



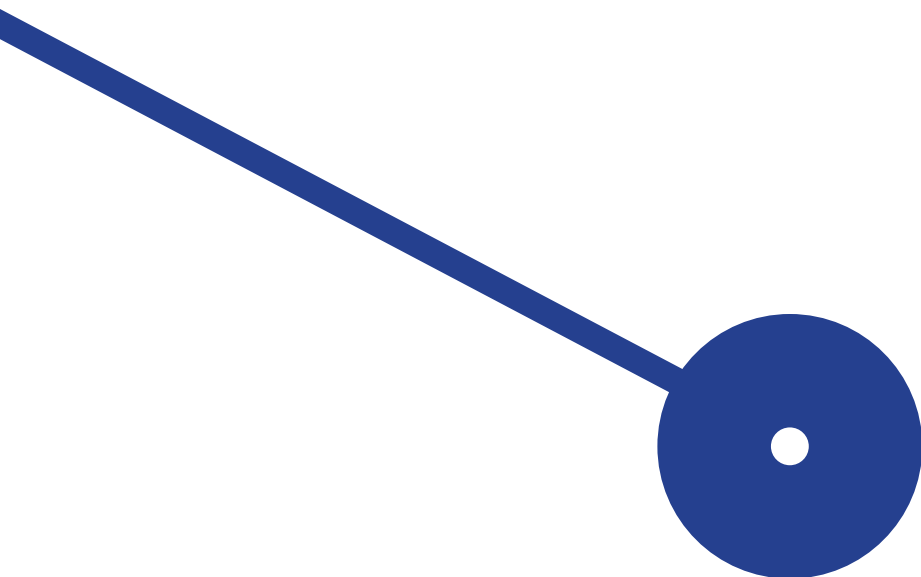
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Catarina Sofia Domingues Pena

09/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Sofia Domingues Pena

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Porto, setembro de 2023

*"Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender."*

(Cury, 2012, p.17)

## AGRADECIMENTOS

Não há palavras para descrever todo o caminho que foi concretizado até aqui. Realizar a licenciatura em Coimbra – perto de casa – e sair dessa comodidade para ir em busca de novos horizontes, rumos e perspectivas num mestrado, noutra instituição, foi uma tarefa que os mais próximos sabem que não foi simples de gerir, ainda que fosse algo que eu quisesse muito. Hoje concluo: ainda bem que o fiz!

A verdade é que todo este caminho só foi possível por ter pessoas que me apoiaram e que sempre acreditaram em mim, muito mais do que eu algum dia acreditei. Sem a sua presença, teria sido difícil acabar a formação académica na profissão que sempre idealizei. Agora, estou prestes a iniciar um novo percurso e provavelmente o mais desafiante – ingressar na minha prática profissional.

Durante todo este percurso, tive a sorte de contar com o apoio das pessoas que permaneceram sempre do meu lado, sendo que essas merecem, efetivamente, o seu destaque.

Por isso, quero agradecer...

... Ao meu namorado (e melhor amigo) que poderia ter, que percorreu comigo todo este caminho e que, durante estes 5 anos, foi o meu maior porto de abrigo e nunca desistiu de mim. Que sempre desejou que eu olhasse para mim da mesma forma que ele sempre me viu, com os olhos cheios de orgulho e que permanentemente diziam (e ainda dizem): “Tu gostas mesmo disto, por isso não há nada que precisas de temer”. É a ele a quem devo grande parte deste agradecimento, salientando a paciência, amizade e, principalmente calma e amor para conseguir lidar, diariamente, com o *stress* associado à minha pessoa. É ele a calma que me acalma.

... Às minhas avós e à minha “Titi Nene”, que faz o papel de avó igualmente, porque melhor do que ter tido duas avós é ter tido três. Obrigada à minha avó Dina por ter o coração mais puro do mundo, que me ajudou a crescer e que me proporcionou ser a pessoa que sou hoje. A minha avó que me faz rir até me doer a barriga e que, de igual forma, me faz emocionar sempre que se despede com o “abracinho” e o “Amo-te Muito!” mais sentidos. Que me pergunta “Quando é que voltas?” mesmo antes de eu ir embora. À minha avó Linda que me ensinou a pintar e que despertou em mim o meu lado mais criativo. Ela também ansiava por me ver terminar esta etapa, orgulhosa por eu ter dado o meu melhor. A avó que mais estava por dentro das novas tecnologias e que ficaria feliz por ver o quanto estas estiveram presentes para ajudar “os meninos” a crescer. À minha “Titi Nene”, o ser humano mais doce e frágil que eu conheço, com um coração de ouro e tão apaixonada pelo Porto como eu. A que me presenteia sempre com um brilho no olhar, que faz com que o meu dia melhore sempre que estou junto dela.

... Ao meu “papá” por me ter possibilitado crescer e, mesmo sem querer que eu fosse para longe, quando abriu parte da sua “asa” para me deixar voar para onde eu quisesse, na esperança de que um dia

volte para a Figueira da Foz ou para Coimbra. Apesar de um pouco mais discreto, sinto o seu orgulho quando me questiona acerca das minhas conquistas pedagógicas e dos “meus meninos”, ou sobre o meu futuro, na certeza de que a profissão que escolhi me faz feliz.

... Às “minhas pessoas” de Coimbra e do Porto, que no seu total ocupam uma percentagem acrescida em todo este percurso, as mais presentes, persistentes, pacientes e amigas. As que nunca me deixaram de lado, apesar de todas as minhas características pessimistas e que todas as vezes me encorajaram a dar o meu melhor e a deixar de lado as minhas inseguranças e mostrar por  $a+b$  que eu consigo tudo o que eu desejar, basta querer. As pessoas que suportaram e me levaram no mesmo barco, com as quais ri muito e me emocionei igualmente. Não há como agradecer a possibilidade de me ter cruzado com pessoas tão fantásticas que não tenho a mínima dúvida de que vão orgulhar a profissão que todas escolhemos (e que nos escolheu a nós). Juntas, construímos um percurso bonito que vou recordar para sempre, com memórias que permanecerão eternas, juntamente com as saudades.

... Às minhas amigas de sempre, “figueirinhas”, que desde que me conhecem me viram crescer em todas as dimensões e me proporcionaram momentos inigualáveis. Que sempre me deram garra e me apoiaram no meu sonho, ainda que se admirassem da profissão que eu estava a escolher, cientes do desafio a que me estava a propor. A verdade é que foram elas que estiveram lá desde o início dos inícios, a maior parte desde os meus 15 anos e outras até antes disso (não é Matilde?). Foram elas que me tiraram de casa quando precisava de estudar, mas também foram elas que me fizeram chegar até aqui. Foram elas que ouviram todos os meus dilemas e dúvidas, suposições e preocupações, mas principalmente, foram elas que nunca duvidaram de que eu ia conseguir, nem por um segundo. Eu sou uma sortuda por ter amigas assim. Obrigada de coração.

... Às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.ºCEB, que me fizeram aprender, refletir e, principalmente, melhorar. Por me fazerem sorrir todos os dias menos bons e esquecer que existem problemas, porque no momento só interessavam elas. Por me fazerem ter a certeza de que a profissão que sempre ambicionei é efetivamente a melhor do mundo, mas que também é a mais desafiante de todas. Por me fazerem acreditar nas crianças do futuro, com toda a espontaneidade, a participação, o carinho e o amor que emanam por todos os lados. Que me fizeram sentir todos os dias “eu vou ter tantas saudades vossas”, e é verdade, realmente tenho.

... Aos professores cooperantes, que viram em mim algo que eu nunca consegui ver, que me apoiaram, incentivaram e me fizeram melhorar todos os dias. Que nunca duvidaram de mim e sempre me valorizaram. Queria agradecer todos os ensinamentos e dizer que um dia, no futuro, gostaria de ser um bocadinho do que ambos são: a definição de profissionais competentes, criativos, presentes e, principalmente, humanos.

... Às professoras supervisoras que, com a sua experiência e conhecimento, tentaram abrir-me horizontes no que diz respeito à educação, tendo em vista a minha melhoria em diferentes dimensões – pessoal, social e profissional – assim como o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem nas escolas. Em conjunto com os professores cooperantes conseguimos realizar um percurso bonito e, principalmente, enriquecedor de parte a parte.

E por último, e mais importante...

... À minha “mamã” e à minha “Guezinha” que sempre me incentivaram a seguir o meu sonho de ser educadora de infância desde tão tenra idade. As que me apoiaram como ninguém e viram de perto as minhas tristezas quando falhava, mas a minha alegria extrema e orgulho nas minhas pequenas conquistas. As pessoas que nunca duvidaram de mim e que têm a certeza de que quem ama a sua profissão só pode ser excelente no que faz. As pessoas que eu mais amo no mundo, que sempre estiveram ao meu lado durante estes 5 anos e que, se não fossem elas a encorajar-me e a acreditar em mim, provavelmente não teria tido forças para chegar até aqui. Não há palavras que expressem o quanto eu agradeço todo o carinho e amor, envolvido em palavras assertivas que me levaram à razão muitas vezes, não permitindo que fosse sempre tão levada pela emoção. Para vocês nem mil obrigadas iriam chegar.

Foi com a ajuda de todos, que eu consegui!

Agora é continuar a explorar, descobrir, crescer e aprender, pois a partir daqui começa uma longa, nova e tão ansiada, feliz etapa.

## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para obtenção do grau de mestre. Este documento, que foi elaborado ao longo do ano letivo, retrata o percurso da mestranda na sua formação inicial, rumo a um perfil duplo de docente através da coconstrução de saberes com o par pedagógico, o professor e a educadora cooperantes e as supervisoras institucionais.

Neste âmbito - e defensora de um paradigma socio construtivista - a mestranda baseou a sua ação na demonstração de apreço e atenção pelas diferentes linguagens da criança, possibilitando a sua participação plena no processo de aprendizagem. Neste sentido, para a promoção de atividades significativas e contextualizadas que favorecessem o desenvolvimento holístico das crianças, a mestranda fundamentou-se em pressupostos teóricos, didático-pedagógicos e legais, que sustentaram a prática.

Tendo em vista a melhoria da sua prática pedagógica, a mestranda desenvolveu a sua capacidade reflexiva, baseando-se na metodologia de Investigação-Ação, caracterizada por ciclos dinâmicos dos processos de observação, planificação, ação e reflexão, que permitiram adequar a ação às características e necessidades das crianças nos diferentes contextos educativos, sendo possível a criação de uma prática inclusiva e equitativa.

Resultantes de um trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes atores educativos, surgiram dois projetos de intervenção, um no contexto de 1ºCEB e outro em contexto de Educação Pré-Escolar, ambos baseados na Metodologia Trabalho por Projeto, respeitando as várias fases.

**Palavras-Chave:** Socio construtivismo; Pedagogia da Escuta; Inclusão; Investigação-Ação; Metodologia Trabalho por Projeto

## ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice, included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, for obtaining the master's degree. This document, which was prepared throughout the school year, portrays the master's student's journey in her initial training towards a dual profile of a teacher through the co-construction of knowledge with the pedagogical pair, the cooperating teacher and educator, and the institutional supervisors.

In this context - and defender of a social constructivist paradigm - the student based her action on showing appreciation and attention to the different languages of the child, enabling their full participation in the learning process. In this sense, for the promotion of significant and contextualized activities that favored the holistic development of children, the student was based on theoretical, didactic-pedagogical and legal assumptions that supported her practice.

To improve her teaching practice, the student developed her reflective capacity, based on the Action-Research methodology, categorized by dynamic cycles of observation, planning, action and reflection processes, which allowed adapting the action to the characteristics and needs of children in different educational contexts, making it possible to create an inclusive and equitable practice.

Resulting from a cooperative and collaborative work between the different educational actors, two intervention projects emerged, one in the context of Primary School and another in the context of Pre-School Education, both based on the Project Work Methodology, respecting the various phases.

**Keywords:** Social constructivism; Listening pedagogy; Inclusion; Action-Research; Project Work Methodology

## **GLOSSÁRIO**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. SER PROFESSOR E EDUCADOR: QUE DESAFIOS?.....	3
1.2. AS PARTICULARIDADES DA AÇÃO NA VALÊNCIA DO 1.ºCEB.....	10
1.3. AS PARTICULARIDADES DA AÇÃO NA VALÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ..	18
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTGAÇÃO .....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA.....	27
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	30
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	34
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	38
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO .....	42
3.1 PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	42
3.2 PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	61
METARREFLEXÃO .....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Fases da Metodologia Trabalho por Projeto (Adaptado de Katz et al., 1997; Katz et al., 1998; Katz & Chard, 1997; Rocha et al., 2012) .....	6
<b>Figura 2</b> Modelo de Epstein (adaptado de Epstein, 2011).....	8
<b>Figura 3</b> Triângulo de Lewin, (adaptado de Lantorre, 2003) .....	41
<b>Figura 4</b> Lista de questões que os alunos gostariam de esclarecer .....	46
<b>Figura 5</b> Leitura, interpretação e resposta às questões da WebQuest .....	49
<b>Figura 6</b> Sintetização da informação recolhida na WebQuest, utilizando a opção digital ou manual .....	49
<b>Figura 7</b> Apresentação recorrendo à utilização da cartolina .....	49
<b>Figura 8</b> Apresentação recorrendo à utilização do StoryJumper .....	49
<b>Figura 9</b> Trabalhos realizados em cartolina.....	51
<b>Figura 10</b> Leitura de poemas e entrevista ao autor .....	53
<b>Figura 11</b> Criação de um buquê de cravos e posterior entrega ao autor .....	54
<b>Figura 12</b> Momento de pré-leitura da obra.....	55
<b>Figura 13</b> Exploração do Escape Room .....	56
<b>Figura 14</b> Resolução de tarefas no separador "Perguntas Bónus" .....	57
<b>Figura 15</b> Representações da aluna M. ....	58
<b>Figura 16</b> Representações da aluna C. ....	58
<b>Figura 17</b> Interior da cúpula.....	60
<b>Figura 18</b> Elaboração do esboço e começo da construção do jogo.....	64
<b>Figura 19</b> Continuação da construção do jogo .....	64
<b>Figura 20</b> Pintura do Jogo .....	65
<b>Figura 21</b> Experimentação do jogo por uma criança de 6 anos .....	65
<b>Figura 22</b> Criança I. auxilia as crianças M. e B.....	66
<b>Figura 23</b> Organização do circuito .....	67
<b>Figura 24</b> Envolvimento das crianças ao realizar o circuito.....	68
<b>Figura 25</b> Planta inicial do "Jogo da Força" .....	72
<b>Figura 26</b> Planta reestruturada .....	72

<b>Figura 27</b> Pintura do jogo.....	73
<b>Figura 28</b> Estratégia de organização da pintura.....	73
<b>Figura 29</b> Pintura do jogo finalizada .....	74
<b>Figura 30</b> Contorno dos desenhos .....	74
<b>Figura 31</b> Espaço do jogo .....	76
<b>Figura 32</b> Crianças a realizar os diferentes desafios .....	77
<b>Figura 33</b> Criança a fazer a pose de super-herói.....	78
<b>Figura 34</b> Crianças e familiares a jogarem .....	79
<b>Figura 35</b> Partilha das produções das crianças com as famílias .....	80
<b>Figura 36</b> Exploração do "Jogo do Esqueleto" .....	80
<b>Figura 37</b> Exploração do "Quem é quem?" entre criança e mãe .....	80
<b>Figura 38</b> Visualização do livro digital - "Da cabeça até aos pés" .....	81

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta unidade curricular apresenta, como objetivos claros, a formação de docentes completos, capazes de “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ribeiro & Quadros-Flores, 2022-2023) construídos desde o começo do percurso académico e aprofundados no decorrer da prática, como princípio de formação ao longo da vida. Assim, a partir da vivência em contexto educativo, foi possível uma articulação entre os conhecimentos teóricos e saberes práticos, consciencializando para o saber pensar, agir, avaliar e refletir no decorrer da prática. Foi presenciada uma construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa” (Ribeiro & Quadros-Flores, 2022-2023), em permanente coconstrução de saberes profissionais, através da problematização das exigências da prática profissional. Este crescimento denotou-se possível através da colaboração com os diferentes agentes educativos, dos quais destaco, nomeadamente, o meu par pedagógico, os docentes cooperantes e as professoras supervisoras que, em trabalho cooperativo e colaborativo, permitiram a reflexão e promoção de um trabalho articulado com o propósito de aperfeiçoamento e enriquecimento de aprendizagens, tanto pessoais quanto pedagógicas.

