que registassem as

coordenadas de todos os locais assinalados no mapa. Após reflexão conjunta entre as estagiárias e a professora cooperante e dada a pertinência da mesma, esta acabou por ser realizada por toda a turma, com empenho, dedicação e até diversão.

Esta atividade inicial de conhecimento mútuo revelou-se muito produtiva e significativa, pois deu às crianças a oportunidade de trabalharem em grupo, algo que não acontecia frequentemente dadas as circunstâncias, de consolidarem conhecimentos e aprendizagens usando para o efeito um elemento novo, que mesmo depois de usado na primeira tarefa, voltou às mãos das crianças para simularem no mapa colocado no quadro o percurso realizado, uma vez que lhes foi mais fácil consolidar as aprendizagens vendo o robot em movimento e nas diferentes posições. Além disso, mostrou que os recursos tecnológicos contribuem para aprendizagens mais motivadoras e estimulantes, dado que os conteúdos relacionados com a orientação espacial passaram de imagens a duas dimensões para uma visualização real a três dimensões. Por outro lado, permitiu ao par pedagógico conhecer o grupo, as suas interações, a necessidade de um apoio mais individualizado de alguns elementos e o tempo necessário para as crianças darem resposta aos desafios e às tarefas.

Posto isto, procurou-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela turma nos dois anos anteriores, o qual incidiu nos cuidados com a alimentação, nomeadamente com a redução de açúcar e de alimentos processados, com vista à prática de hábitos de vida saudáveis, e em algumas questões no âmbito da sustentabilidade ambiental. Neste contexto, atendendo a que a articulação horizontal e vertical de conhecimentos é fundamental para dar significado à aprendizagem, o par pedagógico considerou pertinente adotar como metodologia de trabalho a realização de um projeto que desse continuidade a esta temática e que permitisse desenvolver competências previstas nas AE de Estudo do Meio, nomeadamente através da promoção de “uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)” (ME, 2018c). No entanto, era necessário encontrar o ponto de partida, porque, apesar do professor poder escolher e orientar o projeto, pretendia-se que este nascesse dos conhecimentos prévios, dos interesses e necessidades das crianças tal como previsto nos pressupostos teóricos e legais estudados.

Assim, o projeto “Pequenos passos, Grandes mudanças” desenhado, desenvolvido e concretizado por este grupo de crianças, pela orientadora cooperante e pelo par pedagógico

permitiu dar continuidade ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades das crianças iniciados anteriormente. Nesse sentido os objetivos definidos para o projeto prendiam-se com a resposta a algumas questões elencadas pelo grupo, nomeadamente “para onde vai o lixo da nossa lancheira? e o lixo da nossa casa?”, “o que podemos fazer para reduzir o consumo descontrolado e, conseqüentemente, a diminuição da poluição?”, “todo o lixo que produzimos é reciclado?”, “a poluição que fazemos está a prejudicar a vida dos animais?”, entre outras. Com efeito, foram planificadas seis intervenções distribuídas por dois meses, das quais resultaram atividades e momentos muito interativos, produtivos e significativos para todos os intervenientes, das quais se destacam, para além das atividades descritas neste relatório, as pesagens dos resíduos produzidos na sala, as atividades em torno da temática “Dentro da Lancheira”, com enfoque na reciclagem e ainda as atividades no âmbito do “O ar que respiramos” que permitiram abordar o sistema respiratório e os efeitos da poluição. Recorrendo a algumas estratégias e recursos diversificados, quer analógicos, quer digitais, particularmente, leitura e discussão de livros/textos variados, realização de fichas de trabalho, construção de um ecossário, desenvolvimento de um *Padlet*, e de atividades realizadas no *Classtools* e no *Scratch*, de questionários no *GoogleForms* e no *Kahoot*, além de visualização de vídeos no *Youtube*, apresentações *Powerpoint* e o uso do quadro interativo em muitos momentos. Contudo, não se justifica descrever e analisar detalhadamente todo o processo pelo que apenas serão alvo de reflexão algumas dessas atividades de acordo com as etapas da metodologia do trabalho de projeto descritas no capítulo I, o domínio cognitivo da taxonomia de Bloom, adotada como estratégia para a conceção das planificações e a abordagem STEAM, que embora não tendo sido aplicada integralmente permitiu uma visão mais inovadora e motivadora do processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que se tornou claro para o par pedagógico realizar a PES no âmbito de projeto, contribuindo com cada intervenção para a construção do mesmo, importa analisá-lo à luz das etapas definidas para a execução de um projeto abordadas no Capítulo I. Assim, apesar de ter sido elaborado um plano inicial necessário à realização do projeto, estes dois conceitos não são sinónimos, nem se sobrepõem, e por isso o plano apenas foi criado para estar ao serviço do projeto e traçar as linhas orientadoras do mesmo (Lopes da Silva, 1998). Esse plano tomou a configuração de um *Padlet* (Cf. Figura 2) que foi sendo construído progressivamente, adaptado e ajustado à medida que o projeto ganhava corpo e forma. Sendo esta aplicação intuitiva e de fácil acesso através de qualquer dispositivo ligado à *internet*, permitindo adicionar conteúdos de vários tipos

e em diversos formatos, textos, imagens, vídeos ou *links*, contribuiu para envolver as famílias e partilhar com elas informação relativa ao trabalho que estava a ser desenvolvido, em virtude da impossibilidade de se deslocarem à escola como acontecia anteriormente (Fisher, 2017). Criar oportunidades de integrar as famílias no processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento holístico das crianças, pois como refere Davis (2003) quanto mais as escolas “estão abertas às famílias e às comunidades” maior é a percentagem de sucesso escolar das crianças (p.78). Além disso, o mesmo autor defende que os professores que envolvem as famílias tendem a ter uma atitude e opinião mais positiva a propósito destas e a criar menos estereótipos, de igual forma os pais que se envolvem no processo educativo dos seus filhos compreendem melhor os objetivos dos professores e das escolas e, por isso, colaboram mais eficazmente em todo o processo (Davis, 2003).

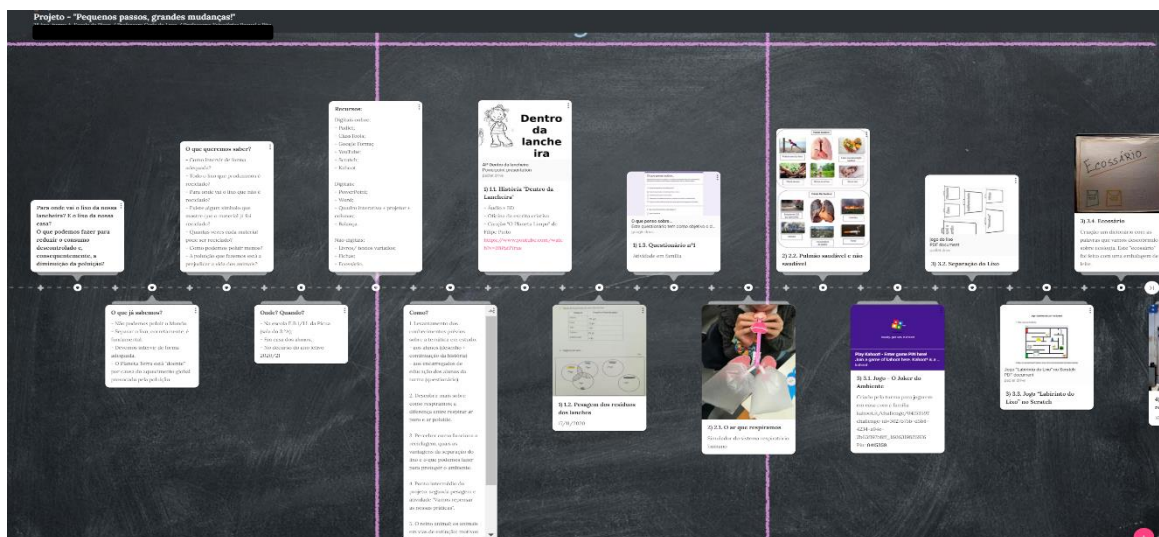


Figura 2 – Padlet criado para o projeto “Pequenos passos, Grandes Mudanças”

As primeiras intervenções permitiram, então, encontrar o fio condutor que guiaria o projeto, definir a questão central em que este estaria assente, perspetivar as etapas seguintes. Nesse sentido, numa manhã após o lanche, as crianças levantaram uma questão “Para onde vai a embalagem do iogurte depois de vazia?”, muitas foram as respostas que daí advieram, pelo que estava, assim, encontrado o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto que incidiu principalmente nas questões da poluição, da reciclagem, da sustentabilidade ambiental, dos animais em vias de extinção e da importância de cada um ser um cidadão ativo na defesa de um planeta que é de todos. A terceira etapa, execução, surge sequencialmente no sentido de planificar

e desenvolver o trabalho a ser realizado, que de modo articulado e coerente levou à compreensão do impacto que cada um tem para a sustentabilidade do planeta, nomeadamente através da reciclagem dos resíduos produzidos durante os lanches na escola.

Nesta sucessão de etapas, mostrou-se necessário realizar uma atividade que levasse as crianças a perceber quais os prejuízos para o planeta quando se colocam no lixo comum, indiscriminadamente, todos os resíduos produzidos. Assim, o desafio inicial proposto às crianças, e que “envolve a habilidade de lembrar especificidades e generalidades (...), de achar, no problema proposto, sinais, dicas, pequenas informações que efetivamente tragam à consciência o aprendizado prévio adquirido” (Ferraz & Belhot, 2010, p.425), requeria que estas ordenassem por tempo de decomposição alguns resíduos de acordo com aquilo que eram os seus conhecimentos prévios. Estes foram registados numa tabela para análise e debate, sendo que mais tarde foram incluídos os valores exatos do tempo de decomposição dos respetivos resíduos para debate conclusivo. Esta atividade revelou-se muito pertinente, sobretudo porque levou as crianças a confrontarem a sua opinião com a verdade dos factos, a tomar consciência da realidade partindo “do conhecido para o desconhecido”, de acordo como o princípio da proximidade do conhecimento (Rangel, 2014, p. 29). Possibilitou igualmente, vivenciar o prazer de descobrir e o prazer de aprender, previstos no princípio da descoberta que Mary Rangel (2014) considerou, a par de outros princípios didáticos, como fundamental em diversos métodos e técnicas de ensino, considerando-se, por isso, ter dado significado à atividade e impulsionado o momento de aprendizagem. As reações das crianças oscilaram entre a admiração e a satisfação de verificarem a proximidade entre a sua opinião e a realidade, no entanto este foi um momento privilegiado para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo uma vez que as crianças compreenderam o impacto que algumas ações humanas têm para a sustentabilidade do planeta, sem que essa informação lhes fosse transmitida ou imposta.

No sentido de incorporar os conhecimentos adquiridos no desafio inicial e despertar as crianças para novas aprendizagens realizou-se de seguida o jogo “O labirinto do Lixo”, construído no *Scratch* (Cf. Figura 3), sustentado num ambiente lúdico e interativo. Este correspondia, então, a um labirinto, no qual estavam colocados casualmente resíduos iguais aos da tabela anteriormente referida e cada criança percorreria o mesmo reunindo e contabilizando o lixo que encontrava pelo caminho. Pretendeu-se garantir a igualdade de oportunidades na realização do jogo pelo que se utilizou uma roleta virtual, criada no *ClassTools*, para seleccionar a ordem pela qual

as crianças realizariam o jogo. No final contabilizou-se o tempo estimado de decomposição dos materiais recolhidos nas diferentes opções pois havia diferentes hipóteses de escolha para percorrer o labirinto e, como tal, também a pegada ecológica, de acordo com o tempo de decomposição dos resíduos, foi diferente, criando-se um espaço de diálogo e partilha de ideias muito significativo, “o da M. foi o que demorou menos tempo” (M.), “eu consegui fazer outro percurso, mas apanhei o lixo todo” (V.). Esta atividade além de integrar um recurso digital que a tornou mais apelativa, de articular com a área de matemática pela realização de cálculos, potenciou ainda a consciência da responsabilidade das nossas decisões e o impacto das mesmas na sociedade e no planeta.

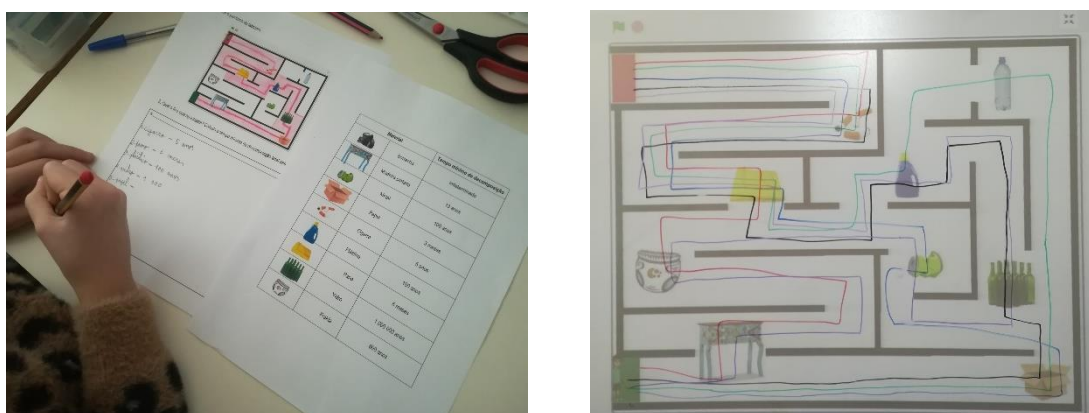


Figura 3 – Realização da atividade "Labirinto do lixo"

A quinta intervenção foi certamente a que se revelou mais desafiante e inovadora, tanto para a turma como para o par pedagógico. Após a realização de algumas intervenções relativamente bem-sucedidas, com bons resultados, mostrou-se essencial perceber outros modos de ensinar a aprender, focado, sobretudo, em metodologias ativas facilitadoras da participação, envolvimento e compreensão da realidade. Tal como menciona Mary Rangel (2014), a propósito da perspetiva de Vygotsky e acerca do processo de ensino e aprendizagem, “interagindo *com* e *em* seu contexto sócio-histórico-cultural, em diálogo e parceria com outros sujeitos, os indivíduos vão elaborando e acrescentando aprendizagens e percepções conscientes dos fatos”, que conduzem inevitavelmente a uma transformação nos indivíduos e ao crescente aumento da chamada zona de desenvolvimento proximal, que ocorre em interação, em parceria com o outro (Rangel, 2014, p.75). Assim, e porque se considerou que a turma teria condições para desenvolver uma atividade arrojada e transformadora, foi planificada para esta intervenção a

realização de uma *WebQuest* que incidiu na questão “Que razões levam os animais à extinção?”, e que, segundo o criador deste conceito, é “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet” (Dodge, 1995, p.1).

A realização desta *WebQuest* suportando uma aprendizagem baseada na descoberta e na resolução de problemas, tinha como objetivo levar a turma a dar resposta à questão supramencionada de modo autónomo e independente. Neste contexto, a *WebQuest* não demite o professor da sua responsabilidade, antes pelo contrário, torna-o facilitador do ambiente de aprendizagem, pois implica o professor na construção de uma ferramenta que permite às crianças aprender autonomamente, compromete-o no sentido em que todas as ações de pesquisa levadas a cabo pelas crianças são inicialmente organizadas e estruturadas por ele, responsabiliza-o porque é dele que parte a orientação e gestão do processo de pesquisa (Dodge, 1995). Deste modo, apesar de no contexto de estágio esta ferramenta ter sido utilizada na sala de aula e o apoio do professor ter sido imediato, a mesma pode ser usada noutras modalidades de ensino e ser igualmente profícua. Ou seja, quando a mesma é bem construída e estruturada as crianças podem, seguindo o passo a passo, chegar ao resultado pretendido, e construir conhecimento que lhes será mais significativo e relevante. Por outro lado, a *WebQuest* facilita a inter e transdisciplinaridade, sendo que neste caso específico foram consideradas as áreas de Estudo do Meio, abordando conteúdos relativos aos animais em vias de extinção, de Português, através da leitura, interpretação e escrita de textos e, ainda, as áreas de TIC e de Cidadania e Desenvolvimento.

Assim, após uma breve explicação à turma relativamente ao modo como decorreria esta atividade, procedeu-se à distribuição de tabletes e computadores portáteis pelos pares, pois considerou-se que o trabalho em grupos de dois privilegiaria a aprendizagem, agrupando as crianças no sentido de facilitar a ajuda e o trabalho colaborativo. A constituição de pares também não desrespeitaria as regras de distanciamento impostas pelas entidades de saúde pública. De seguida, fez-se uma leitura em grande grupo dos vários pontos que constituem a *WebQuest* e deu-se início à mesma, ficando o par pedagógico atento às dificuldades manifestadas pelas crianças e prestando o auxílio necessário para a resolução das mesmas.

Portanto, no decorrer da realização da *WebQuest* “Animais em vias de extinção” que pretendia dar resposta à questão “Que razões levam os animais à extinção?”, foi inicialmente dado a conhecer às crianças o significado do conceito de animais em vias de extinção, através da leitura

de dois textos aos quais as crianças acediam através dos *links* deixados na primeira tarefa do processo. De seguida e após a atribuição de um animal a cada par, recorrendo à roleta do *Classtools*, as crianças acederiam ao *link* relativo ao seu animal e registariam numa ficha de trabalho em papel, criada para o efeito, algumas informações recolhidas durante a pesquisa, nomeadamente: nome popular, nome científico, categoria taxionómica, características físicas e motivo da extinção. A terceira tarefa prevista na *WebQuest* previa a consolidação da pesquisa, pelo que as crianças deveriam aceder a um *e-book* criado no *StoryJumper*, "Animais em vias de extinção", e registar as informações recolhidas, ilustrando com uma fotografia do animal que deveriam seleccionar de um motor de busca, sendo esta a quarta tarefa do processo. O resultado final resultou então na construção de um *e-book*, o qual deu origem a uma partilha em grande grupo das informações recolhidas e das aprendizagens realizadas (Cf. Figura 4), podendo cada um contribuir com dúvidas ou sugestões de melhoria.



Figura 4 – Página do e-book "Animais em vias de extinção"

Desta intervenção fez ainda parte um exercício avaliativo e reflexivo que se mostrou de extrema importância para compreender as dificuldades, os conceitos pré-estabelecidos e as opiniões das crianças. Deste modo, foi pedido às crianças que de forma honesta e desprendida registassem algumas apreciações à atividade da *WebQuest*, à sua prestação e contributo para o trabalho, assim como do seu par, e ainda à prestação do par pedagógico, encerrando a mesma com uma opinião relativamente a esta forma de aprender. Esta auto e heteroavaliação possibilitou um momento de reflexão coletiva e a compreensão de quais os aspetos a melhorar individualmente para a obtenção de bons resultados enquanto grupo. De salientar que na generalidade das opiniões recolhidas as crianças gostaram desta atividade, sentiram-se bem e felizes, reconheceram que o par pedagógico promoveu um momento de aprendizagem diferente, contudo identificaram como maior entrave a falta de uma explicação mais precisa e clara, para

que pudessem compreender mais instintivamente aquilo que lhes estava a ser pedido. Consideraram também que o trabalho a pares foi produtivo e que alguns obstáculos foram ultrapassados mais facilmente com a ajuda do colega.