Assim, o RE foi produzido com base em saberes teóricos, científicos, legais e pedagógicos, cuja realização comprova a habilitação profissional para as duas valências – Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) – consignado no Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Neste documento consta a descrição, fundamentação e reflexão da prática educativa, baseada em perspetivas participativas e ativas de aprendizagem, decorrente nas duas etapas educativas: a do 1.ºCEB, associada a uma turma do 4.º ano de escolaridade, e a da EPE, junto de uma sala cuja faixa etária envolve crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

O processo formativo da mestranda é apresentado numa estrutura que contempla três capítulos, articulados e interligados entre si, que se fragmentam em subcapítulos. Num capítulo final, é espelhada a metarreflexão decorrente do percurso vivenciado na PES, numa perspetiva de retrospectiva pessoal.

Neste seguimento, o primeiro capítulo remete para um enquadramento teórico e legal, que sustentou a prática pedagógica em ambas as valências – cujo foco incide na apresentação dos desafios da educação do século XXI, destacando pressupostos comuns entre cada uma das etapas educativas –, e no papel do educador e professor em cada um dos contextos educativos, sendo atribuídos, *a posteriori*, dois subcapítulos que remetem para as particularidades de cada um.

O segundo capítulo contempla a caracterização do contexto educativo no qual decorreu a PES, abrangendo uma visão geral da instituição cooperante, e mais aprofundadamente cada um dos ambientes

educativos – EPE e 1.º CEB. Na PES, ao adotar um papel observador, foi possível conhecer cada grupo de crianças, (respeitando as suas características, dificuldades e interesses) manter interações positivas com todos os envolvidos no processo educativo, assim como conhecer as rotinas vivenciadas em cada uma das salas, no que diz respeito à sua organização do espaço, tempo e materiais. Ainda no mesmo capítulo, é descrita a metodologia de Investigação-Ação (I-A), utilizada no decorrer da prática, assumindo um carácter avaliativo e reflexivo possibilitando a sua melhoria, obedecendo às suas fases: observação, planificação, ação e reflexão.

O terceiro capítulo expõe a descrição e a análise reflexiva relativamente a algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES, em cada uma das etapas educativas, relevando as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados, tendo por base a sustentação teórica realizada nos capítulos anteriores. A prática teve como base os precedentes do capítulo II, no que diz respeito às características das crianças, tendo sido esse o mote para a criação de projetos de intervenção conjunta, sendo os seus interesses, curiosidades e ideias valorizados e escutados em todo o processo. Neste capítulo, serão disponibilizadas imagens, assim como narrativas que retratam a realidade vivida em cada um dos contextos, aquando da realização das diferentes atividades, utilizadas também como evidências do seu impacto no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Na metarreflexão, é apresentada a análise pessoal e reflexiva do processo formativo efetuado no decorrer da PES, enaltecendo o papel que esta teve para a construção de uma identidade docente de perfil duplo, salientando não só os conhecimentos e competências pessoais e profissionais adquiridos, mas também as dificuldades e obstáculos com os quais a mestrande se deparou, explicando as soluções encontradas para os ultrapassar. Nesta análise, refletem-se os conhecimentos adquiridos através da partilha nos seminários decorrentes da unidade curricular em questão, a par com as reflexões partilhadas entre os vários atores da PES, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de forma holística.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A ação docente é a **base** de uma boa formação e contribui para a construção de uma **sociedade pensante**” Paulo Freire

O presente capítulo tem como propósito desenvolver um quadro teórico e legal relativo à docência e às especificidades vivenciadas em cada um dos contextos da PES, que possibilita uma intervenção consciente e profissional em cada uma das etapas educativas, proporcionando o desenvolvimento integral das crianças. Tanto a Educação Pré-Escolar (EPE) como o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) têm as suas particularidades específicas, assim, um dos objetivos deste capítulo é dar a singularidade adequada a cada uma e simultaneamente destacar também as suas características comuns.

Assim, no primeiro subcapítulo desta secção, será mencionado o papel da educação e alguns dos desafios da profissão docente no século XXI, salientando as mudanças de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, no mesmo subcapítulo serão apresentadas características comuns entre as duas etapas educativas, cujo papel da criança e do profissional de educação se apresentam com grande ênfase. Relativamente ao segundo subcapítulo será apresentada a primeira etapa de educação obrigatória e o papel do professor no 1.º CEB. No terceiro subcapítulo é destacado o papel do educador de infância e as especificidades da primeira etapa educativa (EPE).

## 1.1. SER PROFESSOR E EDUCADOR: QUE DESAFIOS?

A educação é um direito universal que tem como objetivo primordial garantir uma permanente ação formativa dos cidadãos de modo a promover o desenvolvimento global de cada um, podendo destacar o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meu no qual se integram” (Lei n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º). Assim, no acesso à educação é garantido o “direito da liberdade de aprender e ensinar” (Lei n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º), destacando-se o papel do sistema educativo para responder às necessidades de cada criança, dando possibilidade para que consigam satisfazer os seus objetivos pessoais e profissionais, dotando-se ao longo desse percurso, de valores e atitudes morais e éticas (Lei n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º). É de realçar o papel da criança como um ser detentor de uma voz própria que tem a liberdade de pensar e o direito se expressar e de ser ouvida e respeitada em todas as suas dimensões (cognitivas, emocionais e motoras), cujo papel da educação é de respeitar todos os direitos e a dignidade de cada criança (UNICEF, 2019).

Sendo o ser humano, imbuído “com uma curiosidade inata para aprender e que aprende de diversas maneiras e a partir de ritmos diferentes, numa variedade de formas” (Barbosa, 2010, p.13), a escola (como

um todo) deve disponibilizar-se para, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), proporcionar uma “**educação para todos**” (p.17), isto é, incluir todos os indivíduos, respeitando e aceitando diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais de cada criança. A inclusão no paradigma atual é considerada um fator definidor de qualidade do sistema educativo, cuja ação parte de um necessário investimento em recursos que tornem os estabelecimentos de ensino competentes para responder ao “desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planeamento educacional e o das heurísticas de ensino” (Rodrigues, 2007, p.33). Numa pedagogia inclusiva todos os alunos têm direito de serem estimulados para conseguir alcançar o nível máximo das suas capacidades (Rodrigues, 2007) não descurando as medidas de suporte à inclusão preconizadas no Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, e a diferenciação pedagógica como “um direito a que o aluno deverá ter acesso, [porque] é uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, p. 18). Ao longo da PES, foi tida em consideração que o propósito da inclusão é garantir que todos os alunos, independentemente das suas características pessoais e sociais, acedam a uma educação de qualidade com experiências significativas (Freire, 2008), planeando ações que tivessem por base uma ação inclusiva de todos os envolvidos. A transformação da escola constitui uma ideia central para a inclusão (Freire, 2008), promovendo um currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, criando condições promotoras de equidade, sendo que para isso é necessário refletir como é que a escola se organiza de forma a dar uma resposta de qualidade a esses alunos (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, artigo 3º).

As escolas e jardins de infância, por serem locais de partilha de espaços e em que se pressupõe a aprendizagem de vida conjunta, simplificam a inclusão “enquanto motor importante de transformação de sociedade” (Freire, 2008, p.13), sendo que, desde cedo as crianças contactam com a diversidade como sendo algo inevitável, confrontando-se com a perceção que a diferença potencia a construção da identidade de cada um (Rodrigues, 2007).

Neste seguimento, e reconhecendo a criança “como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional” (Folque, 1999, p. 11), esta é encarada e compreendida na sua integridade perante a sociedade a que pertence, tendo a oportunidade de ser detentora de um papel ativo na sua aprendizagem (Folque, 1999). Parte-se, de uma educação holística, que integra e unifica a formação individual (saber ser) e coletiva (saber estar) de cada criança, tendo uma constante conexão e visão global da realidade a que pertence, sendo auxiliada por um educador-professor que se centra nas relações humanas para adequar e facilitar a formação de cada criança no seu todo (Chaer, 2006). As crianças constroem e descobrem “o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22), esta ação acaba por ser facilitada a partir da ótica de várias interações (seja com os pares ou com o meio), ao proporcionar, de forma gradual a “capacidade de dar-se conta do ser, estar e actuar no mundo, assim como da realidade circundante” (Barbosa, 2010, p.14).

Efetivamente, é de salientar os quatro pilares essenciais da educação do século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser– estes fundamentais para uma aprendizagem holística, sendo no fundo, fundidos num só, face à sua característica integrada e interligada (Delors et al. ,1996).

Por conseguinte, é necessário refletir no papel da escola atual e dos desafios que esta acarreta, sendo elementar dotar as crianças de conhecimentos, capacidades atitudes e valores que preparem indivíduos para “empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10). Isso denota a necessidade de ação das escolas e jardins de infância para conseguirem formar cidadãos que possuam e promovam os direitos humanos, o que “significa equipá-los para colaborar com os outros e desenvolver [a] sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais” (UNESCO, 2022, p.45). São essas habilidades – sociais, emocionais, cognitivas e éticas – que constam dos atuais currículos, estes que preveem e “ensinam as pessoas como seres humanos completos” (UNESCO, 2022, p.65), sendo uma das principais práticas educacionais qualificar cidadãos conscientes, esclarecidos, livres, ativos e solidários tendo como base a premissa de que “aprender a ter empatia, a cooperar, a combater preconceitos e ideias e a gerenciar conflitos é valioso em todas as sociedades” (UNESCO, 2022, p.66).

Estas características não são coincidentes com perspetivas transmissivas, mas sim de uma atividade experienciada onde se pretende garantir uma “experiência integral de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, que vai além da acumulação de informação, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, o controle da disciplina e da conduta” (Barbosa, 2010, p.14). Por este motivo, é pedido às escolas e jardins de infância que detenham condições para que todos tenham possibilidade para desenvolver competências como a “segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade” (Oliveira Martins et al., 2017, p.7), entre outras, que lhes permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º55/2018, 6 de julho) para que consigam responder à imprevisibilidade da vivência numa sociedade e para o desenvolvimento pleno da personalidade de cada um.

Perante o exposto, também as instituições educativas devem ser consideradas organizações aprendentes, com preocupação em descobrir novas realidades e que valorizem a criação e a partilha de conhecimentos, essenciais para resolver problemas numa sociedade em mudança (Fullan, 1992), sendo imprescindível a formação contínua de todos os profissionais da educação (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), compreendendo que “a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p.5).

Desta forma, importa refletir sobre diferentes perspetivas pedagógicas, nomeadamente em pedagogias participativas, que se encontram inseridas em paradigmas construtivistas e socio

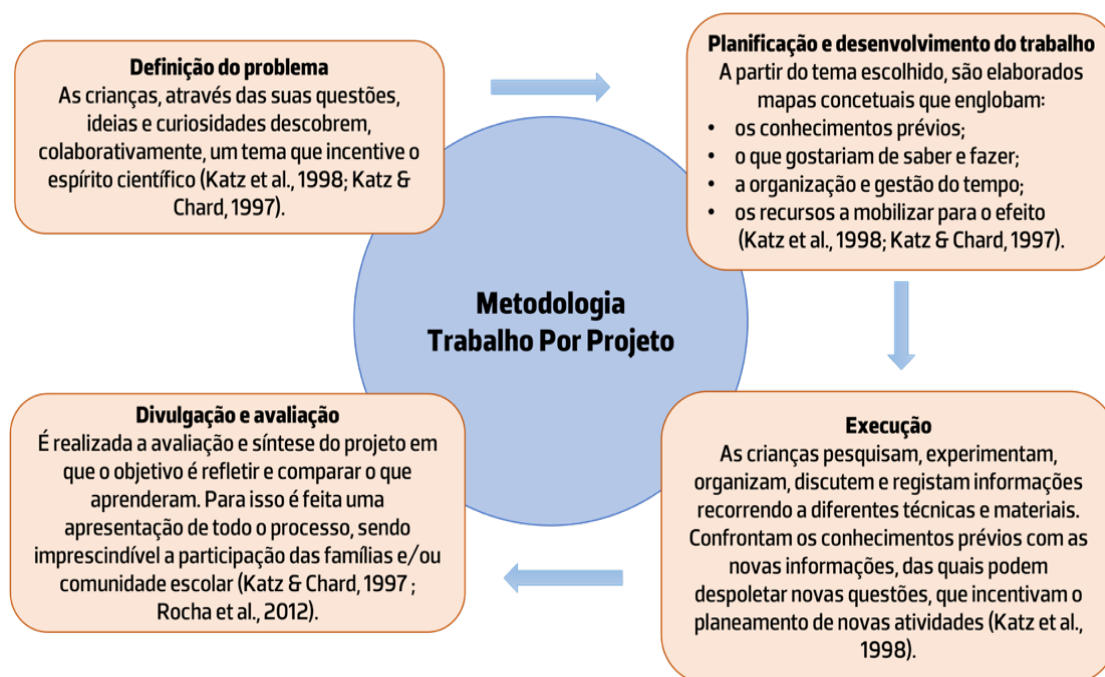
construtivistas cujos fundadores se destacam Piaget e Vygotsky. De acordo com Brotherhood e Leonel (2014), no que diz respeito à proposta de Piaget, esta defende que a aprendizagem se propicia em situações de reciprocidade entre o indivíduo e o meio. Defende ainda que o desenvolvimento da criança é marcado por processos e estádios relacionados com a maturação intelectual, que consiste num modo cognitivo pelo qual a pessoa integra um novo conhecimento seja motor ou conceptual nos esquemas ou padrões de comportamento que conhece previamente. Segundo Ivic (2010), a proposta de Vygotsky secundariza o papel biológico do desenvolvimento, defendendo que as transformações mais complexas se aprendem na interação social, cuja comunicação se realça como preponderante e facilitadora dessa ação seja na relação de adulto-criança ou entre pares. No fundo, enquanto “para Piaget [na sua perspectiva construtivista], as interações (manipulações) com o meio são essencialmente físicas ou simbólicas, para Vygotsky tornam-se relacionais” (Lebrun, 2002, p. 132).

Retomando o que foi explicitado, e incentivando uma pedagogia participativa em toda a ação ao longo da PES centrada “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27) recorreremos à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) para possibilitar às crianças “viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32).