A reflexão sobre a ação, realizada com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, permitiu compreender que apesar dos constrangimentos causados pelas dificuldades de acesso à *internet*, que se verificaram ao longo da atividade, esta foi um fator novidade para as crianças desafiando-as para a conquista da descoberta e encontro de soluções face aos obstáculos. Percebeu-se a necessidade de etapas claramente descritas e projetadas para que o processo de aprendizagem se desenrole sem percalços fomentando a autonomia, tal como refere Dodge (1995). “Eu senti dificuldade em retirar a informação do texto e pedi ajuda” (V), esta frase é um exemplo de que as crianças aprendem a agir face às dificuldades e que o papel do professor é importante durante o processo de aprendizagem. Também a criação pelas crianças de um *e-book* originou alguma agitação, contudo fomentou a entreajuda e a colaboração uma vez que as crianças que terminaram primeiro puderam ajudar os colegas a terminarem a tarefa com sucesso, “*eu tinha dificuldade em pôr a foto e chamei o meu amigo que já tinha feito*” (R), referiu uma das crianças mostrando como a entreajuda é fundamental no processo de construção de conhecimento.

Estando a Educação Ambiental para a Sustentabilidade consagrada atualmente como uma vertente fundamental da educação em virtude da crescente materialização no currículo dos valores da cidadania considerados na LBSE. Considerou-se fundamental para um projeto que visava alertar e consciencializar as crianças para as preocupações ambientais, para o impacto das suas ações, ter em consideração os temas e os objetivos estipulados no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018). Logo, a partilha do *e-book* no final da atividade levou a turma a visualizar o trabalho de cada grupo e a, como referido, discuti-lo em grande grupo consolidando e mobilizando saberes construídos. Além disso, potenciou uma maior tomada de consciência por parte das crianças relativamente aos motivos que levam à extinção dos animais, permitiu igualmente desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, apontar sugestões para a resolução de problemas e perceber como é que a preocupação ambiental é um assunto atual que desencadeia momentos de debate fundamentais para interagir numa sociedade democrática como a que vivemos.

Numa intervenção que antecedeu a festividade do Natal houve oportunidade para reforçar as aprendizagens realizadas até ao momento através da construção de uma estrela decorativa para colocar na árvore de natal da família usando como base um pacote de leite usado, no qual foi desenhado um molde que depois as crianças teriam de recortar e dobrar de acordo com as indicações. Esta atividade no âmbito da Educação Artística pressupõe que a experiência dos alunos “não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (ME, 2018b, p.3). Além disso permitiu compreender os 3 R’s da Reciclagem, reduzindo o uso de materiais usados nas decorações natalícias, reutilizando uma embalagem que iria para o lixo. Foi um momento enriquecedor para as crianças, pois tratou-se de uma atividade lúdica, de entreajuda e cujos resultados puderam ser partilhados com a família. Dada a pertinência da atividade, esta acabou por representar a turma, no Programa do Leite Escolar. Num momento posterior desta intervenção foi ainda realizado em grande grupo um ponto de situação do projeto, podendo cada um dar o seu contributo e opinião para a redação de um texto comum. Como mote para a discussão e partilha de ideias esteve a pesagem dos resíduos produzidos na sala, que ocorreu por diversas vezes ao longo do projeto. Deste modo, ao analisarem e sistematizarem os conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidas no decorrer do projeto, as crianças mostraram ter compreendido a importância e a necessidade de se mudarem hábitos e rotinas, no sentido de evitar desperdícios e contribuir para a mudança e transformação social (Ferraz & Belhot, 2010).

As crianças deste grupo mostraram desde o início compreender a importância de alertar e despertar a comunidade para a problemática da sustentabilidade ambiental, pelo que, a última intervenção teve como foco a criação de um cartaz e de um slogan alusivos ao tema, constituindo assim a última etapa de construção de um projeto, avaliação e divulgação (Vasconcelos et al., 2012). Portanto, após terem sido realizadas algumas atividades para introduzir conceitos e verificar conhecimentos prévios, foi pedido a cada criança que em casa, com o apoio da família, escrevesse um slogan e criasse um cartaz com os conhecimentos contruídos ao longo do projeto, este deveria expressar a solução à questão inicial do projeto “Como intervir de forma adequada?”. Ressalvando que seria um cartaz de tipo informativo e social cujo objetivo é informar e alertar a comunidade de forma clara e concisa e que o slogan deveria cumprir o propósito de captar a atenção de quem o lê/ouve, tendo por isso de ser de fácil leitura e memorização.



Figura 5 – Exemplos de cartazes realizados pelas crianças com as famílias

Cada criança foi convidada, no dia seguinte, a partilhar o seu cartaz com os colegas sendo escolhidos democraticamente os melhores elementos de cada cartaz para a construção de um cartaz comum da turma (Cf. Figura 5). Consequentemente, o resultado final do cartaz integrava contributos de todas as crianças, o que se revelou gratificante e muito mais produtivo, pois as crianças viram valorizado o seu esforço, compreenderam que o todo é feito de muitas partes e que fazer diferente não implica ser melhor ou pior, é sim motivo para enriquecer o trabalho do grupo. Dadas as atuais circunstâncias que impedem o trabalho colaborativo de modo mais frequente, como seria espectável, esta partilha e troca de ideias e opiniões advinda de um trabalho individual inicial realizado com as famílias, não se encerrou em si mesmo e contribuiu para realizar um trabalho colaborativo enquanto turma.

A terminar esta descrição e análise das ações desenvolvidas durante o estágio no 1.º CEB importa referir dois aspetos que foram essenciais para que este se tornasse num verdadeiro momento de aprendizagem. O primeiro prende-se com a importância da articulação curricular que foi sempre considerada aquando das planificações, uma vez que, e apesar de uma grande parte do projeto incidir nas áreas curriculares de Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento, houve uma permanente preocupação em não descurar as áreas relativas ao Português, à Matemática e à Educação Artística, integrando atividades que permitissem um trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, pois a construção e realização de um projeto de âmbito curricular implica o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes fundamentais a um crescimento integral e global das crianças. Como tal, devem-se privilegiar “processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques” (Leite,

2012, p.91). O segundo, relativo à diferenciação pedagógica, veio mostrar a importância de considerar aquando das planificações a existência de crianças que realizam as tarefas mais rapidamente e outras que precisam de um apoio mais individualizado do adulto, contudo atendendo às capacidades do grupo todas as tarefas foram realizadas por todas as crianças com sucesso e sem constrangimentos de maior que impedissem a progressão na aprendizagem.

Finalmente, conceber e concretizar um projeto em contexto de estágio permitiu compreender que é possível ser agente da mudança na educação, sobretudo, quando se fomenta a articulação de áreas disciplinares, o trabalho colaborativo e a reflexão. Envolver as crianças, dar-lhes espaço para manifestarem a sua opinião e integrarem na resolução de problemas, saberes e competências adquiridos, prepara-as para o futuro, para a sua participação crítica, reflexiva e ativa numa sociedade democrática e em constante mutação. A LBSE, no seu artigo 3.º, refere precisamente a importância de uma aprendizagem sólida e consistente, inclusiva, articulada e diferenciada, ao elencar como princípio o desenvolvimento da “capacidade para o trabalho” e a oferta, “com base numa sólida formação geral”, de uma “formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”. Esta é, aliás, segundo o mesmo documento a forma mais útil de ser professor, uma vez que, independentemente do percurso, das estratégias ou métodos utilizados, importa que os alunos sejam preparados, para ingressarem na vida ativa, não de forma mecanicista, mas participando construtivamente na sua comunidade e na sociedade global dos tempos modernos, contribuindo com os seus “Pequenos passos” para “Grandes Mudanças”.

## **3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

As práticas desenvolvidas em contexto de EPE serão, neste subcapítulo, alvo de análise e reflexão no sentido de dar significado ao exposto nos capítulos anteriores. Assim, as planificações e as atividades realizadas neste contexto tiveram por base um enquadramento teórico que sustentou as opções e decisões tomadas pela díade e a caracterização do contexto e do grupo de crianças, apresentada no capítulo II, com vista a uma resposta adequada e integrada

às necessidades, interesses e motivações do grupo, “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Refira-se também que o quadro teórico e legal abordado previamente (cf. Capítulo I) permitiu atentar na importância que o brincar assume no desenvolvimento das crianças desta faixa etária e na relevância que a ação participativa e envolvida da criança nos diferentes momentos e atividades pedagógicas tem para a sua aprendizagem. Permitiu ainda compreender que a implicação, sempre que possível das famílias facilita o trabalho pedagógico e que a colaboração e cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo contribuem para enriquecer e estimular o crescimento e a aprendizagem de todos quantos nela participam. Por último, possibilitou entender a pertinência de manter os diferentes espaços que constituem a instituição educativa permeáveis e de os tornar locais de descoberta e aprendizagem refletida e intencional.

Portanto, importa antes demais referir a intencionalidade educativa subjacente a todo o trabalho realizado, a qual dá sentido e significado à ação educativa de acordo com as características do contexto, do grupo e de cada criança, considerando “na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). De igual forma, as atividades planificadas pretenderam servir “objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”, para além de fomentarem a cooperação, a iniciativa, a autonomia e a valorização das crianças (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Deste modo, foi essencial o período inicial de observação mais pormenorizada do grupo e do contexto, que aliás se estendeu ao longo de toda a PES, visto ser essa a etapa fundamental do ciclo interativo subjacente a uma prática educativa revestida de intencionalidade. Por outro lado, as sucessivas planificações, reflexões antes, durante e após ação, e a permanente avaliação aos progressos e aprendizagens das crianças e do par pedagógico possibilitaram enriquecer e construir paulatinamente um perfil docente cada vez mais condizente com o atual quadro educativo da EPE.

Neste âmbito, assumindo que “o processo educativo é essencialmente intencional, útil e criativo” (Gâmbua, 2011, p.51), foram realizadas diversas atividades, que integrando o projeto em

curso ou executadas paralelamente, permitiram que as crianças desenvolvessem competências físicas e motoras, cognitivas, sociais e emocionais, as quais resultam, como explanado nas OCEPE e no PASEO, da combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser trabalhados estruturada e articuladamente (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, a MTP adotada que sustentou uma parcela significativa das práticas desenvolvidas e que possibilitou a articulação de diferentes áreas e domínios do saber, simultaneamente com o reconhecimento da influência que os diferentes modelos pedagógicos têm para a evolução e crescimento das crianças, contribuiu, como referido anteriormente, para desenvolver a PES de acordo com os interesses, necessidades, motivações e conhecimentos prévios do grupo.

Tendo a PES iniciado por altura da festividade da Páscoa, os interesses e os diálogos das crianças incidiam sobretudo nos ovos de chocolate e no fascínio provocado pelo coelho da Páscoa, no entanto um número considerável de crianças revelou desconhecimento relativamente à origem dos ovos, como patente no diálogo transcrito “Na Páscoa há os coelhinhos que poem ovos” (B), “Não, não! Quem põe ovos são as galinhas” (M). Além disso, o espaço exterior e os animais, de um modo geral, destacaram-se como um ponto comum das preferências do grupo, pelo que atender às necessidades das crianças e potenciar o desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizagens assentes em temáticas do seu interesse conduziu todo o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o projeto “O Estudo dos Animais” desenvolvido ao longo da PES partiu do diálogo acima referido e foi sendo construído à medida das dúvidas, das curiosidades e dos interesses das crianças relativamente às características que diferenciam ou assemelham os animais, procurando dar resposta adequada e fomentar a progressão das crianças do grupo na construção de novos saberes. Assim, o grupo manifestou vontade em investigar e conhecer quatro das características pelas quais é possível agrupar os animais: reprodução, revestimento, habitat/modo de locomoção e, ainda, alimentação. Tendo por esse motivo, o projeto sido desenvolvido de forma a dar resposta às dúvidas das crianças relativamente a cada uma destas características. Para que cada criança se sentisse valorizada e respeitada nas suas preferências foi-lhe dada a possibilidade de escolher um animal do seu agrado sobre o qual incidiria a pesquisa, o que resultou numa partilha significativamente enriquecedora para o grupo e num conhecimento e aprendizagem mais alargados de várias espécies animais.

Estava portanto resolvida a primeira fase do trabalho de projeto, “definição do problema” em que se formula “o problema ou as questões a investigar”, se definem “as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” e na qual se partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Pelo que no sentido de tornar visível e compreensível às crianças esta estrutura projetual foi iniciado um placar (cf. Figura 6) numa das paredes da sala com recurso a desenhos elaborados pelas crianças, legendados pelo par pedagógico, ilustrativos do ponto de partida e dos conhecimentos prévios das crianças decorrentes das conversas em pequeno e em grande grupo e que as mesmas pudessem ler sem auxílio do adulto.

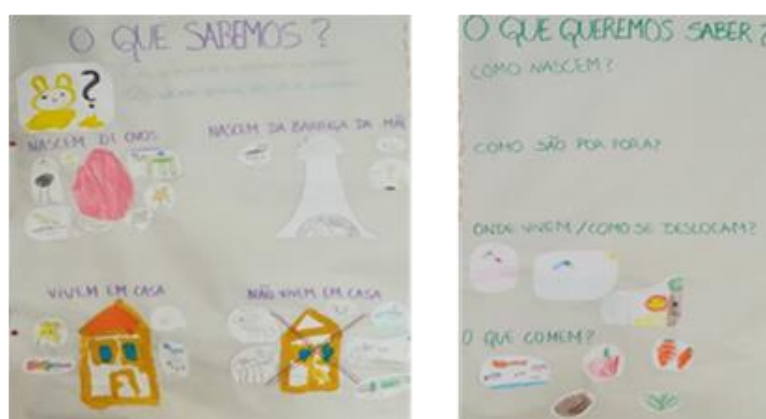


Figura 6 - Início do placar do projeto desenvolvido

A segunda fase definida por Vasconcelos et al. (2012) como sendo de “planificação e desenvolvimento do trabalho” esteve assente numa planificação não linear, as crianças determinaram o que queriam saber relativamente aos animais previamente escolhidos – “como nascem?”, “como são por fora?”, “onde vivem, como se deslocam?” e “o que comem?”. No entanto, houve espaço para a flexibilidade e para explorar outras direções, para dar às crianças a possibilidade de construírem o conhecimento apoiadas em experiências e vivências diversificadas não planeadas.

Na terceira fase, a de “execução”, em que as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos et al., 2012, p.16), as atividades desenvolvidas levaram a que as crianças fossem dando resposta às questões iniciais e dissipando dúvidas e incertezas, apoiadas quer pelos adultos quer pelos colegas com quem confrontavam opiniões. De salientar que no placar criado originalmente foi sendo acrescentada informação de

cada vez que uma nova característica foi explorada e trabalhada, pelo que o mesmo beneficiou a última fase do trabalho de projeto “divulgação/avaliação”, pois as crianças puderam verificar e avaliar o trabalho desenvolvido e de igual modo, a partilha do mesmo com as famílias através de um recurso digital, dadas as circunstâncias atuais, viabilizou a sua divulgação. Consequentemente, o projeto desenvolvido permitiu que o grupo de crianças construísse conhecimento e realizasse aprendizagens de forma articulada e gradual, no entanto importa destacar que o par pedagógico foi igualmente favorecido pela utilização desta prática educativa uma vez que a mesma possibilitou o desenvolvimento de um trabalho assente na colaboração e cooperação entre os diferentes intervenientes. Além disso, a MTP cria espaços de partilha, discussão e reflexão na e sobre a ação favorecedores do crescimento e melhoria profissional, da reformulação do pensamento e da consciencialização do conhecimento subjacente à prática que quando analisada e revisitada à posteriori é percecionada de outro modo e por esse motivo permite orientar outras ações no futuro (Oliveira & Serrazina, 2002).

Posto isto, é necessário antes demais procurar compreender o título atribuído ao projeto, “O Estudo dos Animais”, uma vez que este não é um resultado aleatório, mas trata-se de um processo advindo da participação cooperada das famílias. Assim, após a definição dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema e do que queriam saber, do caminho a seguir, foi solicitado às mesmas que conversassem com as famílias sobre o projeto iniciado para que no dia seguinte partilhassem com o grupo algumas sugestões de possíveis títulos a atribuir ao projeto. Pelo que, num momento de diálogo em grande grupo, algumas das crianças partilharam o resultado das conversas tidas em família, resultando num total de seis opções que foram depois sujeitas a votação. Esta atividade foi registada numa folha mediante um gráfico de pontos horizontal onde as crianças assinalaram a sua preferência através da impressão digital com tinta guache (cf. Figura 7) e colocada, posteriormente, próxima do placar do projeto para que lhes fosse possível visualizar e ter presente as consequências de um ato democrático, social e de cidadania como é o da liberdade de escolha e da autonomia de decisão, presentes numa votação.

Atendendo a que as crianças desta faixa etária tendem a demonstrar alguma dificuldade em recordar tantas opções, foi necessário reler as possibilidades a cada criança para que esta pudesse escolher, o que resultou num trabalho mais individualizado que no final, novamente em grande grupo, foi exposto às crianças para que estas pudessem contar e escrever o resultado obtido em cada opção. “Ganhou o da M” (MC), “Porque é que dizes que ganhou o da M?” (Est.), “Porque o dela é o

que tem mais, tem cinco, os outros têm menos” (MC), revelou uma das crianças após a contagem de todos os votos, confirmada posteriormente por outros elementos do grupo (Figura 7). Consequentemente, esta atividade fomentou nas crianças o desenvolvimento de aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento, particularmente pela demonstração e verbalização das suas preferências, pelo respeito relativamente à opinião do outro, e ainda pelos conhecimentos matemáticos inerentes demonstrados que, pela sua articulação e inter-relação, tendem a tornar-se mais significativas e consistentes no decorrer do seu percurso formativo.

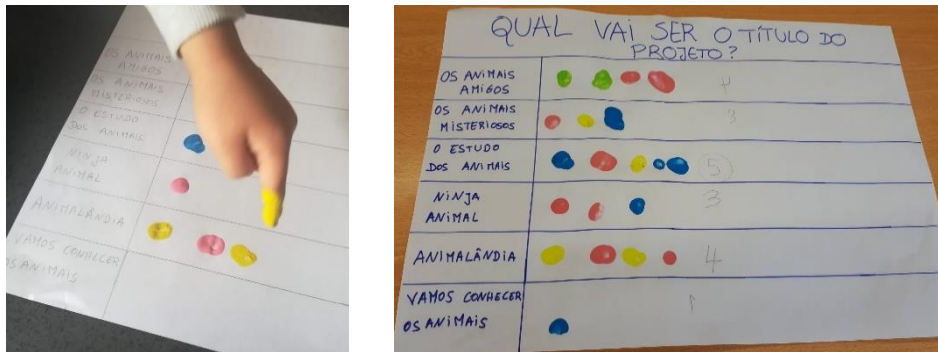


Figura 7 – Realização da votação para o nome do projeto

Uma vez que as crianças são naturalmente curiosas e têm o desejo de saber e de aprender é necessário colocá-las em contacto com “diversas manifestações de cultura” relativas a diferentes áreas do saber que permitam “desenvolver projetos que as mobilizem, de modo articulado e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Assim, foram realizadas algumas atividades, envolvendo a temática dos animais ovíparos e vivíparos de modo a clarificar nas crianças estas duas formas de reprodução animal. Estas atividades incluíram o conto e a dramatização de histórias, bem como a sua exploração em momentos de pré e pós leitura, a audição e interpretação de músicas, a construção e exploração de puzzles alusivos aos ciclos de vida de alguns animais ovíparos, a realização de experiências envolvendo ovos, a execução de jogos no espaço exterior e a pintura de ovos de galinha à moda dos Ovos Fabergé, a qual coincidiu propositadamente com o dia Mundial das Artes.