A MTP orienta a ação numa proposta de metodologia que promove uma ação educativa dinâmica e não fragmentada, comportando quatro fases de carácter flexível (Figura 1).

Figura 1

*Fases da Metodologia Trabalho por Projeto (Adaptado de Katz et al., 1997; Katz et al., 1998; Katz & Chard, 1997; Rocha et al., 2012)*



A MTP e as suas fases estão associadas a uma constante relação interpares, o que incentiva a perspectiva socio construtivista de Vygotsky, em que a atividade partilhada é uma peça necessária para uma melhor aprendizagem e promove principalmente a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É neste contexto que o papel do educador-professor surge como preponderante, este que no atual século deixa de ser encarado como o “especialista responsável pela instrução” (Katz et al., 1998, p.27) mas que, por outro lado, releva um papel de apoiante no desenvolvimento das crianças ao preparar diversos ambientes e tarefas que potenciem a todas as crianças, “numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Decreto-Lei, 240/2001, 30 de agosto, capítulo II). As crianças devem sentir o apoio do educador-professor ao longo das atividades/projetos nas quais participa, sendo o seu papel de orientador ao guiar as crianças para outras estratégias e alternativas para a resolução de variados problemas, contudo, inicialmente deve deixar que as crianças, autonomamente tentem chegar a uma conclusão (Katz & Chard, 1997). É através do papel atento que o educador-professor consegue perceber qual o nível de desenvolvimento que as crianças já adquiriram (real) e se, com um apoio adequado, seja com a participação do adulto ou através de experiências partilhadas com os colegas, consegue alcançar uma “área potencial de processos de aprendizagem” (Oers, 2007, p.15) – a ZDP – e, por consequência, um novo desenvolvimento.

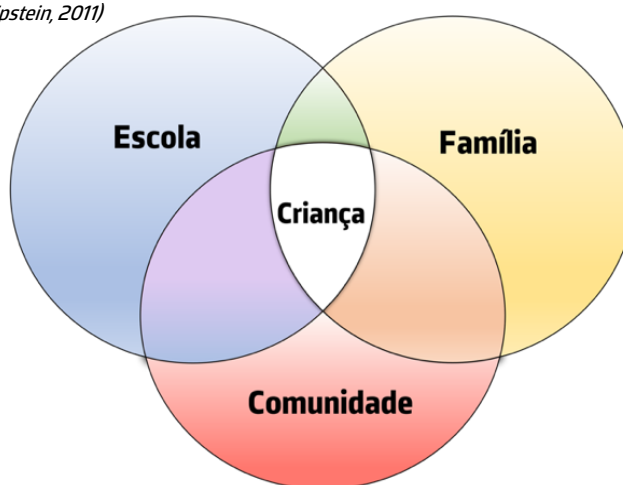
É o perfil duplo de profissional de educação no qual me situo, e auxiliado pelo Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto, que consigo refletir sobre a relevância das transições educativas no que diz respeito à etapa educativa da EPE para o 1.ºCEB. É de clara evidência que a transição da EPE para o 1.ºCEB pode despoletar momentos de alguma tensão na vivência das crianças, uma vez que “representa a entrada da criança na escolarização obrigatória” (Ribeiro et al., 2018, p.325) e por isso, um momento no qual a criança passa por uma mudança de contexto de aprendizagem que implica alteração de comportamentos pessoais e relacionais e a realização de recursos adaptativos. Contudo, o educador-professor ao suportar a sua ação na “articulação curricular ao nível das sequências das aprendizagens” (Sim-Sim, 2009, p.113) e ao longo da permanência na EPE as crianças contarem com conjuntos de atividades, projetos, procedimentos e relações com diferentes intervenientes da comunidade educativa ou que pertençam à escola que irão frequentar, esses processos não serão tão bruscos, promovendo uma adaptação mais positiva (Sim-Sim, 2009; Ribeiro et al., 2018). Por conseguinte, a “partilha de instalações comuns de ambas as etapas educativas” (Ribeiro et al., 2018, p.328) é um elemento facilitador nas transições educativas, tendo denotado esse facto ao longo da PES, uma vez que ao partilharem os mesmos espaços, usufruem muitas vezes das mesmas atividades e dinâmicas, no sentido de partilha e articulação constante entre as várias faixas etárias. De igual forma, salienta-se a necessidade acrescida de manter um contacto direto com as famílias, possibilitando a sua participação em atividades e projetos, sendo pressuposto “um acolhimento autêntico, sustentado em interações positivas” (Ribeiro et al., 2018, p.330) que facilitam sobretudo às crianças o sentimento de pertença à instituição, e consequentemente uma maior integração.

No entanto, a transição entre estas duas etapas educativas é um processo por vezes que se torna complexo e multifacetado em virtude do envolvimento de uma pluralidade de atores com características distintas, o que se denota por vezes dificultado, ressaltando novamente a ideia de “continuidade da perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares [acautelando a continuidade e ligação entre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o currículo do 1.ºCEB], na partilha dos espaços e tempos escolares e (...) todos (profissionais, famílias e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição” (Sim-Sim, 2009, p.113). O trabalho colaborativo entre profissionais de ambas as etapas educativas torna-se a chave para conceber processos de transição suaves, tranquilas, naturais, equilibradas, numa relação de respeito e confiança entre todos os intervenientes importantes na vida das crianças, num “um espaço formativo em que todos terão voz para porem em comum os seus saberes, as suas dificuldades, as suas resistências, num clima de apoio mútuo, de solidariedade profissional e formação cooperada” (Vilhena & Silva, 2002, p.21).

De igual relevância se deve estabelecer uma relação constante entre o contexto familiar, educativo e comunitário, uma vez que é a partir da parceria e convivência (marcada por responsabilidades partilhadas) entre estes atores que se potencializa o processo de aprendizagem integral das crianças, como prevê o modelo de Epstein (2011) (Figura 2).

**Figura 2**

*Modelo de Epstein (adaptado de Epstein, 2011)*



Assim, os educadores-professores devem adotar um papel participante de observação e escuta ativa e constante, a par da recolha de informação com os encarregados de educação das crianças, no intuito de “ajudar a aprendizagem da criança e incluir os pais nos processos de avaliação e planeamento” (Vonta, 2007, p.23), num clima de respeito, segurança e colaboração e cooperação, dando oportunidade a que estes participem ativamente, fortalecendo o conceito de “escolas amigas das famílias” (Mata & Pedro, 2021, p.29).

A formação dupla de educadora e professora garante um conhecimento das possibilidades de trabalho em comum entre ciclos, usufruindo das semelhanças e diferenças entre os dois contextos de

educação para uma melhor atuação, cuja preponderância de uma continuidade e articulação educativa estão no cerne da ação docente possuindo “um olhar sequencial e crítico sobre os níveis educativos podendo mais facilmente promover projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças” (Ribeiro et al., 2018, p.331).

Na atual formação que visa responder aos desafios do século XXI ser educador-professor é ter em constante atuação a dimensão pessoal e a dimensão profissional, cujo trabalho de autoconhecimento, autoconstrução, e autorreflexão são constantes ao longo de toda a vida, isto porque estamos sempre a “aprender a ser professor[es]” (Nóvoa, 2007, p.1121), não sendo um processo finito. Esta aprendizagem é baseada em processos metacognitivos de reflexão como forma de autoconsciência e compreensão da ação profissional, cuja partilha entre variados profissionais se demonstra preponderante para a própria experiência de aprofundamento e melhoria da prática profissional uma vez que a “reflexão é a chave para a aprendizagem e desenvolvimento do professor [e educador]” (Shulman & Shulman, 2016, p.130).

Não é de descurar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a sua forma de utilização no contexto educacional que acrescentam o desafio dos profissionais docentes ao requer a adoção de práticas inovadoras, contrariando o papel tradicional do educador-professor. As TIC simplificam o acesso a um número maior de informações que acedidas pelas crianças num processo interdisciplinar, podem ser transformadas e disseminadas em contexto educativo e reconstruírem-se em novos saberes (devido às inúmeras ferramentas digitais disponíveis através da *internet*) simplificada pela conectividade constante e flexível a tempos e espaços, “no futuro poderá haver menos salas de aula e mais salas ambiente, salas de pesquisa, de encontro, interconectadas (...) serão, também, lugares importantes de aprendizagem” (Quadros-Flores & Escola, 2008, p.12). O envolvimento e participação das famílias na escola adquire um novo significado usufruindo das TIC, devido à grande disponibilização de plataformas *online* que permitem atenuar as incompatibilidades laborais e dinâmicas familiares das crianças (Aguilar Ramos & Olivencia, 2012). Ao longo da PES esta aproximação com as famílias foi auxiliada através das plataformas *Padlet* (1.ºCEB) e *ClassDojo* (EPE) (cf. cap. III), que facilitaram a perceção (*online*) sobre as rotinas, aprendizagens, descobertas e produtos realizados pelas crianças ao longo dos dias, sendo partilhadas pelos docentes através de recursos videográficos ou documentais.

Mediante o exposto, no decorrer da profissionalidade docente, de acordo com Carpim et al., (2014) há a necessidade de compromisso com a educação, com a possibilidade de trabalhar cooperativa e colaborativamente com as crianças e outros docentes para um maior envolvimento na construção de projetos em participação e consonância com a sociedade. É nesta ação entre estudantes, os educadores-professores e o conhecimento, que em conjunto formam o “clássico triângulo pedagógico” (UNESCO, 2022, p.49), sendo através desta união e das experiências comuns que é possível “refletir sobre o que existe e o que pode ser construído” (UNESCO, 2022, p.49). Nesse caso, o papel do atual profissional de

educação é de direcionar um “olhar mais abrangente, compreendendo as múltiplas dimensões do conhecimento” (Carpim et al., 2014, p.102) apoiando as suas práticas em paradigmas socio construtivistas, baseando a sua ação num currículo humanista, construtivista e inclusivo, concedendo às crianças um papel ativo no processo de construção de saberes e aprendizagens, e para isso, deve dar significado e propósito às suas intenções pedagógicas, refletindo – “o quê?”; “como?”; “porquê” e “para quê?”. Desta forma, o docente, de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, usufrui de uma formação que lhe permite refletir sobre as suas práticas e analisar aspetos éticos e deontológicos – através da partilha de experiências e da própria investigação – avaliando o seu desenvolvimento profissional e pessoal. De igual forma, durante o seu processo de formação, desenvolve “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, capítulo V).

## **1.2. AS PARTICULARIDADES DA AÇÃO NA VALÊNCIA DO 1.ºCEB**

O sistema educativo português apresenta uma organização de três ciclos sequenciais que englobam todo o Ensino Básico, com uma duração de 9 anos. A passagem pelos diferentes ciclos não deve representar uma quebra, apesar das alterações e especificidades que cada um deles contém, defende-se uma continuidade e articulação curricular entre os diferentes ciclos, comportando cada um deles a função de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

O 1.º CEB, assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, universal e formal, que engloba os primeiros 4 anos de escolaridade – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano – envolvendo crianças maioritariamente entre os 6 e os 10 anos. Por norma, ingressam neste ciclo de ensino crianças de 6 anos, contudo também são aceites crianças com 5 anos, mas que completem os 6 anos até ao final do ano civil pertencente ao ano letivo em questão (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º). Este ciclo pretende garantir a formação geral comum a todas as crianças, preparando-as para uma vida em sociedade, tendo como principais objetivos específicos: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Ao longo deste ciclo, as crianças são organizadas por turmas e anos de escolaridade em que é atribuído um professor responsável, em regime de monodocência, isto é “um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Face a esta característica de proximidade, e ao natural acompanhamento de uma turma pelo mesmo professor desde o primeiro ao último ano deste ciclo, é fundamental a criação de redes de confiança com e entre as crianças, fazendo com que estas se sintam ouvidas e valorizadas, num clima seguro para a partilha e desenvolvimento de

diferentes competências e conhecimentos. É ao vivenciar um clima de estabilidade emocional, que as crianças terão a vontade de partilhar os seus interesses, curiosidades e vivências com os restantes colegas e com o próprio professor, em que este último apresenta um papel preponderante ao basear-se nessas mesmas experiências para despoletar e promover o desenvolvimento de conteúdos, tornando-se o seu desenrolar significativo para a turma (Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de agosto).

É neste sentido que o professor apresenta um papel ativo, uma vez que é ele que tem a possibilidade de planejar e administrar os objetivos que pretende que os seus alunos atinjam, assim como os métodos e recursos necessários para facilitar a sua ação, a par com o aluno que usufrui igualmente de um papel participante no que diz respeito ao seu “processo de aprender” (Darsie & Carvalho, 1996, p.105) ao assumir uma atitude de responsabilidade no seu processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o professor apresenta-se como um facilitador por toda a interação, mediação e orientação que efetua na sua prática pedagógica.

De acordo com o que está preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o 1.ºCEB comporta uma matriz curricular da qual fazem parte as seguintes áreas de frequência obrigatória: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física e uma componente destinada a Apoio ao Estudo que integra as várias áreas curriculares. A disciplina de Inglês também passou a ser de carácter obrigatório no currículo para as crianças a partir do 3.º ano de escolaridade com a aprovação do Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, artigo 1º, podendo esta ser lecionada por um professor com formação específica para tal. De cariz facultativo corresponde a Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo lecionadas por professores com formação especializada nas diferentes áreas que as compõem. De forma transversal a todas as áreas curriculares apresenta-se a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como áreas de trabalho com abordagens de natureza transdisciplinar e transversal, sendo áreas fulcrais de suporte de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito a competências pessoais e sociais que lhes estão associadas, potenciando uma “dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º).

São os documentos normativos orientadores que dão sentido à ação docente, sendo eles as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) e as Novas Aprendizagens Essenciais (2021) referentes à disciplina de Matemática, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). De forma particular as AE (2018)/(2021) são como o nome indica as aprendizagens significativas e essenciais que os alunos devem adquirir aquando da permanência em todo o ensino básico, repartidas por nível e ano de ensino favorecendo a articulação entre ciclos, tanto numa abordagem horizontal – “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Barbosa, 2010, p. 11) – como vertical – “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível

de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Barbosa, 2010, p.12). As AE apresentam “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º), existindo uma interligação permanente com o que está preconizado no PASEO, visando promover as áreas de competência lá inscritas. Desta forma, o PASEO apresenta-se como um documento facilitador da prática docente ao “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira Martins et al., 2017, p.8). Este documento abarca consigo o desejo de traçar um perfil humanista com o intuito de preparar os alunos para a vivência em sociedade, promovendo a aquisição de valores fundamentais como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Oliveira Martins et al., 2017, p.5).

Cada instituição baseia-se nos documentos nacionais supramencionados para a elaboração de um Projeto Educativo (PE) que consagra em si a orientação educativa da instituição com uma validade de três anos. Neste projeto são evidenciados e definidos os princípios e os valores pelos quais a escola se rege assim como as metas e as estratégias que se pretende alcançar com objetivo de valorizar o saber e incentivar os alunos para a aprendizagem (Decreto-Lei nº 137/2012 de 02 de julho, artigo 9.º). A título individual, cada turma também apresenta um projeto curricular, designado de Projeto Curricular de Turma (PCT) que contém “a planificação, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, que pretende promover dimensões inter, multi, pluri e transdisciplinares, mediante a adequação e diversidades de estratégias de ensino e aprendizagem, sendo os alunos ativos em todo esse processo (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, artigos 16.º e 17.º).