Uma outra atividade foi começada neste período inicial e estendida ao longo de toda a PES, a observação e cuidado de alguns exemplares de bichos da seda, também eles provenientes de ovos e por isso a sua pertinência. Durante várias semanas as crianças puderam observar o crescimento destes pequenos animais desde que eram lagartas com cerca de 2cm de comprimento até que se transformaram em mariposas. Foram diversos os momentos em que as

crianças ficaram simplesmente a observar as lagartas, contudo a sua participação na alimentação e na limpeza da caixa onde estas se encontravam foi essencial, pois era necessário mudá-las de caixa e as crianças demonstravam um grande à vontade em pegar em cada lagarta e colocá-la na nova caixa. Além disso, as folhas de amoreira que serviam de alimentação às lagartas eram também colocadas pelas crianças com a colaboração do adulto. A partir do aparecimento do primeiro casulo, que ocorreu durante um fim de semana, as crianças contavam diariamente quantos casulos já se haviam formado e lembravam que depois iria surgir uma borboleta de dentro de cada casulo. Ao fim de dois meses, todos os casulos estavam abertos e as mariposas encontravam-se novamente no período de acasalamento e reprodução sendo visível uma grande quantidade de minúsculos ovos que as crianças pediam para ver através de uma lupa e que tentavam contar apesar do enorme número de ovos existente. De salientar que foi sendo construído um registo pelas crianças com algumas informações, tais como: os valores relativos ao crescimento das lagartas, a diferença entre as lagartas machos e as lagartas fêmeas, que as crianças associaram à existência ou não de riscas no revestimento do animal, a data de surgimento do primeiro casulo, o número de casulos e data de aparecimento da primeira mariposa, no sentido de manter presente e visível a evolução destes pequenos animais que durante este período fizeram parte das rotinas diárias deste grupo de crianças.

Esta abordagem aos animais ovíparos e vivíparos por meio de atividades planificadas para dar resposta às dúvidas e curiosidades das crianças levou, tal como referido, ao início do projeto desenvolvido pelo grupo. Das várias atividades levadas a cabo durante o projeto e que contribuíram para que as crianças se apropriassem de conhecimentos, de conceitos e linguagens específicos da temática em desenvolvimento salienta-se a atividade de construção dos livros dos modos de reprodução. Para esta atividade foram necessárias, folhas e lápis de cor que as crianças usaram para desenhar o animal previamente escolhido por cada um de acordo com a sua preferência. O par pedagógico foi escrevendo em cada desenho o nome do animal para que as crianças pudessem associar a palavra à imagem e facilitar a leitura de cada uma. De seguida, num momento de diálogo em grande grupo, as crianças partilharam com os colegas o seu trabalho e foram sendo questionadas quanto ao modo de reprodução dos seus animais, de modo a que se durante a partilha ainda subsistissem dúvidas relativamente a este tópico as mesmas pudessem mais uma vez ser conversadas e esclarecidas. Por esse motivo, foi importante, sempre que uma criança demonstrava ter dúvidas, recorrer a um motor de busca na internet, usando o computador

presente na sala, para visualizar um vídeo que exibisse o modo de reprodução do animal em questão. Embora não estivesse planejado, este momento revelou-se muito proveitoso uma vez que veio “dinamizar o processo de aprendizagem” e contribuir para o desenvolvimento de conhecimento no âmbito das TIC, que a sociedade integra e utiliza cada vez mais no seu quotidiano (Marta, 2017, p.43). Foram, por isso, vários os vídeos visualizados dados a curiosidade e interesse manifestados pelas crianças.

“A ação lúdica infantil revela um valor educativo inestimável na aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Rocha, 2017, p.58), pelo que se tornou evidente que esta atividade teria de envolver um momento de jogo, que desafiasse as crianças a demonstrarem os conhecimentos adquiridos e as despertasse de algum torpor existente durante o diálogo. Portanto, e na falta de outro material, recorreu-se à vassoura da casinha das bonecas para criar uma divisória no círculo central criado pelas crianças nos momentos de grande grupo. De seguida, perguntou-se às crianças quantas partes havia, ao que as mesmas responderam que havia duas partes. Finalmente, pediu-se a uma das crianças que fosse buscar uma caixa de ovos trazida para outra atividade e que a colocasse de um dos lados da divisória, estando assim criado o tabuleiro do jogo que se realizaria de seguida.

As crianças compreenderam praticamente sem auxílio dos adultos que de um dos lados da divisória estariam os animais ovíparos e do outro os animais vivíparos, no entanto, e para que estivesse garantido que todas as crianças compreenderam a atividade, foi feita uma breve explicação ao grupo e colocada a questão “Onde vai ficar a galinha? E o leão?” (Est.). Tendo as crianças respondido oralmente às questões exemplo e explicada a atividade, foi solicitado a cada criança que na sua vez fosse ao centro do círculo colocar o seu animal na coluna correspondente. O entusiasmo levou a que as crianças quisessem ajudar os colegas e os instigassem a colocar o desenho no sítio correto, o que nalguns casos resultou em desorientação e dúvida da criança que tinha ido colocar o desenho, tendo por isso de ser orientada pelos adultos para a posição correta.

No final, quando já todas as crianças tinham ido colocar o seu animal num dos lados da divisória, identificando-o como ovíparo ou vivíparo, foi-lhes colocada a seguinte pergunta: “E agora? Não podemos deixar aqui os desenhos no meio do chão. Como podemos organizá-los noutra sítio, para que todos vejam o que descobrimos?” (Est.), ao que se seguiu um momento de partilha de ideias e sugestões que passaram por colocar na parede, pôr numa cartolina ou no placar do projeto. A possibilidade de fazer um livro que pudesse ser colocado na área da biblioteca acabou por sair vencedora, no

entanto as crianças manifestaram interesse em que fossem feitos dois livros com os desenhos de cada categoria, organizando os elementos recolhidos no pictograma anterior.

Neste seguimento, enquanto as crianças mais novas se distribuíram pelas áreas num momento de jogo espontâneo, foram criados dois pequenos grupos de trabalho formados pelas crianças mais velhas do grupo, orientados por cada um dos elementos do par pedagógico, para dar início à construção dos livros. Após uma breve conversa com os dois grupos para tentar perceber como realizariam esta tarefa uma das crianças referiu que era necessário fazer uma capa para cada livro e imediatamente foi buscar duas folhas de tamanho A3 que dobrou ao meio, de modo a obter a capa e a contracapa dos livros. De seguida, os dois grupos organizaram-se de modo a dividirem entre si a ilustração das duas capas, usando para isso novamente os lápis de cor disponíveis na sala. Ambos os grupos optaram por desenhar alguns animais contidos no interior do livro e mostraram interesse em escrever o título de cada um, pelo que o par pedagógico escreveu o título que cada grupo escolheu numa folha e um elemento do grupo copiou para a sua capa, demonstrando compreender a funcionalidade da linguagem escrita. Quando questionados sobre como seriam presas as folhas dos livros à capa, as crianças responderam que seria necessário fazer dois furos e amarrar com um fio. Concluído o processo de construção dos livros as crianças foram mostrar orgulhosamente o resultado do seu trabalho à orientadora cooperante e aos demais colegas da sala que não haviam participado neste momento da atividade. Os livros foram então colocados na área da biblioteca para que as crianças lhe acessem facilmente, os pudessem folhear sempre que o entendessem e assim também assimilar, progressivamente, os conhecimentos adquiridos relativamente ao modo de reprodução de alguns animais.

Importa, finalmente, referir que esta atividade não ocorreu num momento único, tendo sido respeitados os tempos, as rotinas e as necessidades das crianças para que esta resultasse, efetivamente, num momento de aprendizagens significativas, assegurando que as crianças serão capazes de distinguir os dois modos de reprodução animal trabalhados e desenvolvidos no decorrer da atividade. Pois, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2009) “o tempo pedagógico em jardim de infância deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.9), que integre igualmente a participação ativa das crianças no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra atividade com forte impacto nas crianças foi a da construção dos animais com recurso a materiais de desperdício. Dar corpo e forma ao animal por si escolhido tornou mais rico e significativo o trabalho até aí desenvolvido na medida em que a criança passou de uma imagem a duas dimensões, associada a desenho ou fotografia, para um objeto a três dimensões que ela própria produziu. Assim, foi pedido às crianças que trouxessem de casa a parte de cartão de um rolo de papel higiénico, pedido esse também feito aos pais de modo a garantir que todas as crianças tinham um. Porém destaca-se aqui o espírito solidário estimulado pelas famílias, uma vez que foram várias as crianças que trouxeram mais do que um para partilhar com os colegas que não tivessem trazido. Os restantes materiais de desperdício, como jornais e caixas de cartão, foram levados pelo par pedagógico. Os rolos levados pelas crianças foram então colocados no centro do círculo formado durante os momentos de grande grupo para serem contados, tendo sido igualmente contadas as crianças presentes. De seguida houve oportunidade de dialogar com o grupo sobre a quantidade de rolos, sobre a quantidade de crianças e sobre se havia mais rolos ou mais crianças, levando-as a comparar quantidades. Em resposta a estas questões foram realizadas novas contagens e finalmente, atribuído um rolo a cada criança, numa correspondência termo a termo, que se dirigiu para as mesas de trabalho, entusiasmada por poder começar. No entanto, esta atividade exigia um maior apoio do adulto, pelo que a mesma foi realizada em pequenos grupos que iam variando conforme as crianças iam finalizando o seu trabalho e em diferentes momentos, para salvaguardar que as crianças não perdiam o interesse e a motivação e conseguiam realizar o seu pequeno projeto.

Antes de dar início ao processo de construção foi primeiro pedido às crianças que pensassem como é o animal que tinham escolhido, nomeadamente, ao nível dos membros, quantidade e tamanho, da cabeça, forma e estrutura, ainda qual a cor que tem, que pormenores o distinguem de outros. Além disso, foi também importante dar uma breve explicação sobre a função daquele pedaço de cartão enrolado, este seria a sua base de produção, ou seja, o corpo do animal, tendo o restante de ser acrescentado por elas, recorrendo aos outros materiais disponíveis, a cola branca e a tesouras. Deste modo cada criança começou por fazer uma bola, feita com jornal amachucado, para formar a cabeça, que colou ao rolo. Contudo algumas crianças revelaram que o seu animal tinha pescoço e que este era comprido pelo que cortaram uma tira de cartão que colaram ao rolo e à bola de jornal para que a sua construção se assemelhasse mais com a realidade.

A construção dos animais revelou ser uma atividade em que as crianças estavam bastante envolvidas e empenhadas sendo pertinente manter para além do apoio e acompanhamento necessários uma observação atenta e cuidada. A qual permitiu ouvir as suas conversas e compreender que iam dando sugestões sobre o que ainda faltava colocar ou que material utilizar, que se preocupavam com os pormenores, destacando-se alguns exemplos de um grupo de crianças que trabalhava numa das extremidades da mesa, “o teu golfinho tem barbatanas, tens de fazer as barbatanas e aquela coisa em cima das costas” (O), “o E ainda não fez a juba do leão dele” (C), “como é que eu faço as orelhas do meu coelho?” (MG), “tenho de fazer o bico do narval bem afiadinho” (M). E assim, os animais foram tomando forma e ganhando patas, asas e barbatanas, orelhas, cristas, cornos, evidenciando as aprendizagens das crianças ao nível das características físicas dos animais, enquanto iam ganhando cor, que a maioria das crianças procurou assemelhar o mais possível à realidade, ao pintarem os seus animais com as tintas que usam habitualmente na área da pintura. Contudo, a reflexão pós ação realizada pelo par pedagógico levou à compreensão de que iniciar a pintura antes da construção e montagem dos animais estar finalizada não foi, na maioria dos casos oportuna, pois as crianças continuavam a querer acrescentar pormenores aos seus animais não o conseguindo fazer devido à tinta estar ainda húmida. No entanto, como se tratou de uma iniciativa das crianças considerou-se pertinente não impedir o processo criativo e apoiar para que obtivessem o resultado por elas desejado.

A orientação e colaboração do adulto nesta atividade foi, por isso, muito relevante para que as crianças se sentissem apoiadas no seu trabalho, sobretudo quando estas revelavam dificuldade em fazer e colar as patas, ou outros elementos de menores dimensões, pois tinham os dedos cheios de cola ou de tinta, quando queriam colar algo por cima de uma parte pintada de fresco e era necessário explicar que tinham de esperar a tinta secar. Ou quando no dia seguinte foram verificar o trabalho realizado na véspera e constataram que faltavam ainda algumas partes “o meu gato ainda não tem bigodes, nem olhos” (S), ou que não tinham ficado bem coladas “olha, os braços do meu gorila caíram!” (F), e pediram auxílio às estagiárias no sentido de finalizar o trabalho iniciado e torná-lo mais próximo das suas expectativas, demonstrando o seu envolvimento e empenho na atividade e evidenciando os conhecimentos adquiridos no âmbito das várias áreas de conteúdo.

Depois de finalizados, os animais estiveram sempre acessíveis às crianças ficando colocados no peitoril da janela e não raras vezes estas pediram para brincar com eles nos momentos de jogo espontâneo, fazendo-os conversar e interagir, representando situações imaginárias ou recriando situações do dia a dia. Outras vezes iam buscá-los para fazer um

desenho com base no animal, isto é, procuravam desenhar o que viam e incluir algumas características do seu habitat ou da sua alimentação, levantavam questões relativas a essas características e tentavam dar-lhe resposta através do desenho (Figura 7).



Figura 8 – Animais construídos com materiais de desperdício

Por diversas vezes as crianças pediram para levar os animais para casa, contudo por se tratar de algo decorrente do projeto e que poderia suscitar novos caminhos a seguir, novas atividades a desenvolver, os mesmos permaneceram no contexto até ao final da PES e por isso viabilizou as situações de observação descritas anteriormente. No último dia no contexto, estes animais construídos tendo por base materiais de desperdício e outros construídos com pasta de farinha, atividade descrita no relatório do outro elemento do par pedagógico, foram levados com alegria para casa pelas crianças ansiosas por mostrar às famílias a sua produção artística. Além disso, cada criança pode aprender e contribuir “para a aprendizagem e progresso das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31), assim como desenvolver conhecimentos e competências úteis para aprendizagens futuras quer em contexto de EPE, quer para a etapa seguinte, o 1.º CEB, quer numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. O projeto envolveu a realização de muitas outras atividades que não serão descritas neste relatório, no entanto numa avaliação e reflexão final do mesmo realizada durante um diálogo em grande grupo com as crianças e depois entre o par pedagógico e a orientadora cooperante foi concludente a importância que este teve para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Além de que partir dos seus interesses e necessidades manteve as crianças motivadas, empenhadas e predispostas para a aprendizagem.

Paralelamente ao desenvolvimento do projeto foram sendo realizadas outras atividades centradas, igualmente, em interesses, dúvidas e curiosidades das crianças relacionadas sobretudo com questões relativas à natureza. Portanto, e como referido anteriormente o contexto onde decorreu a PES possui um espaço exterior que é uma mais valia para o crescimento e

evolução das crianças, que dele usufruíam em diversos momentos de jogo espontâneo. Contudo o mesmo veio a tornar-se uma extensão da sala de atividades na medida em que várias intervenções foram aí desenvolvidas para dar resposta aos interesses das crianças. Assim, para além de se aproveitar o espaço exterior para diversos jogos de movimento, a zona da horta e do arvoredo foi um lugar privilegiado para a promoção de aprendizagens e conhecimentos. As crianças plantaram produtos hortícolas, alguns deles trazidos pelas orientadoras cooperantes, outros, como o alho-francês e os feijões, germinados na sala de atividades e depois plantados na horta. Compreenderam a importância de regar os canteiros para que as plantas cresçam e sentiram necessidade de identificar as espécies plantadas, pelo que fizeram desenhos de cada uma, devidamente legendados “para poderem ser lidos pelas crianças e pelos adultos” (MC), que foram depois plastificados e colocados no local respetivo.

Houve igualmente oportunidade para explorar algumas obras da literatura tradicional e lengalengas sobre certos animais existentes na horta, como a abelha e o caracol, que potenciaram depois a pintura de alguns pneus presentes no espaço exterior de modo a dar-lhes uma nova utilidade. As crianças fizeram ainda pulseiras com flores e construíram um espantalho “para os pássaros não comerem as sementes” (R). Os pinheiros e as árvores de fruto plantadas na horta foram o mote para algumas atividades que envolveram não só a identificação e associação de diversos frutos às árvores que lhes dão origem como também o reconhecimento dos diferentes aproveitamentos dados à madeira proveniente das árvores.

As crianças são habitualmente curiosas e gostam de ser surpreendidas, apreciam, na maioria dos casos, a novidade e a descoberta, pelo que compete ao educador, tal como referido no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, estimular “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” e, ainda, estimular “a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente”. Deste modo, considera-se que a atividade da árvore que a seguir se descreve permitiu que o grupo mantivesse um elevado nível de atenção e empenho, assente precisamente no fator surpresa de alguns momentos e na experienciação sensorial que o ambiente envolvente propiciou.

Esta atividade inicia após um momento de acolhimento no espaço comum e transita para o espaço exterior onde as crianças são convidadas a sentar em círculo para conversar, partilhar ideias e acontecimentos, como habitualmente acontece no período da manhã. No entanto, um dos

elementos do par pedagógico surge fantasiado de árvore e cria alguma perturbação momentânea, levando as crianças a levantarem-se e a tentarem descobrir quem se encontrava por baixo da fantasia. A recém-chegada visita surpresa trouxe consigo uma carta que entregou à orientadora cooperante e desapareceu novamente, deixando nas crianças um misto de desilusão e encantamento. A carta foi aberta e lida pelo outro elemento da díade a todas as crianças revelando que no espaço exterior haviam sido perdidas as peças de um puzzle muito especial, que as crianças deveriam encontrar e montar novamente. Assim, as crianças foram aos pares procurar as doze peças perdidas do puzzle que foram colocando no centro do círculo, porém como havia mais peças do que pares, no final todas as crianças saíram em busca das peças em falta. Estando reunidas todas as peças as crianças iniciaram a montagem do puzzle, sendo necessária a intervenção do adulto uma vez que estas estavam a revelar alguma dificuldade em entender onde cada peça deveria encaixar.

A conclusão da montagem do puzzle propiciou um diálogo sobre o mesmo, tendo as crianças partilhado as suas opiniões, demonstrando terem já algum conhecimento sobre que benefícios o Homem retira das árvores, nomeadamente o ar que respira, os frutos que come ou a sombra que aprecia nos dias de calor. O puzzle, contudo, continuava e mostrava dois caminhos possíveis que a madeira de uma árvore cortada pode seguir, a produção de papel e a produção de mobiliário (cf. Figura 9). A imagem dos desperdícios provocados pela produção de mobiliário despertou dúvidas em algumas crianças, havendo uma que considerou tratar-se de “comida de hamster” (B), pelo que estava criada a oportunidade para o segundo momento desta atividade. Além disso, houve ocasião para observar as árvores com um maior grau de profundidade usando lupas para ver a casca, atentando na diferença de altura e de diâmetro entre as árvores, procurando pela raiz entre a erva, num momento de aprendizagem autónoma, desenvolvida mais com os pares do que com os adultos.

Após o lanche da manhã e de um momento de jogo espontâneo não orientado foi revelada às crianças a existência de uma segunda carta deixada pela árvore misteriosa, facto que as deixou entusiasmadas. As crianças foram então encaminhadas para a zona dos pinheiros onde haviam sido colocadas algumas mesas e deixada uma caixa. Procedeu-se à leitura desta segunda missiva que revelava o segredo contido na caixa, as crianças iriam poder experimentar e explorar um novo material, o serrim, resultado da produção de mobiliário, oferecido pela árvore ao grupo como prémio pela participação empenhada de todos no primeiro momento da atividade. Foi



mais um pouco e para voltar após o almoço. Considera-se por isso que o fator novidade, foi aqui determinante para que as crianças pudessem vivenciar uma exploração sensorial enriquecedora, ao nível do conhecimento de materiais naturais, das alterações às propriedades destes quando misturados com outros, do efeito que estes têm no corpo humano e das potencialidades que esses materiais têm enquanto matéria prima para a construção de produções artísticas.