Reconhecido como o veículo da ação pedagógica, o currículo “constitui o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (Ribeiro, 1992, p.89). É um plano destinado a orientar o ensino num determinado nível, área, período de educação ou formação formal. Um currículo integrador promove a articulação de valores culturais ao mesmo tempo que prioriza as aprendizagens que correspondem às exigências da sociedade, este deve permitir que os alunos aprendam de forma evolutiva e gradual de acordo os documentos orientadores supramencionados (Sacristan, 1991; Roldão, 1999 & Diogo, 2010).

O currículo deve ser o reflexo de uma elaboração partilhada e participada pelos diferentes agentes educativos, em que todos assumem um papel de responsabilidade na concretização desse “projeto formativo” (Morgado, 2003, citado por Morgado 2017, p.42). Neste sentido, opõe-se a uma conceção tradicional de currículo caracterizado como “conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas” (Morgado, 2017, p.42), para um currículo estruturado e guiado por uma perspetiva construtivista em que o professor

“de *executor* passa a *decisor e gestor do currículo* exercendo a atividades que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999, p.48). O professor deve servir-se do currículo como um instrumento da sua ação, podendo ser gerido da maneira que se denote mais significativo de acordo com o contexto em que leciona (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, artigos 16.º e 17.º) tendo o professor liberdade para: diversificar os contextos de aprendizagem, apresentar flexibilidade dos espaços e tempos escolares (Diogo, 2010).

Segundo Diogo (2008), os professores devem adaptar a sua prática pedagógica devido à heterogeneidade da sua turma, favorecendo as diferenças para garantir um currículo mais complexo e enriquecido a todos os alunos, facilitando a socialização e o desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento pessoal e social. No entanto, esta característica leva a que os professores necessitem de adotar, de forma sistemática uma atitude de reflexão sobre a sua ação, “emergindo a necessidade da aplicabilidade da diferenciação pedagógica no seu ofício de modo a promover o sucesso escolar” (Clérigo et al., 2017, p.100).

Face às singularidades de cada um, todos os alunos precisam de uma atenção específica, para isso é necessário promover oportunidades de acesso ao mesmo currículo, sendo impreterível “a criação de condições promotoras de equidade” (Freire, 2008, p.9) de forma a garantir que todos os alunos tenham apoios necessários para concretizar a sua aprendizagem. Neste sentido, a diferenciação pedagógica apresenta-se como uma estratégia de gestão e adaptação do currículo, baseada numa pedagogia centrada no aluno e que acompanha todo o seu percurso de aprendizagem (Perrenoud, 1997), com o auxílio do professor que tem como objetivo identificar e valorizar as competências mais vincadas dos alunos para a partir daí criar situações de aprendizagem mais facilitadoras (Tomlinson, 2008), recorrendo a “estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso” (Almeida, 2012, p.32). A diferenciação pedagógica torna-se num ponto fundamental para obter uma escola mais inclusiva, “que respeite a individualidade de cada aluno ao mesmo tempo que permite a cada um o acesso a um ensino que apesar de ser individualizado é unificado” (Clérigo et al., 2017, p.101).

A partir desta premissa, os professores devem recorrer ao Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como um instrumento fundamental para a planificação e prática em sala de aula, uma vez que este se baseia “em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018), e tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, à participação e ao progresso de todos os alunos, de forma a reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015, pp. 132-133).

De forma a defender uma escola inclusiva, cada professor deve tornar-se agente de (re)elaboração curricular em prol dos alunos e das suas necessidades, mas sem nunca esquecer que estão integrados numa turma com determinadas características. Assim, os discentes compreenderão mais

facilmente a funcionalidade das aprendizagens e conseguirão articulá-las com os conteúdos das variadas áreas do saber de forma a adquirirem o conhecimento globalizante do currículo escolar, mas adequado à sua realidade.

A ação pedagógica do professor deverá decorrer de uma observação atenta e participante de forma a conseguir responder às necessidades de cada aluno, só assim é que será possível planificar uma ação individualizada para a posterior intervenção. A planificação apresenta-se como um processo em que os docentes colocam em prática o que está preconizado nos documentos orientadores, neste caso o PASEO e as AE, de modo desenvolver as competências, atitudes e conhecimentos e dar resposta às condições do cenário em que estão a lecionar. De acordo com Graves-Resende & Soares (2002) “é de extrema importância conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, para [os docentes] poderem adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos” (p. 24).

Posto isto, ao planear a sua ação, o professor deve ter em consideração os conteúdos e objetivos, assim como as áreas curriculares em que se integram que não devem funcionar de forma isolada, sendo que “as relações entre disciplinas e os seus conteúdos apontam [a articulação curricular] no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (Leite, 2012, p.88). A multidisciplinaridade, pressupõe o contributo de várias disciplinas, com um tema comum usufruindo de uma colaboração limitada, conservando-se uma completa autonomia dos seus métodos bem como dos seus próprios objetivos (Pombo, 2008 & Leite, 2012). Por outro lado, a interdisciplinaridade valoriza o envolvimento das disciplinas propondo uma metodologia comum para obter soluções através da articulação, mantendo, contudo, os limites de cada uma (Pombo, 2008 & Leite, 2012). A transdisciplinaridade apresenta-se como o nível máximo de integração disciplinar, onde as disciplinas ultrapassam as suas próprias fronteiras e operam de forma recíproca para a construção de um saber unificado, abrangendo toda essas áreas de conteúdo (Pombo 2008 & Leite, 2012). É ao adotar processos de articulação curricular, que compactuam com a integração de saberes, que existe um “facilitar [n]a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Silva, 2018, p.45). A partir deste pressuposto, nas áreas disciplinares cujo trabalho seja de articulação inter, multi ou transdisciplinar (desenvolvidas a partir de uma matriz curricular-base tendo por referência os documentos orientadores), as aprendizagens tornam-se mais significativas, designadamente através da criação de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas em concordância com o desenvolvimento de competências gerais previstas no PASEO a par com o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei nº 55/2018).

Para proporcionar uma prática pedagógica que deixe de lado os pressupostos de uma pedagogia tradicional - ineficaz e insuficiente no paradigma da educação atual - é crucial invocar uma proposta de ensino que estimule metodologias emergentes, como é o caso das metodologias ativas, que se apresentam como possibilidades para desenvolver o “processo de aprender” (Quarto et al., 2020, p.934)

por parte dos estudantes, baseando-se em situações reais ou imaginárias com o propósito de encontrar estratégias para a resolução de desafios, capazes de estimular a autonomia dos alunos através do trabalho colaborativo “como meio de aprofundar e resignificar os conhecimentos” (Santos, 2019, p.4). A adoção de metodologias ativas requer no professor o recurso a estratégias que proporcionem aprendizagens significativas no aluno, tendo este a possibilidade de se apropriar “[d]o assunto proposto por meio de questionamentos e discussões” (Quarto et al., 2020, p.940) sendo, progressivamente, preparado para responder a desafios de uma vida em sociedade. Releva, ainda, no professor o papel de investigador reflexivo que está amplamente explicitado no capítulo II, ao questionar, repensar e reajustar constantemente práticas de acordo com o contexto e *feedback* que recebe dos seus alunos face às práticas criativas e inovadoras que opta por utilizar.

Neste sentido, o professor deve apresentar-se como disponível a adequar as atividades de aprendizagem recorrendo a metodologias ativas como forma de propiciar aprendizagens cada vez mais significativas recorrendo, por isso a diferentes recursos (quer analógicos ou digitais). A utilização do manual escolar em sala de aula deve ser utilizada de forma regrada e como um recurso de apoio à ação e não como o foco da prática letiva (Pereira & Pires, 2016), da mesma forma que o professor deve usufruir das “tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio” (Decreto-Lei 240/2001, 30 de agosto, anexo III), uma vez que a maioria dos alunos tem acesso à tecnologia precocemente.

As TIC auxiliam a adoção de metodologias ativas (Vidal & Miguel, 2020) sendo possível recorrer a recursos pré-existentes ou à construção de materiais em espaços digitais, de acordo com o objetivo que o professor pretende alcançar com os seus alunos. O recurso às TIC afasta o docente da visão tradicional como transmissor de informação e promove o redesenhar e redimensionar da profissão “desenhando novos traços que arquitectam a escola numa nova era” (Quadros-Flores et al., 2013, p.340), uma vez que este passa a assumir um papel de “orientador e desafiador do processo, atuando como facilitador, permitindo ao aluno desenvolver o processo de aprender por meio de experiências e desafios em diferentes contextos” (Quarto et al., 2020, p. 934). Assim, o recurso às TIC deve surgir de forma contextualizada e as estratégias utilizadas devem ir ao encontro às particularidades da turma, sendo de aproveitar a motivação, atenção e curiosidade que as tecnologias digitais transmitem a par da sua conjugação com metodologias ativas, como é caso da adoção de práticas de atividades, jogos, problemas e projetos que em união transmitam colaboração e cooperação ao longo do processo (Moran, 2015). Desta forma, o docente pode usufruir destas vantagens para facilitar a articulação de saberes e a consequente aprendizagem, “de modo a transformar o processo de ensino e aprendizagem num momento de prazer, onde o conhecimento é construído fluidamente e de modo articulado” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p.198). Segundo Moran (2015) as metodologias adotadas por cada docente têm de acompanhar os objetivos pretendidos, isto é, para que os alunos consigam chegar a um determinado patamar de

aprendizagem é necessário criar essa possibilidade de atuação para que os alunos possam envolver-se em atividades cada vez mais complexas e potenciando desta forma desafios e atividades que podem ser monitorizados, acompanhados e avaliados, com o apoio da tecnologia. Contudo, o recurso às TIC requer um maior rigor na planificação “pela mudança metodológica e organizacional a implementar” (Quadros-Flores et al., 2009a, p.724).

Aquando da PES o par pedagógico optou por recorrer às TIC como ferramenta de grande abrangência para auxiliar a sua ação. Perante um grande leque de metodologias e recursos utilizados destaca com maior ênfase a *WebQuest* como uma abordagem que apoia uma aprendizagem orientada na *Web*, em ambiente seguro e previamente preparado pelo professor, e a abordagem pedagógica *Escape Room* (em formato digital), numa perspetiva gamificada promotora da interdisciplinaridade e de uma aprendizagem baseada no desafio por descoberta pelos dos alunos, sendo amplamente explicitadas no capítulo III.

Optar pela *WebQuest* como abordagem metodológica criada por Dodge tem como objetivo permitir acesso a um maior número significativo de informação, dados históricos e científicos e outros que, acedidos de forma reflexiva e crítica, fomentam novos saberes (Vidal & Miguel, 2020). Sabendo que nem todas as informações são fidedignas, o professor analisa previamente as páginas *Web* que vai disponibilizar para que os alunos aprendam a investigar, recolher informação, armazenar e aplicar. Assim, o par pedagógico, optou por recorrer à *WebQuest* pelo formato de investigação orientada e organizada mediante um conjunto de páginas da *internet* selecionadas de forma criteriosa, que continham informações ou recursos que estavam integrados no assunto que conduzia essa pesquisa. De acordo com Araújo (2005) não são os recursos que geram a aprendizagem, mas o desafio que se implementa na exploração das diversas informações que os recursos tornam acessíveis, isto é, todas as ações desenvolvidas em contexto pedagógico devem ser planeadas pelo professor com a intencionalidade de despoletar nos alunos aprendizagens significativas que prevêm a sua interação desde o início ao fim dessa ação didática. A *WebQuest* proporcionou na PES a aprendizagem colaborativa, realizada dentro da sala de aula, tendo os alunos assumido um papel de investigadores, desenvolvendo o espírito crítico e científico e competências de literacia digital “já que exige dos participantes a disposição para a pesquisa, a leitura e a produção textual (nas mais diferentes formas)” (Pimentel, 2006, p.5) num ambiente digital. O objetivo principal do recurso a uma *WebQuest* é que no final do processo “o aprendiz terá entrado em relação com um número significativo de informações, dando[-lhes] sentido” (Dodge, 1995, p.1), criando um produto final passível de ser discutido em grande grupo e partilhado também *online*.

Sendo a tecnologia uma constante na vida da maior parte das crianças, face à sua proximidade com os jogos do seu quotidiano, o par pedagógico optou pela Gamificação aliada à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), criando um *Escape Room* Educativo (c.f capítulo III) na PES. A gamificação pressupõe “transformar algum tema, conteúdo ou objetivo em jogo” (Sousa & Ferreira., 2021, p.217) com técnicas de

*design* de jogos de tal modo naturais e entusiasmantes que enriquecem os conhecimentos e competências do perfil do aluno sem que os alunos se apercebam. (Quadros-Flores et al., 2020). Segundo Andrade et al., (2019), existe uma diferença entre gamificação e ludicidade. Apesar da situação de jogo ser semelhante nos dois conceitos, a gamificação transfere elementos do jogo em situações de não jogo recorrendo a elementos deste como a mecânica, estratégias e pensamentos ao auxiliar na resolução de problemas e pode envolver diferentes eixos necessários para o envolvimento do aluno. Neste sentido, os mesmos autores citam Chou, Y. K. (2016), pioneiro da metodologia em questão, que indicam oito eixos: o significado da atividade para o aluno; a realização sentida durante o processo de aprendizagem, o envolvimento, criatividade e *feedback* imediato; a titularidade e posse; a influência social na interação com o outro; a predisposição para aprender; a imprevisibilidade e curiosidade; o saber perder e ganhar. Neste seguimento, o *Escape Room* Educativo (ERE) apresenta-se como uma abordagem que pressupõe a utilização de uma narrativa envolvente de forma a cativar os alunos ao longo de toda a dinâmica cronometrada que tem como principal objetivo a “resolução de enigmas, *puzzles*, jogos, entre outras” (Pina et al., 2022, p.10). Esta metodologia proporciona o trabalho colaborativo, uma vez que é através dos desafios propostos que os alunos trocam impressões para, em conjunto, conseguirem solucioná-los, partilhando diferentes estratégias para a sua resolução, desenvolvendo competências pessoais e sociais. O ponto chave desta metodologia para o professor surge na possibilidade de aliar a motivação, interesse e estimulação que advém da gamificação “como metodologia facilitadora de aprendizagem” (Moura & Santos, 2020, p.107) e conseguir promover nos seus alunos, recorrendo ao *Escape Room* Educativo. Esta metodologia permite “melhorar as capacidades de raciocínio intelectual, criativo e lógico dedutivo” e, ainda, desenvolver competências inerentes às exigências do século XXI, como sendo: o trabalho em equipa, a criatividade, a liderança, o pensamento crítico e criativo e a comunicação (Pina et al., 2022; Moura & Santos, 2020).

Toda a ação que o docente realiza com os seus alunos, requer uma avaliação, que de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º, se apresenta como o “processo regulador do ensino e da aprendizagem, [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” tendo em conta as linhas de ação definidas pelos documentos orientadores. A avaliação, em qualquer nível de ensino, só fará sentido se estiver integrada com o ensino e com a aprendizagem. A avaliação pedagógica pretende que exista uma centralidade dos alunos na sua própria aprendizagem assim como estes devem ser encarados como participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação, quer se trate da avaliação formativa ou sumativa. No 1.º CEB e face ao papel de orientador do professor, a dimensão de avaliação preferencial é a formativa, sendo caracterizada como uma avaliação para as aprendizagens e que permite ao docente servir-se de estratégias e selecionar tarefas adequadas às necessidades dos alunos, acompanhando-os ao longo de todo o processo, fornecendo *feedback* intencional e de qualidade (Decreto-Lei n.º 55/2018 ; Fernandes et al., 2020).