Finalmente, já no período da tarde, num terceiro momento, o grupo pôde contactar com outro tipo de serrim, identificando as diferenças entre o anteriormente explorado e este. Deste modo, foi distribuído pelas crianças algum deste serrim, tendo as crianças revelado que “este não é em pó”, “este é maior”, “parece aos bocadinhos”. De seguida, o par pedagógico questionou as crianças sobre qual seria o resultado se lhe fosse adicionado água, obtendo como resposta que iria ficar como o anterior, pelo que uma das crianças foi buscar um recipiente com água e colocaram-se alguns pedaços do mesmo no seu interior. “Ah! Este não se desfaz! Fica só molhado!”, foram as conclusões retiradas desta experiência. Terminada esta exploração inicial para identificar possíveis semelhanças e evidentes diferenças foi sugerido às crianças realizarem uma colagem com o serrim (cf. Figura 9). Esta atividade foi realizada com empenho e dedicação pela maioria do grupo, no entanto, a cola branca usada acabou por não facilitar o desenvolvimento da atividade visto que as crianças ficavam com os dedos colados. Pelo que, foram terminando a colagem e realizando outras atividades noutras áreas da sala.

Importa ainda destacar o trabalho desenvolvido ao nível do espaço exterior incentivado pela supervisora institucional às quatro mestrandas presentes no contexto. Integrando os projetos a decorrer com ambos os grupos ou em atividades paralelas a dinamização do espaço exterior contribuiu para o tornar mais apelativo e diversificado e dar sentido à permeabilidade dos espaços referida Capítulo I, uma vez que propiciou igualmente momentos significativos de aprendizagem e construção de conhecimentos, ao nível do Conhecimento do Mundo, da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e das Artes Visuais. Foram, assim, contruídos um autocarro e uma casa, recorrendo a paletes, pintados alguns dos pneus aí existentes, atribuindo-lhes nova vida e funcionalidade, impulsionada a horta e construído um espantalho para a proteger dos pássaros, bem como diversos jogos planificados ou surgidos no decorrer de momentos de jogo espontâneo potenciadores não só do desenvolvimento físico, como da autonomia, do espírito de iniciativa, da criatividade e das relações interpessoais. Permitiu ainda às mestrandas compreenderem a importância do trabalho colaborativo e da planificação

conjunta de atividades que beneficiem todas as crianças da instituição e não apenas as do grupo a que estão afetas.

Em suma, o trabalho decorrente da PES em EPE faz antever a necessidade de formação e atualização constantes, uma vez que os interesses e necessidades das crianças são variáveis e dar-lhes resposta adequada carece de conhecimentos atualizados. Por outro lado, a importância do trabalho cooperativo e colaborativo e o valor que uma pedagogia assente na MTP tem para o desenvolvimento da criança resultou num crescimento e aprendizagem muito mais rico e construtivo quer das crianças quer das docentes estagiárias. Assim, o desenvolvimento profissional da mestranda foi amplamente favorecido por esta experiência de aprendizagem prática, realizada de forma partilhada e cooperada. Uma vez que observar, participando das vivências e das rotinas de um grupo de crianças, planificar atendendo às suas especificidades, necessidades e interesses, avaliar e refletir sobre as ações e atividades desenvolvidas tornou mais significativa a teoria abordada e desenvolvida, revelando-se como uma oportunidade para desenvolver competências e capacidades inerentes ao desempenho docente em EPE.

## METARREFLEXÃO

Encerra este relatório uma análise transversal ao percurso vivido e experienciado ao longo da formação para a docência e que se afigura não como ponto de chegada, mas antes como ponto de partida para a continuidade do processo de formação. Concebe-se hoje a educação como um processo inacabado que se constrói paulatinamente ao longo da vida, que convoca saberes científicos e técnicos, mas de igual modo, atitudes e valores cívicos e morais capazes de contribuir para a transformação social e para o desenvolvimento coletivo. Assim, assegurar uma formação inicial que não se encerre em si mesma, que convoque teoria e prática numa permanente atitude de reflexão e investigação por parte do docente em formação potencia a construção profícua e duradoura de conhecimento.

Deste modo, o desempenho, a prática e a atitude dos educadores e professores deverá ser a “de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Observar, planificar, agir e refletir em contexto de EPE e 1.ºCEB revelou-se como uma oportunidade única para o desenvolvimento do conhecimento profissional (Vieira et al., 2013). Além disso, a prática desenvolvida em parceria, num modelo socioconstrutivista, permitiu a co-construção de saberes profissionais e o crescimento de todos os intervenientes no processo de formação (Ribeiro et al., 2007). Contribuiu, igualmente, para saber dar resposta “inclusiva e equitativa” à diversidade, e para “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões”. A necessária mobilização de “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação” adquiridos em anos anteriores do plano formativo favoreceu o desenvolvimento e consolidação de competências socioprofissionais e pessoais inerentes a uma formação contínua (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

Neste seguimento, importa referir a relevância de uma observação cuidada e atenta dos contextos, a pertinência da anotação de factos e acontecimentos significativos e do registo sistemático dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, através de grelhas de observação e de registos fotográficos, que fundamentam as decisões pedagógicas e as opções didáticas tomadas durante a prática. O contributo das orientadoras cooperantes para um conhecimento mais profundo e significativo da realidade dos contextos, dos conhecimentos prévios das crianças, das capacidades e competências desenvolvidas anteriormente e dos

valores e atitudes ativados no decorrer de outras atividades foi igualmente pertinente uma vez que permitiu tornar mais vasta e abrangente a observação direta realizada pelo par pedagógico.

As planificações realizadas durante este processo foram, por isso, essenciais para garantir que estavam criadas as condições para responder aos desafios colocados por ambos os níveis de ensino. Sobretudo, no que concerne à prática de abordagens “enquadradas em visões de educação atuais, de orientação democrática e potenciadoras da mudança” (Vieira et al, 2013, p. 2653). Neste contexto, privilegiaram-se pedagogias ativas e recursos didáticos que facilitavam a compreensão da realidade. A organização do tempo, dos espaços e dos materiais garantindo não só o desenvolvimento de estratégias diversificadas inerentes à ação pedagógica, como ainda a equidade de oportunidades, a diferenciação pedagógica e a centralidade da criança na construção do seu próprio conhecimento e no desenvolvimento da sua própria aprendizagem, enriqueceu e aprimorou o processo formativo, num crescendo de conhecimentos e saberes adquiridos que só a prática possibilita.

Tratando-se de uma formação de perfil duplo, que capacita para a docência em dois níveis educativos, o contacto com ambas as realidades possibilitou, igualmente, compreender a relevância de uma ação pedagógica intencional, articulada e refletida, o peso das relações e das interações no crescimento e desenvolvimento das crianças, a importância que o brincar, o jogo espontâneo e simbólico, a promoção da criatividade e da imaginação têm para que as crianças se sintam predispostas para aprender e conhecer. Do mesmo modo, manter presentes documentos como as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), as AE (ME, 2018) ou o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) foi essencial para criar um quadro de referência potenciador de uma aprendizagem articulada, assente em princípios e valores determinantes para assegurar o desenvolvimento das crianças em diversas áreas de competências, as quais contribuem para a sua formação holística (Oliveira-Martins et al., 2017).

Por outro lado, a MTP adotada, diferentemente em cada uma das valências, beneficiou o par pedagógico na medida em que abriu espaço para momentos de partilha e de reflexão muito mais relevantes e expressivos e beneficiou igualmente as crianças, pois permitiu-lhes serem agentes ativos na construção do conhecimento, além de que viram considerados e valorizados os seus interesses, ideias e opiniões. Deste modo, manter o envolvimento das crianças nas atividades foi primordial, uma vez que promove a concentração, motivação e a atração pelas situações e experiências que vivenciam. As crianças desenvolvem-se quando se encontram no

limite das suas capacidades e potencialidades, quando ao que já conhecem e já sabem acrescentam novo conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Assim, considerando que a educação não se limita apenas à escola e às ações aí desenvolvidas, sendo a família, a sociedade e a comunidade locais privilegiados para a aprendizagem saliente-se a contribuição das famílias para o processo de ensino-aprendizagem. É notório o impacto que uma relação de partilha, de diálogo e entendimento entre a escola e a família tem para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Pelo que, garantir a divulgação aos encarregados de educação do trabalho desenvolvido, mesmo que em situações adversas como a que se vive atualmente e, por isso, tendo de recorrer aos meios digitais e tecnológicos disponíveis, é fundamental para aproximar estes dois pilares da educação de uma criança, a escola e a família.

A construção de conhecimento e de personalidade são processos em constante mutação, que se desenrolam com base na interpretação que cada um faz da realidade e das experiências que esta ocasiona, pelo que abraçar a carreira docente é contribuir para formar cidadãos ativos, críticos e reflexivos, capazes de questionar e problematizar. “Actualmente, os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas”, que exigem práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas, que integrem saberes, culturais, técnicos e científicos (Conceição & Sousa, 2012, p.82). Assim, a PES no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu-se como contributo essencial para a aquisição de competências criativas e inovadoras, potenciadoras do sucesso da instituição educativa enquanto elemento transformador da sociedade.

Neste contexto e como observado no Capítulo I a educação e a sociedade têm uma relação direta e dialógica pelo que o professor/educador da sociedade atual não se define pela aprendizagem teórica adquirida ao longo da formação, mas pela construção de saberes que se adquire pela prática. O saber docente é “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor/educador aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (Tardif, 2002, s.p.). Além disso, a evolução do ambiente educativo mostra que o professor/educador atual se completa no trabalho colaborativo, no diálogo que estabelece com os outros, na “partilha de recursos, ideias, práticas e mesmo alunos”, nesse sentido assumiu

especial importância o desenvolvimento de projetos em ambos os contextos para a real compreensão das potencialidades do trabalho colaborativo (Conceição & Sousa, 2012, p. 86).