Mediante o exposto, é de refletir que em ambiente de sala de aula o professor não pode ser o único protagonista e para isso, é necessária a criação de condições para que os alunos sintam interesse para se envolver de forma ativa, desta forma, este deve ter em consideração as características dos seus alunos, adaptando e adequando a sua ação às suas particularidades assim como às suas intervenções espontâneas. Com essa ética de cuidado, a participação em sala de aula aumentará e conseqüentemente o empenho, interesse e motivação pelos conteúdos, levando a uma predisposição acentuada na construção dos saberes que são necessários. Ao suportar-se de uma formação contínua da prática docente, é estimado que os professores estejam mais disponíveis para a inovação, tornando-se o processo de introdução de práticas inovadoras mais facilitado (Dinis et al., 2013, pp. 9-10), recorrendo particularmente às TIC como reforço e aprimoramento dessa ação. Esta linha de pensamento corrobora a ideia de Yukl (2011) que considera uma organização aprendente, uma escola que se apresente como apta e disposta a lidar com a mudança de modo eficaz, pois só assim consegue aprender continuamente.

### **1.3. AS PARTICULARIDADES DA AÇÃO NA VALÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Reconhecida como parte integrante do sistema educativo, a EPE apresenta-se como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º) e destina-se às crianças desde os 3 anos até à idade de entrada no 1.ºCEB, possuindo um carácter facultativo e gratuito. Por este motivo, a EPE não deve ter como objetivo preparar a criança para a escolaridade obrigatória (1.ºCEB), mas apresentar-se como uma etapa educativa repleta de ambientes intencionalmente preparados para que esta cresça, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2001), é de extrema necessidade investir na educação e em cuidados infantis de qualidade; por este motivo, é particularmente importante criar oportunidades precoces para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, a fim de fomentar um bom começo no caminho para a aprendizagem ao longo da vida, “o jardim de infância será, assim, não um pré-estádio, mas a primeira etapa de um processo” (Niza, 2015, p.71).

Perante o exposto, é de destacar o papel das OCEPE (2016) como um documento de orientação para o educador, não constituindo “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). O educador

através da sua ação, tem como um dos seus principais objetivos “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, suscitando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º).

Vasconcelos (2012), ao citar Gaspar (1998), considera que as Orientações Curriculares se baseiam no paradigma socio construtivista de Vygotsky, uma vez que defendem que:

*“só através das relações com os outros [área de formação pessoal e social] se pode formar uma identidade pessoal como membro de um mundo físico e social [área do conhecimento do mundo]. Para encontrar o sentido desse Mundo é necessário o uso de sistemas simbólico-culturais [área da expressão e comunicação]” (p.27).*

Apesar desta perceção ser defendida na versão anterior das OCEPE, de 1997, as suas fundamentações mantêm-se, pressupondo que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se devem realizar numa vertente articulada do saber, em que as três áreas (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) deverão ser desenvolvidas de forma “integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31), facilitando a aprendizagem holística das crianças.

A perspetiva construtivista de Piaget defende que “na ação lúdica a criança investiga, explora, age sobre o meio, procura respostas a uma necessidade, vai adaptar-se, modificando os seus conhecimentos anteriores, e, desta forma, progride e cresce na aprendizagem” (Rocha, 2017, p.64); destaca-se, por isso, a importância do brincar como a atividade primordial do desenvolvimento das crianças e a preocupação na gestão do tempo, para que estas possam usufruir de diversificados momentos de brincadeiras livres (com ambientes pensados e preparados, seja na sala ou no exterior), quanto mais novas são as crianças, uma vez que “os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa: motora, cognitiva, emocional e social (Neto, 2020, p.39). É através da atividade lúdica que as crianças retêm, da forma mais natural e vivenciada, aprendizagens nos mais vastos âmbitos, sem terem, de imediato, a perceção de que o estão a fazer; no entanto, enquanto brincam, estão a desenvolver competências no âmbito do “saber-ser” e “saber-fazer” (Sarmiento & Silva, 2017, p.42). Estes momentos tornam-se oportunidades únicas para a construção e participação em atividades e projetos de aprendizagem a partir do que as crianças experienciam, tendo como principal premissa o seu envolvimento ativo.

Neste seguimento, a EPE deve nortear-se por um currículo emergente e inclusivo ao basear-se em experiências, questões, curiosidades que as crianças manifestam à medida que exploram e descobrem o mundo que as rodeia (Aistear & Síolta, 2015). A partir de uma observação participante e sistemática, a par de uma escuta ativa do educador para o seu grupo, este consegue promover momentos que envolvam as crianças (recorrendo nomeadamente à MTP), desde o momento inicial de consciência de um possível problema, à perceção dos conhecimentos prévios das crianças (o que já sabem/o que pensam), à preparação (o que e como fazer) até à descoberta da solução para as suas dúvidas/problemas (Katz et al., 1998; Katz & Chard, 1997), mantendo as crianças curiosas e motivadas para “aprender a aprender” (Lopes

da Silva et al., 2016, p.105). O educador é preponderante em todo este processo, pois é ele que é capaz de apoiar as crianças no seu percurso de aprendizagem, sem definir um tempo específico para a sua realização, dando resposta às necessidades e respeitando o ritmo de cada uma. Cada experiência e descoberta deve ser valorizada e torna-se ainda mais significativa quando o educador identifica oportunidades para incentivar as crianças a descobrir ainda mais, esclarecendo dúvidas ou desafiando-as perante a situação a que estão expostas – por exemplo, ao propor uma nova ideia ou a estender uma conversa com um determinado objetivo – assumindo o papel de guia nesse processo (Aistear & Síolta, 2015).

Como refere Moita (2012) corroborando a ideia de Meirieu (1999, p. 45), educar implica “promover o humano e construir a humanidade”, de igual forma, a identidade profissional do educador de infância é simultaneamente criada nos dois sentidos: individual e coletivo, uma vez que “em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas e as demais dimensões da identidade individual (Lopes, 2008 citado por Marta & Lopes, 2012, p.34). Ser-se educador de infância não é um “processo solitário” (Sarmiento, 2009, p.48), mas um processo que se constrói através de interações e trocas de aprendizagens, com as crianças, com as famílias, com a comunidade ou com outros educadores, num processo de trabalho de cooperação e colaboração. É através destas interações que “os valores profissionais se poderão (re)construir” (Sarmiento, 2009, p.48), devendo o educador mostrar-se disponível para a mudança de rotinas, de estratégias, de paradigmas, assim como para posteriormente questionar, refletir e avaliar as suas práticas pedagógicas. Neste seguimento, deve também demonstrar-se predisposto para trabalhar em equipa, na vertente em que deve apreciar e valorizar as suas experiências e as dos restantes educadores como possíveis momentos de trabalho colaborativo (Marta & Lopes, 2014).

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001). Para que isto seja possível, ao educador devem ser associados qualificações e saberes pessoais, culturais e sociais, incluindo conhecimentos sobre a criança e como esta se desenvolve, a par com valores de respeito e atenção por esta e pelos seus interesses (Marta & Lopes, 2014). O papel do educador é único, possuindo uma distinção face aos restantes agentes educativos, na medida em que é este que detém a possibilidade de adotar uma “articulação crítica e dinâmica, entre a teoria e a prática” (Caeiro & Correia, 2021 p.45). Nesta perspetiva, é o educador que disponibiliza espaços, momentos e retoma situações que considera oportunidades educativas numa ótica intencional de direcionar as crianças na descoberta do seu próprio conhecimento, tendo o seu maior enfoque no processo e não no produto “alicerçada em modos de intervenção colaborativos, participados e proativos, num compromisso de todos com a inclusão” (Caeiro & Correia, 2021 p.34). O adulto deve ser

visto como “parceiro e não protagonista” (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22), que motiva e envolve a criança e confia nas suas competências, dá intencionalidade às suas brincadeiras, uma vez que as crianças podem ser definidas, segundo Neto (2020) como:

*“verdadeiros exploradores e estão carentes de viver experiências novas de forma estruturada (negociada e participada) ou em situações de jogo livre. São, na verdade, pequenos pesquisadores que aprendem com todo o corpo em ação (cérebro, emoções, sentimentos, linguagem, com as mãos e os pés, com os olhos e ouvidos, etc.), numa descoberta permanente de tudo o que os envolve” (p. 229).*

A ação do educador distingue-se, desta forma, pela sua intencionalidade pedagógica, “que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Esta intencionalidade educativa inclui: a observação, o registo e documentação da ação, a planificação, a reflexão – antes, durante e após a ação – e a avaliação. Todas as etapas estão interligadas, originando um ciclo interativo e dinâmico, essencial para qualquer educador fundamentar e justificar a sua ação (Lopes da Silva et al., 2016). As crianças aprendem significativamente de acordo com a intencionalidade educativa que o educador coloca nas experiências e atividades desenvolvidas, partindo dos seus interesses e curiosidades, aliando ao mesmo tempo as suas necessidades (Lopes da Silva et al., 2016). Para isso, a planificação das atividades não deve ser algo restrito ou pré-estabelecido, mas uma ação em que os educadores definem objetivos educacionais gerais e possíveis hipóteses de atuação com base no conhecimento do seu grupo de crianças e com experiências com que já teve oportunidade de contactar (Rinaldi, 2006). Para auxiliar a sua observação, o educador deve registar o que vê, uma vez que “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), podendo recorrer de igual forma a produtos das crianças. A análise e interpretação posterior é definida como “documentação pedagógica” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14), como formato de reflexão de práticas e avaliação, uma vez que o educador tem a possibilidade de analisar as várias dimensões do contexto para a sua própria melhoria e/ou reformulação de práticas. Para além do carácter autorreflexivo, a documentação pedagógica também se apresenta como uma ferramenta rica para a partilha e diálogo com os restantes educadores, numa perspetiva de crescimento e colaboração conjunta (Vasconcelos, 2021). A avaliação apresenta-se como importante na rotina do jardim de infância, em que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto, capítulo II, ponto 3, alínea e), anexo nº1). Contudo, ao contrário das restantes etapas educativas, a EPE não classifica a aprendizagem da criança, mas foca-se no crescimento que esta vai obtendo progressivamente, recorrendo à documentação descritiva da sua evolução, focalizando a avaliação como sendo “para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

Como suporte para o planeamento e avaliação de atividades e projetos desenvolvidos com o grupo, com intencionalidade, é de extrema relevância refletir acerca da organização do ambiente educativo em todas as suas dimensões – grupo, espaço, materiais e tempo – (Cardona, 2021), sendo que estão em

permanente interligação, pois o processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

É de ressaltar que qualquer atividade que tenha como cerne a criança, seja na família ou na instituição, implica ações educativas e de cuidado. A partir deste pressuposto, a etapa da EPE deve ser referenciada como um período de permanência das crianças que deve ser pautada por uma “ética do cuidar e a ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5346). A “ética do cuidar” está relacionada com as necessidades básicas da criança em termos físicos (alimentação, higiene, saúde) e psicossociais (amor, segurança, proteção, bem-estar), que no seu conjunto se apresentam como um alicerce para o desenvolvimento intelectual. Este está na base da “ética do educar”, a partir de uma abordagem holística, “com finalidades educativas abrangentes” (Caeiro & Correia, 2021, p.45) no que se refere à aquisição de conhecimentos, a partir do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos diários. Ao refletir, é possível perceber que ambos os termos são indissociáveis na ação de um profissional de educação, sendo potenciadas e fortalecidas as interações entre a criança e o educador criando um vínculo afetivo. Assim, o educador tem uma maior facilidade em “ler as múltiplas expressões das crianças, [as] suas formas diferenciadas de comunicação e ação” (Macêdo & Dias, 2006, p.5), o que facilita posteriores momentos de intervenção que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, a par da promoção do seu sentido de pertença ao grupo.

Salientando a Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) incitam a heterogeneidade de um grupo de crianças no que diz respeito à sua diversidade etária e cultural, uma vez que essa característica “enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Neste sentido, o educador, ao proporcionar momentos de trabalhos em pares ou em pequenos grupos heterógenos, dá a oportunidade às crianças de dialogarem e partilharem ideias que, de alguma forma, se influenciam mutuamente, “as crianças aprendem a ser modelos de comportamentos mais competentes, assim como apoiar as crianças mais novas” (Kravtsova, 2007, p.10). É nestes momentos que as crianças desenvolvem o seu processo de aprendizagem e em que o educador deve adotar uma observação participante e sistemática, apercebendo-se do estágio de aprendizagem em que cada criança se situa e até onde consegue chegar, correspondendo às suas necessidades individuais e ao contexto social em que está inserida (Vonta, 2007). Por este motivo, a ZDP deve ser considerada um guia para o educador ampliar oportunidades de aprendizagem com as crianças tendo em conta “a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos” (Vonta, 2007, p.23).

A EPE tem como principal função auxiliar o crescimento da criança enquanto cidadã repleta de direitos e deveres, numa sociedade que comporta diversidades. Assim, conseguimos novamente perceber

a importância da união de ambas as éticas – cuidar e educar – uma vez que as aprendizagens realizadas na EPE conferem não só conhecimentos e saberes culturais e científicos, mas principalmente a construção de uma identidade e de atitudes de convivência com o outro (Macêdo & Dias, 2006). Por este mesmo motivo, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo relevam-se como fundamentais para a construção de “múltiplas formas de relações recíprocas (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Estas relações são criadas com os diferentes intervenientes do ambiente educativo no qual a criança interage, ou seja, criança-criança, adulto-criança em que o educador deve atuar com um impulsionador para estas interações, valorizando as suas potencialidades. De igual forma, o educador pode manter interações de articulação com os restantes profissionais de educação, assim como manter relações com outros membros da comunidade (incluindo também as famílias), de forma a enriquecer situações de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Caeiro & Correia, 2021), sendo caracterizado como “um profissional que intervém entre fronteiras, com espaços e tempos de partilhas e aprendizagens recíprocas” (Caeiro & Correia, 2021, p.46).

É possível perceber que a criança é influenciada por sistemas de interação que condicionam o seu desenvolvimento de acordo com o contexto em que está inserida, cujo microsistema é formado pelo grupo de pessoas com as quais possui um contacto direto – a família e a escola (Bronfenbrenner, 1979). É no seio da família que a criança cresce e se desenvolve, criando as primeiras interações e esse facto influencia-a quando entra no jardim de infância, quer na forma como se relaciona com os outros quer consigo própria (Cruz, 2005). Assim, é imprescindível que exista uma permanente coesão entre os educadores e as famílias com as quais devem ser estabelecidas relações de estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, Artigo 2.º). É de extremo valor para as famílias que reconheçam as práticas dos educadores, daí que deve ser atribuída a possibilidade de estas usufruírem de um papel ativo nos jardins de infância, sendo convidadas a participar em atividades escolares contribuindo “para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.30). Através da sua partilha de experiências, esta torna-se numa forma de beneficiar as situações de aprendizagem, assim como para desenvolver atividades e/ou projetos que promovam situações de aproximação e de “troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.30).

Retomando o referido, as crianças são caracterizadas por possuir uma predisposição natural para se relacionar com o meio e com os outros, sendo que esta particularidade facilita o processo desenvolvido pelas crianças de “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.105) e a consequente coconstrução do conhecimento (Moss, 2012). Neste sentido, o espaço educativo onde a criança cresce, em todas as suas dimensões, deve ser sentido por esta como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44), onde tem possibilidade de explorar, pesquisar e descobrir o espaço preparado, tendo por base uma abordagem holística (Caeiro & Correia,

2021). A organização do espaço da sala é espelho das intenções do educador que devem ser partilhadas com as crianças, devendo estas perceber e participar ativamente tanto na sua organização ou na sua reestruturação, quando necessário, para conseguirem viver nele intencionalmente (Lopes da Silva et al., 2016; Caeiro & Correia, 2021). As paredes da sala de atividades devem ser vistas como “expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2015, p.200), onde estão afixadas as produções plásticas realizadas pelas crianças e que devem ser rotativamente alteradas. Não é de descurar a relevância do espaço exterior face às experiências que este possibilita, nomeadamente devido à sua vertente mais natural com o qual as crianças contactam espontaneamente, dando asas à possibilidade de criar “pequenos pesquisadores libertos dos espaços fechados e preparados para aprender no meio do espaço natural e ao ar livre, inventando e criando projetos em conjunto para darem seguimento aos seus interesses pessoais e coletivos” (Neto, 2020, p.229).

Os materiais, incluídos no espaço pedagógico, “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45), devendo ser escolhidos de acordo com critérios de qualidade e variedade, não descurando os materiais reutilizáveis e naturais (possíveis de serem trazidos do espaço exterior da instituição) que, no seu conjunto, são potenciadores de novas explorações e potenciam a criatividade e a imaginação (Lopes da Silva et al., 2016).

Para a exploração do espaço, a organização do tempo educativo deve responder inicialmente aos interesses das crianças e, por isso, estas devem participar ativamente nessa estrutura. Desta forma, o tempo pedagógico deve ser flexível, mas ao mesmo tempo estruturado, respondendo de igual forma ao ritmo de cada uma e à rotina que é pensada intencionalmente pelo educador e conhecida pelas crianças. Nesta gestão de tempo, o educador deve ter em consideração as características do seu grupo cedendo oportunidades e tempo para estas “fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.27).

Perante o exposto, é de ressaltar a necessidade de o educador ser portador de um marco teórico sustentado em novas conceções de educação, avaliando as suas finalidades, valores e pressupostos, isto é, aliar a teoria e a prática para a construção de uma *práxis* pedagógica. Para fundamentar as suas práticas, para além das OCEPE, os educadores devem apoiar-se em modelos curriculares como suporte à sua ação, planeada com intencionalidade educativa, em que as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem disposições para aprender, baseando-se na premissa de que “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é (...) um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p.10). Os educadores têm a possibilidade de articular os variados modelos de acordo com as crenças e valores que defendem enquanto profissionais. Assim, ressalvo agora o destaque para o contributo de alguns dos modelos pedagógicos - Reggio Emilia; *High Scope*; Movimento da Escola Moderna (MEM); Maria Montessori - que justificam a ação decorrida na PES.

O modelo pedagógico de Reggio Emília “desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114). Sendo esta metodologia caracterizada como a “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p.118) defende um currículo emergente (mencionado anteriormente), estabelecido através das interações e diálogos vivenciados no contexto educativo, tendo como base o trabalho por projeto na sua ação (Vasconcelos, 2021). O espaço é visto como um terceiro educador, em cujo lugar o papel das artes está em grande destaque para a concretização das “cem linguagens” (Magaluzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p.125) da criança, demonstrada em diversas formas de expressão verbal ou não verbal (Lino, 2013). No entanto, é de salientar o *atelier* como um local onde as crianças podem explorar, investigar e descobrir “com as mãos e com a mente” (Lino, 2013, p.120) a influência de variados materiais e técnicas em que apoiam o seu pensamento crítico e criativo antes, durante e após as criações das suas produções. A par das múltiplas expressões das crianças, Loris Malaguzzi também defende a “pedagogia da escuta” (Lino, 2013, p.127) e releva a necessidade de escutar as crianças como seres competentes, cujas ideias e/ou pensamentos devem ser valorizados e tratados com seriedade e respeito (Rinaldi, 2006), reforçando a ideia de “ouvir não é só com os ouvidos, mas com todos os sentidos” (Lino, 2013, p.127) pois, “se existem cem linguagens (...) também devem existir cem processos de escuta” (Bernardo & Ramos, 2022, p.22).

A abordagem *High Scope*, impulsionada por David Weikart, é caracterizada por seguir um paradigma desenvolvimentista, a par com Piaget, que defende que o desenvolvimento humano é sequencial e acontece através da inserção da criança em variados estádios (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta abordagem prioriza o papel da criança como essencial para a construção da sua própria autonomia, facilitado por um currículo que dá abertura à criança para seguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa (Hohmann & Weikart, 1997). O currículo de *High Scope* está organizado tendo em conta a premissa de que a aprendizagem é realizada como um processo de mudança e desenvolvimento cujo papel ativo das crianças é fundamental, uma vez que é a partir da sua ação que aprendem a descobrir o mundo e a si próprias. Neste seguimento, a organização do ambiente educativo tem um papel fulcral, uma vez que é através de um espaço dividido em diversas áreas de interesse repleto de objetos para que estas possam explorar e interagir com os outros, num clima de segurança, que as crianças se vão desenvolvendo (Hohmann & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997). O educador apoia esse desenvolvimento, auxiliando e estimulando a aprendizagem ativa por parte das crianças, capacitando-as a assumir o controlo na descoberta da sua própria aprendizagem. Desta forma, o educador é visto como um “participante-observador-consciente” [tradução nossa] (Hohmann & Weikart, 1995, p.20).

O MEM foi instituído por Sérgio Niza, cujos princípios democráticos na sua ação estão em destaque, baseando-se numa autoformação cooperada num espaço de “iniciação às práticas de cooperação e solidariedade” (Niza, 2015, p.193), valorizando grupos heterogéneos que possibilitam a propagação de

valores de respeito pelas diferenças individuais e culturais (Niza, 2015). De acordo com a visão democrática característica deste modelo, as expressões, ideias e opiniões devem ser ouvidas e valorizadas, anotadas e repensadas em possíveis projetos de pesquisa “autopropostos ou provocados pelo educador” (Niza, 2015, p.198), que fundamentam esta pedagogia. Para auxiliar a monitorização das atividades e os projetos da sala de atividades, é fundamental o exercício do poder partilhado, podendo o educador socorrer-se de diferentes instrumentos de pilotagem “que ajudem na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa por elas participada” (Niza, 2015, p.200), devendo estar situados à sua altura, para que as próprias crianças possam ver, monitorizar e acrescentar novas sugestões.

O método Maria Montessori é a perspetiva educacional desenvolvida pela própria, marcada pela observação atenta do desenvolvimento das crianças em diversos ambientes (sejam estes estruturados ou não estruturados), que privilegiem a expressão do potencial da criança (Lillard & Augusto, 2017). Neste método, existem dois componentes principais, sendo estes: o ambiente, e os educadores. O ambiente deve estimular a liberdade, a autonomia e a independência da criança, a par com a “educação dos sentidos” (Lillard & Augusto, 2017, p.64) facilitada pelos materiais sensoriais tão próprios desta pedagogia; os educadores têm o papel de preparar este ambiente (Lillard & Augusto, 2017). A partir da sua observação atenta, a pedagoga constatou que o desenvolvimento das crianças acontece por fases que as crianças vão atingindo, mediante a sua inserção em ambientes de liberdade e descoberta, que podem explorar para mais facilmente atingir a sua independência em relação ao adulto (Lillard & Augusto, 2017). Acrescenta-se que, se a criança tiver a possibilidade de explorar os seus interesses durante os “períodos sensíveis” (Lillard & Augusto, 2017, p.16) – ciclos em que a atenção da criança é redirecionada para uma área específica do desenvolvimento – estas aprendizagens tornam-se muito mais significativas por partirem da sua ação espontânea, nesse momento.

Refletindo sobre os vários modelos curriculares expostos, é possível perceber que, apesar das particularidades associadas a cada um, é possível encontrar uma confluência entre as suas características mediante os pressupostos defendidos nas OCEPE. Salienta-se a participação ativa da criança no seu próprio desenvolvimento e inserção plena da mesma, tanto no espaço como no grupo, assim como na decisão democrática da organização do tempo e das atividades/projetos, relevando a necessidade de se expressar (mediante múltiplas representações) e de ser valorizada. Neste sentido, é de evidenciar o papel do educador que deve ser portador de um elevado respeito por cada criança e pelos seus direitos, a par de ser imbuído de competências de comunicação e de escuta, proporcionando à criança o sentimento de pertença ao grupo.

## **2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTGAÇÃO**

"O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso." (Sanchez, 2005, p.130)

O presente capítulo focaliza a sua atenção para a caracterização do contexto educativo do desenvolvimento da PES, assim como a caracterização da metodologia adotada ao longo deste percurso formativo – metodologia de investigação-ação. É de clara evidência o impacto do ambiente vivenciado em contexto escolar como fator determinante para a ocorrência de aprendizagem. Partindo do modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, em que o indivíduo (que está no centro deste esquema de modelo) influencia e é influenciado por todos os sistemas envolventes, sejam estes mais ou menos próximos, ocorre uma bidirecionalidade que potencia o desenvolvimento do indivíduo na relação entre este e o ambiente (Bronfenbrenner, 1979). É a partir desta premissa que se caracterizam os ambientes educativos com o qual contactam as crianças, sendo primeiramente, feita uma caracterização da instituição educativa cooperante, seguida da do contexto vivenciado no 1ºCEB e na EPE, respetivamente. Para uma melhor perceção da metodologia referida anteriormente assim como das suas características e a sua importância para uma reflexão e melhoria das práticas educativas, será atribuído o último subcapítulo desta secção.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A PES desenvolveu-se numa instituição de cariz privado, tanto na valência do 1.º CEB como da Educação Pré-Escolar. Esta localiza-se no concelho de Vila Nova de Gaia da zona Metropolitana do Grande Porto.

Quanto à organização do espaço, esta instituição foi formada a partir de uma casa senhorial, requalificada para a proliferação do ensino. Assim que entramos na instituição somos envolvidos num espaço bastante acolhedor e com um vasto corredor bastante iluminado com luz natural. Do lado esquerdo conseguimos observar a primeira sala, utilizada como Biblioteca Escolar e como espaço onde são lecionadas as aulas de Música, quer de cariz particular quer incluídas na componente letiva. Conseguimos observar, ainda, dois lanços de escadas paralelos um ao outro, sendo estes denotados através de duas entradas paralelas que levam, do lado direito à varanda da sala do 4.º ano, e do lado esquerdo à varanda da sala do 3.º ano. Existem dois blocos de divisão do 1.ºCEB, sendo estes o bloco do 1.º e 4.º ano, que para além

das salas de aula inclui duas casas de banho e o gabinete da Direção, e o do 2.º e 3.º anos, que inclui as suas salas e ainda a sala dos professores e um laboratório destinado ao ensino experimental do 1.ºCEB.

Ao percorrer o corredor central, vamos conseguindo observar duas casas de banho do lado direito, uma para os mais velhos e outra para os mais novos (sendo que a mobília foi adaptada para o tamanho adequado), e duas salas de EPE, paralelas uma à outra. Existe ainda outra sala de EPE, mais afastada das referidas, onde normalmente se realiza a hora da sesta. Esta zona é repleta de cabides identificados onde as crianças podem deixar os seus pertences (mochilas e/ou lancheiras).

O espaço exterior é amplo e bem organizado. Possui uma área de recreio, que contém um escorrega, árvores e os ferros estáticos. Junto ao recreio está presente a horta pedagógica com 1000m<sup>2</sup>, que mediante permissão, pode ser utilizada pelas crianças em conjunto com os professores/educadores na dinamização de atividades promovendo valores de preservação da natureza e do meio-ambiente. O recreio apresenta-se como o espaço de eleição das crianças, no entanto, nos dias de chuva torna-se uma desvantagem o facto de não existir uma zona coberta para que as crianças possam utilizar durante a hora do intervalo.

Par a par com o recreio existe uma sala polivalente, que serve maioritariamente como cantina, contudo é possível realizar atividades educativas no polivalente (exemplo: "Hora do Conto", Aulas de Educação Física).

As refeições são confeccionadas por uma cozinheira na instituição, possuindo esta uma cozinha e uma copa que está disponível consoante o horário das refeições.

A comunidade educativa é composta por três educadoras de infância, quatro professores do 1.º CEB, três auxiliares de educação responsáveis pela EPE e duas responsáveis pelo 1.ºCEB, uma professora de apoio, uma psicóloga, uma administrativa, a diretora da instituição e a diretora pedagógica. Para além da equipa mencionada, existe a colaboração de outros docentes que contribuem para o enriquecimento curricular da instituição – um professor de música, uma professora de ginástica, uma professora do ginasiano.

A instituição privilegia o desenvolvimento de cada criança como um só, e em comunidade com o outro, contando com valores individuais (autoestima, autoconfiança, responsabilidade, respeito, etc.) e relacionados com a convivência (respeito pelas diferenças, entreajuda, partilha, solidariedade, tolerância...). Desta forma, fomenta a educação para a cidadania através das relações criadas entre educadores, crianças, professores, auxiliares e todos os restantes membros internos da instituição. Contudo, a sua ação contempla mais do que a própria instituição, valorizando a ação de diversos agentes educativos como a família, o meio social envolvente, fundações, instituições públicas, etc., que possam intervir no contexto, através do desenvolvimento de diferentes projetos.

Alguns desses projetos são dinamizados para toda a comunidade educativa, adequados a cada etapa de ensino. No que diz respeito à "Hora do Conto", é um momento que se realiza uma vez por semana

– à quarta-feira, alternadamente com todos os anos do 1.º CEB, e à sexta-feira para todos as crianças da EPE, dinamizado normalmente pelos familiares/educadores. Esta dinâmica inicialmente era realizada em conjunto entre as duas etapas de ensino, mas atualmente funcionam ambas separadamente e consiste na leitura de um conto com a posterior partilha de ideias e apresentação de questões por parte dos ouvintes.

As “oficinas temáticas” (Oficina de Matemática, Oficina de Línguas e Oficina de Ciências) são iniciativas cuja realização decorre uma vez por ano (em meses diferentes); envolvem a EPE e o 1.ºCEB numa perspetiva promotora de aprofundamento de cada um dos temas em específico, interrelacionando-os com o quotidiano das crianças, promovendo a interdisciplinaridade de saberes, assim como o aprofundamento de conteúdos. Posso salientar a pertinência deste tipo de iniciativas, apresentando-se como um grande facilitador de transição educativa da EPE para o 1.º CEB. O intuito é que os grupos se envolvam num ambiente em que os diferentes temas (Matemática, Línguas e Ciências) são os principais focos, proporcionando oportunidades para que as crianças partilhem, em conjunto, experiências de aprendizagem enriquecedoras. Algumas das diferentes atividades desenvolvidas são partilhadas com toda a comunidade educativa, trimestralmente, através de um Jornal em suporte papel.