Em suma, “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (Tardif, 2000, p.12), logo ser educador/professor contemporâneo é uma aprendizagem constante, um crescimento permanente, que convoca saberes e conhecimentos para depois responder eficazmente aos desafios, dificuldades e reptos que a sociedade global, da comunicação, da informação e da inovação colocam diariamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA. ISBN 972-41-1394-9.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. ISBN 978-989-97582-1-6.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Pedagogo.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (2008) Introdução In I. Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos Relatórios do Estudo Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer*, (pp.23-29). Conselho Nacional de Educação. ISBN 978-972-8360-57-3.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coord). *Coordenação, Supervisão e Liderança- Escolas, Projetos e Aprendizagens*, (22-25), Universidade Católica Editora. ISBN: 978-989-8366-78-8.
- APEI (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. In <https://apei.pt/vida-associativa-2>.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação, 10*, 7-19.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación, 72*, 85-104.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais Escola e Sociedades*. Instituto Piaget. ISBN 972-9295-65-4.
- Bolgenhagen, S.K., Cosme, A., & Pinheiro, A.C. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Série Estudos Campo Grande MS, 26*, (56), 95-116.
- Borges, C. (2010) Trabalho coletivo. In D.A. Oliveira, A.M.C. Duarte, & L.M.F. Vieira. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Burch, S. (2005). Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. In A. Ambrosi, V. Peugeot, & D. Pimenta, *Desafios das palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. VECAM.
- Caliman, G. (2015). Pedagogia social, relações humanas e educação. In J. F. Mafra, J.C.F. Batista, & A.M.H. Batista. *Educação Básica: concepções e práticas*. BT Académica, 187-203.
- Cardona, M.J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições, 10* (1), 132-138.
- Cardona, M.J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. ISBN 978-972-742-468-9.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de investigação Guia para a Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta. ISBN: 978-972-674-512-9.

- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário*. Universidade Aberta (2.<sup>a</sup> ed.) ISBN: 978-972-674-484-9.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de educação*, (20), 81-98.
- Davis, D. (2003) A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In C.A. Pinto & M. Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp. 71-94). Edições ISET, ISBN 972-95436-3-1.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. CORTEZ EDITORA: UNESCO. ISBN 85-249-0673-1.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade. Plural Editores.
- Dodge, B. (1995). Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. *The Distance Educator*, 1, (2), 1-4.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Caracterização geral do projeto IRA. In M. T. Estrela & A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso*. Porto Editora, 29-40.
- Ferraz, A. P. D. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17, 421-431, ISSN 0104-530X.
- Fisher, C. (2017). Padlet: An online tool for learner engagement and collaboration. *Academy of Management Learning & Education*, 16 (1), 163-171.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16, ISSN 1645-1384.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Mediações, Revista Online*, 6 (1), 5-29. ISSN: 16473078.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.
- Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação em Freire. In *REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior* 1(2), 64-72, ISSN 2447-3944 65.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto In Formosinho, J.O (org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora ISBN: 978-972-0-344467-0.
- Gâmboa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gâmboa, J. Formosinho, & H. Costa. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação* (pp.47-77) Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-0797-5.
- Hornburg, N. & Silva, R. (2007). Teorias sobre currículo: Uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG* (3), 61-66, ISSN 1807-2836.

- Infante, M.J. (2008). Educação Pré-Escolar – Olhares do Passado e do Presente. *Itinerários 2* (7), 24-37.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo. ISBN: 978-972-8980-08-6.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, T. (2010). Planeamento e Concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação-Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-316-4.
- Lino, D. (2002). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação In J.O. Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora ISBN: 972-0-344451-2.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projetos em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz, J.B. Ruivo, I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-113-X.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender 33*, 25-34.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 43-46.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A) moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*.
- Montessori, M. (1966). *O que você precisa saber sobre seu filho*. Kala Kshetra Publications
- Morgado, J.C. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança. In I.C. Viana, et al.). *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-972-8952-56-3
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- Niza, S. (2002). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora ISBN: 972-0-344451-2.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA. Universidade de Lisboa. ISBN 972-8036-48-5.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*, 1-17.
- Nóvoa, A. (2018). O professor e os desafios da docência na atualidade. In <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=3FijYmDV-ng&t=1605s>
- 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. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-83.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a Participação Guiada. In *Escola Moderna*, 18 (5ª série).
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. G. Pimenta & M.A. Franco (Org.). *Pesquisa em Educação: Possibilidades*

- investigativas/ formativas da pesquisa-ação* (pp.27-40). Edições Loyola ISBN: 978-85-15-03519-9.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as aprendizagens*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-302-6.
- Osterman, F. & Cavalcanti, C.D.H. (2010). *Teorias de Aprendizagem*. Evangraf.
- Pinto, C. A. & Teixeira, M. (2003), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Edições ISET, ISBN 972-95436-3-1.
- Pinto, C. A. (2003) Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C.A. Pinto & M. Teixeira (org.) *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp. 21-70) Edições ISET. ISBN 972-95436-3-1.
- Portugal, G. (2008) Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (coord.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos Relatórios do Estudo Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer*, (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. ISBN 978-972-8360-57-3.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Delgado, P. (2009). A Identidade Profissional na docente na era. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*, 1-14.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2019* (pp. 885-894). Universidade do Minho.
- Rangel, M. (2014). *Métodos de Ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Papyrus Editora.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Estudos sobre educação*, 16, 17-34.
- Ribeiro, D. & Moreira, M.A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional In *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Areal Editores. ISBN: 978-972-627-973-0.
- Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2020-2021). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreia Diálogos* 1, 35-46.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. ISSN: 1138-1663.
- Ribeiro, D.; Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2016). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência*. 324-333.
- Rocha, M.L. (2017). O Brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, R. (org) *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação (DGE).

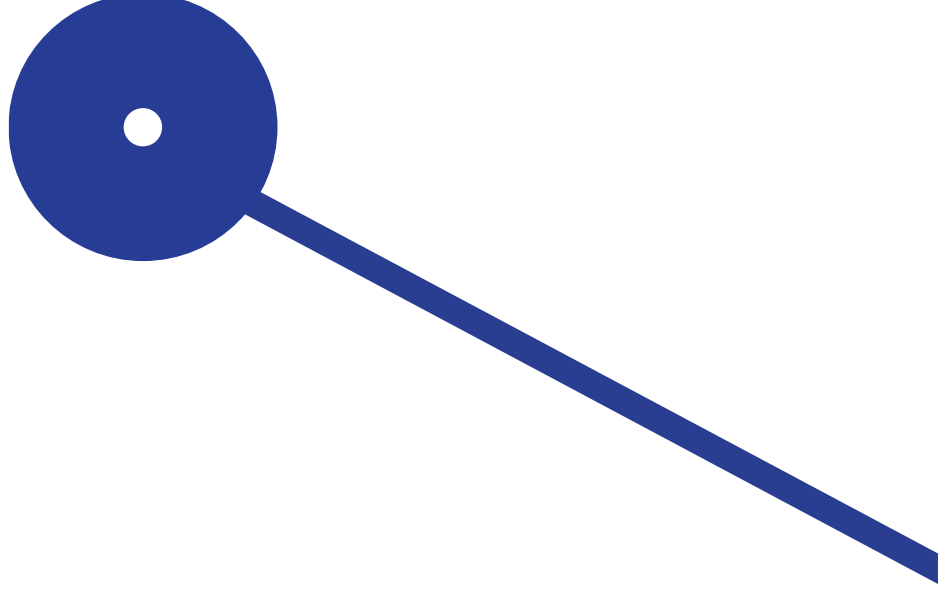
- Santos, J. A. S. (2006). Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. *Revista Científica Sigma*, 2(2), 97-111.
- Serrazina, L. (2012). Conhecimento Matemático para ensinar: Papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação* 6 (1), 266-283, UFSCar, ISSN 1982-7199.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-101. ISSN 0214-9877.
- Silva, M.C. & Sarmiento, T. (2017). O Brincar na Infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F.I. Ferreira, & R. Madeira (org) *Brincar e Aprender na Infância* (pp 39-52) Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. In *Actas do I EIELP*. Exdra. 111-118
- Sousa, M. M. D., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, 13(5), 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes. ISBN: 978-85-326-44-28-2- Edição Digital.
- UNICEF (2019). A convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Portugal: Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In In I. Alarcão (coord.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos Relatórios do Estudo Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer*, (pp.141-175). Conselho Nacional de Educação, ISBN 978-972-8360-57-3.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira. In *Da Investigação às Práticas*, I (3) 8-20.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N.; Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN 978-972-742-339-2
- Vieira, F., Silva, J.L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J. Pereira, Í., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos Mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2
- Wajskop, G. (1995). O Brincar na Educação Infantil. In *Cadernos Pesquisa S. Paulo*, 92, 62-69
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA. ISBN: 9789724109589.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- AEAS (2019). Projeto Educativo 2019–2023)
- AEAS (2020). Plano de Medidas Excepcionais e Temporárias 2020/2021; Plano de Contingência e Plano de Comunicação e Informação
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Lisboa. ISBN 978-972-742-404-7
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. Diário da República n.º 1/1998, Série I-A. Ministério da Educação. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997, Série I-A. Ministério da Educação. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República 65/2016- I Série- Ministério da Educação. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão a dos currículos dos ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensino básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República 240/2014 – I Série- Ministério da Educação e Ciência. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução obrigatória partir do 3.º de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República 201/2001 – I Série A.- Ministério da Educação. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República 201/2001 – I Série A.- Ministério da Educação. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República 38/2007 – I Série A.- Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979, 12º Suplemento, Série I. Ministério da Educação. Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República 38/2007 – Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação. Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série) de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997, Série II. Ministério da Educação – Secretário de Estado da Educação e Inovação. Aprovação das orientações curriculares para a educação pré-escolar
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª série – N.º 138 – 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, 1.ª Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro. Diário da República n.º 26/1977, Série I. Assembleia da República. Lisboa. Cria o sistema público de educação pré-escolar
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, Série I. Assembleia da República. 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
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação ISBN 978-972-742-404-7
- Ministério da Educação. (2004). Organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico: Estudo do Meio. (4ª ed.) Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Artes Visuais- 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação
- Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Matemática- 3º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português- 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira – Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M.J., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. ISBN:978-972-742-416-0
- Pedroso, J.V. (Coord) (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação ISBN 978-972-742-421-4.



**MESTRADO**

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

**Relatório de Estágio**  
Rita Cristina Eiras Magalhães