A instituição contém uma oferta transversal a todos as etapas de ensino – “Filosofia Para Crianças”. Esta proposta educativa é iniciada aos cinco anos e prolonga-se até ao 4.º ano de escolaridade, apresentando-se como momento em que as crianças têm a oportunidade de desenvolver: o pensamento crítico e criativo; valores associados à educação para a cidadania; capacidades de raciocínio aliado à resolução de problemas; capacidades de argumentação por meio de mecanismos de expressão oral e/ou escrita. De cariz interdisciplinar, a Filosofia proporciona o questionamento e reflexão do dia a dia de cada criança, das diferentes vivências e experiências de cada um. Assim, a filosofia na educação permite repensar novas metodologias (interrogativas e investigativas) que proporcionarão a criação de cidadãos dotados de capacidades de questionamento e posição face ao mundo que as rodeia.

Um aspeto a destacar remete para a aprendizagem da Matemática desde a EPE até ao 4.º ano, seguindo o modelo *Comprehensive School Mathematic Program (CSMP)*, no sentido de responder às curiosidades e interesses das crianças por meio de desafios apresentados no seu quotidiano, de modo a tornar a aprendizagem o mais significativa possível, enquanto as coloca como agente principal no seu próprio processo de aprendizagem. Neste programa o desenvolvimento do cálculo mental é um elemento-chave e o elemento mais diferenciador remete para o recurso à minicalculadora *Papys* sendo esta utilizada desde a EPE até ao 2.º ano do 1.º CEB.

A instituição cooperante apresenta-se com um projeto dinâmico, flexível e inovador. É uma escola receptiva à mudança, promotora de estratégias pedagógicas e iniciativas de enriquecimento diversificadas, com o propósito de desenvolver a criatividade, a liberdade de pensamento, e promover o gosto em aprender. Neste sentido, a instituição tem como um dos seus principais objetivos que a permanência das crianças nesta contribua para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de cada um, contando com

a participação dos professores e restante comunidade educativa para auxiliar nesse processo, e que deste modo, contribuir para a formação de cidadãos repletos de valores éticos e morais.

## **2.2.0 AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES referente ao contexto supramencionado desenvolveu-se durante o 1.º semestre, numa turma de 4.º ano de escolaridade composta por 21 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A turma é composta por crianças maioritariamente com 9 anos, porém existem dois alunos que tem 10 anos porque permaneceram mais um ano na EPE. É de salientar a inexistência de alunos com NAS, no entanto existem dois alunos que requerem um acompanhamento especial da professora de apoio (às segundas e sextas-feiras seja de forma individual ou em grupo consoante as necessidades), devido às suas condições, uma no âmbito da terapia ocupacional e outro no âmbito da terapia da fala. Existe um aluno que é diabético do tipo 1 e desde o 1.º ano de escolaridade que é diagnosticado com síndrome de oposição. No entanto, é de salientar que nenhum dos alunos requer diferenciação pedagógica.

Dentro da heterogeneidade característica de cada turma, no que diz respeito a esta em específico, é bastante unânime no sentido de interesses e curiosidades. Os alunos são bastante interessados e participativos na maior parte das atividades propostas. O professor aproveita esta característica para a criação de estratégias que os motivem na sua própria aprendizagem, recorrendo a elementos de interesse das crianças para desenvolver conteúdos programáticos.

A autonomia da turma é algo muito característico, uma vez que através do observado todas as crianças se apresentam bastante independentes no que diz respeito às suas funções dentro da sala de aula.

Ao entrar-se na sala percebemos que esta é bastante acolhedora e bem organizada, apesar de não ser muito grande, o que se torna numa desvantagem para a circulação no seu interior. A organização do espaço é marcada pela imediata visualização das paredes em que estão presentes materiais expostos, dos quais constam: alguns realizados pelos alunos (ex: a coluna das estratégias da resolução de problemas, a ilustração das regras da sala de aula) e outros são recursos didáticos, isto é, pequenas ferramentas de auxílio que o professor utiliza durante as aulas (tabuada da multiplicação, mapa da união europeia com os diferentes países sinalizados com as respetivas bandeiras, friso cronológico da história de Portugal, mapa administrativo de Portugal).

Na sala do 4.º ano conseguimos denotar a presença do Modelo Curricular – Movimento Escola Moderna (MEM), nomeadamente através dos materiais afixados numa coluna designada de “Jornal de Parede”, sendo uma zona em que as crianças podem completar autonomamente de acordo com as diferentes opções: “Acho bem”, “Acho mal”, “Queremos fazer”, “Notícias”, que vão sendo analisadas

semanalmente no horário da Assembleia de Turma. Esta estratégia é definida por Niza (2015) como um “*catalisador emocional*, na medida em que ajuda a instaurar *habitus* de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos, ao deslocar no tempo o juízo social dos factos” (p.145). O “Jornal de Parede” funciona como impulsionador para a Assembleia de Turma tornando este momento um “*centro de tomada de decisões* democraticamente negociadas” (Niza, 2015, p.144), que permite a resolução de problemas da turma/escola e possibilita o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e cívicas, assim como afetivas e emocionais. Apesar da grande maioria dos alunos manterem fortes relações de amizade entre si, a Assembleia de Turma apresenta-se como um tempo semanal que dá voz aos alunos no que diz respeito a assuntos que estes querem debater, assim como para a resolução de possíveis conflitos pendentes. O docente trabalha à base da negociação para a realização das atividades de trabalhos de grupo, dá autonomia às crianças para que estas se organizem seja no interior dos grupos (qual a função de cada um), como na organização da sala, de forma a incentivar a sua organização, comunicação e resolução de problemas.

A calendarização para a “Hora do Conto” está exposta na sala de aula com espaços em branco para que as crianças possam, autonomamente e pela sua própria iniciativa, criar os seus grupos e escolher qual a obra e em que data é que pretendem apresentar, no momento mencionado. No entanto, se o professor verificar que a iniciativa é sempre dos mesmos, então aí intervêm para tentar integrar as crianças que não têm essa predisposição.

As histórias para este momento são escolhidas pelos alunos que leem e dramatizam a história; para o fazer, podem maquilhar-se, utilizar cenários e adereços previamente realizados na “Hora da Criatividade”, um momento que ocupa uma hora letiva de Português e que, por ser o último tempo da semana, corresponde a um tempo em que a turma tem liberdade de criar algo e em que tem forçosamente de ter uma ligação com a vertente oral ou escrita de Português. No caso de os alunos não terem inspiração, podem ter acesso a um conjunto de propostas de estimulação da criatividade acessíveis através do placard “Janelas da Criatividade” que contém várias propostas presentes na obra: *Como Ver Coisas Invisíveis*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (ilustração), publicado pela Planeta Tangerina. Este momento, vai sendo monitorizado pelo professor através de uma tabela que está afixada em que os alunos se comprometem a preencher consoante as atividades que vão realizando nesse período letivo.

Existe ainda uma tabela “Voo mais Além”, esta de cariz voluntário que permite desenvolver, mais uma vez, a criatividade. Nela estão apresentadas algumas das sugestões que os alunos deram na 1.ª Assembleia de Turma do ano letivo, referentes às atividades que eles gostariam de concretizar ao longo do ano inclui por exemplo: dar aulas, “*Got Talent*”(qualquer apresentação de um talento escondido ou não); “Fora de horas” (remete para qualquer produção realizada fora do horário letivo) etc. No entanto, não é deixada de lado a hipótese de novas ideias, podendo estes ter alguma ideia “fora da caixa” que gostariam de concretizar e partilhar com a turma.

Os materiais dos alunos que ficam no estabelecimento são guardados numa estante com gavetas (identificadas) ou por baixo da secretária de cada um. Os manuais e cadernos diários também estão organizados em 2 estantes: Português e Inglês e Matemática e Estudo do Meio, respetivamente. O espaço que separa estas duas estantes é organizado com um espaço onde estão dispostos os dossiers dos alunos e um espaço de Biblioteca da turma, (composta por livros que os alunos trazem de casa para partilhar com os restantes e terem a oportunidade de requisitar os livros durante 2 semanas). Esta calendarização é facilitada através da agenda mensal de cada aluno que permite que estes anotem as datas de testes, da “Hora do Conto” ou de tarefas lançadas na Escola Virtual, entre outros.

Existe, ainda, junto ao quadro e respetiva secretária do professor, duas estantes opostas (uma para os trabalhos realizados, e outra para os trabalhos ainda não terminados) que contêm separadores para que os alunos os coloquem lá de acordo com a categoria. Os dispositivos tecnológicos que encontramos na sala de aula são: o computador (que é trazido pelo professor) e a televisão (situada junto ao quadro). Contudo, existem 3 *tablets* na escola, sendo estes partilhados entre as turmas.

A planta da sala é estruturada de acordo com as necessidades dos próprios alunos, sendo esta bastante flexível, denotando que os que permanecem nas primeiras filas são os mais baixos, combinando também com os que requerem mais atenção por parte do professor. A sala dispõe de luz natural refletida através de duas janelas e uma varanda, no entanto esta característica não faz com que a luz do quadro diminua.

No que concerne à rotina diária das crianças, a componente letiva prolonga-se desde as 9 até às 16 horas, sendo que existem momentos do dia que não são lecionados pelo professor titular como: Educação Física, Música, Artes Visuais e Inglês. Após a componente letiva os alunos têm a oportunidade de desfrutar de uma oferta extracurricular até às 18 horas: Música (aulas particulares), *Karaté*, *Yoga* e *Yscience*.

O primeiro momento do dia (momento de acolhimento) inicia-se às 9 horas. Este momento tem a duração aproximada de 15 a 20 minutos e é utilizado para as crianças – através da expressão oral – poderem partilhar com os restantes as novidades e experiências que pretenderem – “Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido o próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011, p.73).” Após este momento o professor inicia as atividades letivas até ao 12:30, existindo uma pausa para o intervalo que se concretiza das 10:30 às 11 horas.

O professor, a par com a restante dinâmica escolar, adota autonomia e flexibilidade curricular para fazer uma gestão do currículo quer ao nível disciplinar como da carga horária atribuída, de forma a criar oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens cada vez mais significativas, e preferencialmente de cariz inter, multi, pluri ou transdisciplinar (Despacho n.º 5908, 2017). Os alunos também têm um grande

papel para a formulação do seu horário, uma vez que foram estes que propuseram as horas de Filosofia, o horário de trabalho autónomo / Apoio ao Estudo e a dinâmica “Hora da Criatividade”.

O programa “Aprende a Estudar” foi criado de acordo com as características da turma e face à necessidade captada pelo professor titular, relativamente aos métodos e rotinas de estudo. Este programa está a ser acompanhado pela psicóloga da instituição em articulação com o professor para que, desta forma sejam promovidos métodos e rotinas de estudo cada vez mais eficazes (PCT 2022/2023). Para facilitar, cada aluno possui um caderno de estudo, que contém propostas de exploração de conteúdos lecionados pelo professor, mas cada vez mais este pretende que o caderno de estudo comece a ser utilizado de forma autónoma.

O professor realiza planificações que são apresentadas à direção da escola, no entanto, estas vão sendo adaptadas aos interesses demonstrado pelas crianças ao longo do decorrer do(s) dia(s). Desta forma, e de acordo com o observado, o professor esforça-se para que a sua turma se sinta valorizada, uma vez que este tem em atenção as sugestões/propostas dos seus alunos, ao longo da sua ação. De forma a tornar a aprendizagem mais significativa, o professor estabelece relações ao interligar tópicos da aula com tópicos das aulas anteriores e posteriores, nomeadamente quando surgem dúvidas e/ou questões de determinados assuntos. Este, que bem conhece a turma, opta por preferir que a segunda e a sexta-feira sejam dias de trabalho mais autónomo e individual, na medida em que na segunda-feira, as crianças chegam muito agitadas do fim de semana e na sexta-feira, as crianças já estão muito cansadas de toda a semana. Nesses dias a rotina das crianças é de aplicação de conhecimentos, muito focalizada na resolução de exercícios (em tarefas de cariz mais individualizado).

Os alunos não possuem manual escolar (apenas cadernos de atividades) e, normalmente, não utilizam o caderno para copiar as informações presentes no quadro, mas para realizar exercícios que vão sendo solicitados por parte do professor. O professor baseia-se em vários manuais para orientação e planificação das suas aulas, assim como a utilização de livros científicos. A turma está habituada a receber trabalhos de casa à terça-feira com o intuito de os realizar até sexta-feira, para que, depois se repita o mesmo processo de sexta até terça-feira.

A turma não tem nenhum delegado de turma definido, dessa forma, as tarefas da sala de aula (registar as presenças e dizer a data; distribuir e recolher as fichas de trabalho e/ou outros materiais; distribuir e recolher cadernos; fazer recados; limpar o quadro; verificar a arrumação da sala; verificar a arrumação da varanda e átrio; distribuir e recolher as capas do TPC; dinamizar a assembleia da turma) são distribuídas e rotativas, semanalmente aos pares, através da sua monitorização feita através de uma tabela afixada junto ao quadro.

A turma dispõe de um Clube de Leitura que se relaciona com a exploração de um livro escolhido em turma, e um Clube de Escrita, (este mais recente) surgiu da motivação para trabalhar entre turmas – a primeira sessão foi dinamizada com o 3º e 4º ano. Assim, este pressupõe que a cada período 4 propostas

de texto (narrativo, opinião, informativo, descritivo) de forma que as crianças, de forma autônoma despendam o seu tempo a realizar essas propostas pela ordem que preferirem, desde que, no final do período as tenham realizado na totalidade.

O início deste ano letivo foi marcado pela interpretação a toda a comunidade escolar da obra *Aquiles o Pontinho* de Guia Risari, que retrata a existência dos 5 sentidos mais 1, sendo que este último se refere à imaginação. A partir daí as várias salas decidiram apropriar-se dos temas da forma que, para elas faria mais sentido. No que diz respeito ao 4º ano, este guiou-se pelo “6º sentido”, o sentido da imaginação de onde partimos para a criatividade. É essa a justificativa para a utilização de tantos recursos retirados do livro *Como ver coisas invisíveis* e o interesse das crianças por perceber o processo criativo até chegar a um produto final. Ainda no início deste ano letivo, o projeto da sala do 4º ano ficou definido como a “História de Portugal” tendo surgido através do grande interesse que a turma demonstrava desde o ano letivo anterior. É no seguimento do projeto da sala que surge o projeto de intervenção do par pedagógico, que permite dar seguimento ao projeto da turma, explicitado de forma detalhada no Capítulo III.

### **2.3.O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

A PES em contexto de EPE foi concretizada com um grupo composto por 15 crianças, das quais seis são do sexo feminino e nove do sexo masculino. A idade das crianças é compreendida entre os 3 e os 6 anos, tendo uma das crianças permanecido mais um ano na EPE por aconselhamento de variados profissionais que acompanham o seu desenvolvimento. As diferentes faixas etárias presentes no grupo apresentam-se como um fator facilitador para o desenvolvimento mútuo das crianças, sendo este bidirecional, tanto das mais novas para as mais velhas, como o oposto. Contudo, na instituição, existem momentos dedicados apenas para o grupo de crianças de 6 anos: a Matemática *Papye* e Filosofia para Crianças. A adaptação do grupo de crianças à entrada na EPE foi feita de forma natural, tendo como fatores de grande preponderância a presença de irmãos na mesma instituição e o ambiente familiar que esta transmite, facilitando a sua integração (PCS, 2021/2022). É também durante os momentos da rotina que se observa a interajuda entre as crianças, nomeadamente das mais velhas para as mais novas – ao auxiliar na marcação de presenças, a entrar nos momentos de roda, na participação das atividades, a ir à casa de banho, a vestir casacos, a acompanhar no momento da sesta, etc.

Um grupo heterogéneo acrescenta a exigência na atenção e observação requeridas para conhecer e conseguir corresponder e atender às necessidades de cada um, reconhecendo níveis de desenvolvimento bastante diferenciados nas distintas áreas de desenvolvimento. Neste seguimento, destaco a existência de quatro crianças que contam com acompanhamento especializado em variadas

vertentes, tendo sido esta informação fornecida pela educadora cooperante a par com o que está descrito no PCS. Uma das crianças conta com o acompanhamento de uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala, registando uma evolução bastante acentuada do ano passado para este, não obstante as suas dificuldades (na comunicação oral ainda são acentuadas, assim como a sua atenção e dificuldade de adequação a momentos da rotina diária). Outra criança também usufrui do acompanhamento de uma terapeuta ocupacional e de uma terapeuta da fala/técnica de intervenção precoce face à sua condição de prematura; a criança, que conta já com 5 anos, situa-se num patamar de desenvolvimento global coincidente com uma criança de 3 anos, no entanto a sua maior dificuldade recai na linguagem oral, sendo bastante autónoma nos restantes momentos da rotina diária. A criança mais velha da sala no ano letivo anterior foi encaminhada para uma psicóloga, face à apresentação de dificuldades na comunicação, expressão motora, interação com crianças da mesma faixa etária (procurando crianças mais novas), leque reduzido e repetido de interesses diários, tendo-lhe sido diagnosticado um atraso de desenvolvimento global. Por isso, ficou mais um ano na EPE, sendo, neste momento, também acompanhada por uma terapeuta ocupacional. Uma das crianças tem acompanhamento de uma psicóloga, face às suas dificuldades de interação com os pares e restantes membros da ação educativa, contudo apresenta bastantes melhorias face ao ano letivo anterior. Para facilitar a ação da equipa educativa presente na sala de atividades, apresenta-se na sala de atividades um quadro com algumas das estratégias afixadas para desenvolver com cada uma destas crianças, promovendo o seu desenvolvimento de forma cada vez mais gradual.

Trata-se de um grupo com autonomia, independência não só na sala de atividades, mas em todos os momentos da rotina, como por exemplo, os momentos de higiene e almoço, facilitada pelo recurso a materiais adaptados às suas possibilidades de ação e orientados fundamentalmente para a promoção gradual dessas características, tendo as crianças a consciência que, antes do almoço devem dirigir-se à casa de banho para lavar as mãos e assim que acabam de comer podem pegar nos seus brinquedos e ir explorar o espaço exterior, sem ter necessariamente de pedir ou informar o adulto que o vão fazer. A participação e predisposição para as atividades é notória, salientada através das propostas voluntárias ocorridas ao longo do dia pelas crianças, que facilitam a sua inserção em novas descobertas e, conseqüentemente em novos planos de atuação para o educador. Contudo, é na regulação emocional que se encontra a maior dificuldade do grupo face à diminuta capacidade de gestão de frustrações e conflitos que, na maior parte das vezes, acontecem devido à dificuldade de partilhar, respeitar o outro e esperar pela sua vez, nomeadamente no que diz respeito a atividades de grande grupo.

Destaca-se a relevância dos momentos de sesta, após a refeição, realizados pela maioria das crianças de 3 e 4 anos para a sua autorregulação. Este momento é realizado numa das salas de atividades, que é reorganizada de forma a transformar-se num ambiente de luz velada, de silêncio e descanso para as crianças presentes. Realça-se a ética do cuidado, nomeadamente neste momento, uma vez que este deve

ser percebido pela criança como uma “hora boa e desejada” (Cordeiro, 2007, p.306), acompanhada da necessidade de serem aconchegados e acarinhados, nomeadamente nos dias em que as atividades desenvolvidas com o restante grupo foram inovadoras e estimulantes.

De forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, envolvendo o grupo num processo educativo democrático, os modelos pedagógicos de referência na sala de atividades são o MEM e a MTP; não obstante, destaca-se a presença de referências aos modelos Maria Montessori, *High-Scope* e Reggio Emília, sendo a sua presença fundamental na explicitação das estratégias utilizadas no capítulo III.

A instituição valoriza a “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p.118), defendida na abordagem Reggio Emília e o contacto de proximidade entre crianças, educadores, assistentes operacionais e as famílias. Nomeadamente, no que diz respeito às interações criança-adulto e vice-versa, retratam um clima de confiança, segurança e afeto entre os elementos da relação, muito marcada pela observação atenta das necessidades de cada criança, dando a possibilidade à sua resposta. De igual forma, a relação entre a educadora e a assistente operacional é marcada pela colaboração que indica a “«chave» do sucesso da pedagogia das relações” (Lino, 2013, p.118). O contacto de proximidade com as famílias é facilitado através de uma plataforma *online* – *ClassDojo* – na qual os pais têm acesso a documentação pedagógica que a educadora recolhe através de registos áudio e videográficos – que retratam evidências de aprendizagens das crianças – e que é partilhada com os familiares de forma que estes consigam sentir as conquistas dos filhos ao longo do dia, assim como têm a oportunidade de sentir o ambiente vivido dentro do espaço educativo.

Durante a semana, o grupo tem um papel ativo tanto na planificação como na avaliação diária das suas ações replicando o MEM na rotina das crianças. Normalmente, durante as manhãs, são realizados dois momentos em grande grupo, cuja duração normalmente ronda os 15 a 20 minutos que correspondem respetivamente a: um momento de inicial acolhimento e planificação do dia em questão, decidindo o que vão todos fazer e de que forma e o posterior momento de roda que se apresenta como um momento de reflexão da manhã, com a partilha de informações sobre o que foi realizado, como se sentiram, como correu todo o processo, sendo avaliados os momentos vivenciados. Este último momento é mais participado, na maioria das vezes por opiniões refletidas pelas crianças mais velhas, uma vez que as mais novas apresentam ainda um pouco de dificuldade nessa organização, recorrendo-se muitas vezes a um posterior exercício de respiração com materiais anti-*stress*, disponíveis na área do relaxamento. As atividades orientadas podem ser realizadas em pequeno ou grande grupo, de acordo com o tipo de atividade e os objetivos específicos a desenvolver. Para facilitar a organização e monitorização do trabalho, relações e avaliação (seja individual ou de grupo) a sala possui variados instrumentos de pilotagem baseados no MEM: agenda semanal, plano do dia, mapa de tarefas, mapa de presenças, mapa de atividades, jornal de parede, regras da sala, mapa de aniversários, mapa de idades, pulseiras das emoções. Neste sentido, é de

salientar a permanente atuação das crianças nas decisões do seu dia, dotando-as com o papel mais ativo possível, correlacionando temas, interesses e necessidades com intencionalidade educativa, como interligação e promoção de articulação de diversas áreas do saber de forma natural e intuitiva, estando estas a “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.105).

Ao longo da semana, as crianças contam com diferentes atividades orientadas, sendo algumas proporcionadas pela educadora (momento da partilha das novidades; Hora do Conto; Circuitos físicos/Jogos de grupo; Inglês; Filosofia para Crianças e Matemática *Papy*) e as restantes são dinamizadas por profissionais externos (Expressão motora; Expressão musical).

A organização do espaço na sala de atividades efetua-se em diferentes áreas de jogo, preparadas intencionalmente para a exploração e desenvolvimento, de forma livre ou orientada. Este espaço vai sendo adaptado às necessidades do grupo e atendendo às suas ideias, fomentando da mesma forma o seu envolvimento na gestão e organização dos materiais que utiliza em cada uma das áreas, como prevê a abordagem *High Scope*. Neste momento, a sala está organizada em oito áreas de jogo: artes plásticas; acolhimento; biblioteca; casinha; jogos; construções; relaxamento; mundo.

A intencionalidade educativa da organização do espaço nestas diferentes áreas é que a criança tenha uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira Formosinho, 2013, p.84). Desta forma, é através da plena imersão nos contextos que as crianças se desenvolvem, usufruindo de materiais específicos para o efeito, estando todos adaptados às características físicas das crianças, de modo que sejam de fácil acesso. No que diz respeito à área da casinha, é o espaço em que existe uma plena “imersão no quotidiano através da experiência de um papel social” (Oliveira Formosinho, 2013, p.84), realizando a criança o jogo simbólico a partir da imitação do que observa da vida adulta, ou através da imaginação e própria criação, realizando o “faz de conta”. Os materiais utilizados nesta área envolvem a criança num todo, levando-a a representar diferentes papéis recorrentes dessa realidade (cozinhar, vestir-se, dormir, etc). As “expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para as crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.18) e é desse tipo de material plástico que contém a área das artes, inclusivamente um cavalete, contando ainda com materiais reutilizáveis para a criação e o desenvolvimento artístico/expressivo de cada criança, representando a realidade ou a imaginação de forma criativa. Na área da biblioteca, as crianças aproveitam um espaço confortável com pufes e almofadas, assim como uma prateleira com livros de diferentes estilos e suportes de escrita, que podem ser representados através das personagens em miniatura que podem ser utilizados no fantocheiro, por exemplo. Este espaço de jogo é muito relevante para a criança, pois, “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66), assim como capacidades de comunicação, nomeadamente ao contar e recontar histórias. A área dos jogos e das construções mantém um espaço comum para o efeito, sendo a sua divisão realizada através da arrumação dos materiais em distintas prateleiras: a dos jogos (*puzzles*, jogos de

tabuleiro construídos pelas crianças, dominós, jogo da memória...) e das construções (legos, pistas de comboios, blocos de madeira, etc.). É nestas áreas que as crianças têm um maior envolvimento e promoção de momentos de resolução de problemas, o que potencializa o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio matemático e da capacidade de atenção/concentração, nomeadamente no que diz respeito às construções, ao organizar e projetar a construção idealizada (Mendes & Delgado, 2008) e arranjar solução para completar um puzzle, por exemplo. Na área reservada para o conhecimento do mundo, as crianças contam com instrumentos que lhes permitem fazer medições e pesagens, explorar o globo terrestre ou materiais da natureza, conhecer o corpo humano através de *puzzles* e maquetes desmontáveis, etc. É esta a área mais apreciada pelas crianças, por conhecer o mundo que as rodeia sendo designada por “Sala dos Morcegos”, face ao seu grande interesse por estes animais desde o começo do ano letivo. Contudo, como os interesses e curiosidades das crianças foram sendo respondidos, as crianças redirecionaram o projeto, não descurando por completo a relação com os morcegos, questionando as características semelhantes entre o físico destes animais comparando com o seu corpo. Assim, o projeto desenvolvido com a sala dos Morcegos incidiu no conhecimento do corpo humano, existindo bastante curiosidade em descobrir qual o caminho da comida que é ingerida e questões relacionadas com os diferentes aparelhos do corpo humano, que será amplamente explicitado no capítulo III, através das diferentes atividades desenvolvidas nesse âmbito.

## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de ação preferencial decorrente de toda a PES, foi a metodologia de Investigação-Ação (I-A), face à sua característica “reflexiva e actuante em função de situações concretas e objectivas” (Sanches, 2005, p.131) com o intuito de alterar um determinado *status quo*. Esta visão pretende constituir-se como uma modalidade pedagógica de inovação e alteração de práticas, fundamental para os desafios colocados a professores do século XXI (Lantorre, 2003; Sanches 2005).

A metodologia I-A fomenta o papel do “professor-investigador” introduzida por Stenhouse citado por Alarcão (2001, p.2), ao questionar, compreender, melhorar e reformar (caso se aplique) práticas de acordo com o contexto em que leciona – “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (Sanches, 2005, p.130). Para essa intervenção, o docente tem de assumir um papel ativo de forma a observar, planear, agir e refletir – respeitando as fases da I-A – sobre as suas práticas diárias, sempre com o objetivo que estas melhorem e se transformem progressivamente.

É importante a permanente ligação entre a teoria e a prática associada à I-A “em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos

directos sobre a prática” (Amaral et al., 1996, p.116). Esta dinâmica permite que, através da reflexão da prática anterior, seja possível a realização de uma nova prática, esta já com melhorias, mas que ainda não é definitiva, uma vez que a prática necessita sempre de reavaliação face às situações que decorrem nos contextos. Desta forma, é através da recolha e análise de evidências da sua ação que o docente consegue adequar a sua intervenção pedagógica numa prática posterior, usufruindo de um processo cíclico ou em espiral, não sendo um processo finito (Coutinho et al., 2009; Fonseca, 2012; Sanches, 2005). Assim, o educador-professor apresenta-se como central, no sentido em que é ele que tem a capacidade para refletir sobre o que vê e escuta mediante as situações do quotidiano e da sua prática (Coutinho et al., 2009; Amaral et al., 1996).

A I-A é vista como uma pesquisa sobre a prática, em trabalho colaborativo, com a finalidade de melhorar a metodologia pedagógica, através de ciclos de ação e reflexão (Lantorre, 2003). É nesta relação existente entre a prática e a reflexão que podemos distinguir diferentes momentos de reflexão baseados em Schön (1987) citado por Amaral et al., (1996), “a reflexão na acção” (num momento de reflexão no decorrer da prática, sendo possível adequá-la e ajustando-a às necessidades do momento), a “reflexão sobre a acção” (realizada à *posteriori* da prática e tem como principal objetivo ser um momento reflexivo sobre a sua ação e como esta ocorreu tendo em conta as características e processos da ação vivenciada), e a “reflexão sobre a reflexão na acção” (momento para o aperfeiçoamento ou mudança nas práticas futuras, podendo ser desenvolvidas novas estratégias de ação, mediante os significados da reflexão). Foram estes momentos de reflexão, adotados durante todo o decorrer da PES, que permitiram o crescimento da mestranda como futura educadora-professora, ao antecipar, adequar, rever e aperfeiçoar, a cada dia, as suas práticas.

A observação foi a primeira etapa para a mestranda conseguir alcançar uma ação fundamentada, pela problematização dos dados observados, para posteriormente poder intervir, avaliar e voltar a refletir, como meio de aprendizagem e com o propósito de melhorar a cada dia (Estrela, 2015). Durante toda a ação da mestranda na PES, houve a necessidade de adotar uma observação participante e sistemática, para recolher informações sobre o contexto – no que diz respeito à organização dos materiais, tempo, espaço, grupo e interações existentes – e também como meio de conseguir adequar estratégias e metodologias em cada um dos ambientes onde decorreu o estágio. De acordo com o que está preconizado nas OCEPE “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.13). A observação foi auxiliada pelo preenchimento de grelhas de observação e de guiões de pré-observação utilizados nos dias de observação supervisa em contexto, assim como o acesso ao Projeto Curricular de Turma (PCT), Projeto Curricular de Sala (PCS), Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Escola (PCE), a par com a realização de entrevistas informais a alguns membros do contexto educativo assim como pela realização de planificações.

A planificação tornou-se numa fase fundamental durante todo o percurso na PES. Apesar de exigir muita dedicação, articulação e flexibilidade é uma das ações docentes imprescindíveis para conseguir alcançar a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como melhoria das aprendizagens das crianças e melhoria na ação de refletir sobre a prática. Para criar uma planificação contextualizada e inclusiva é, mais uma vez, essencial o papel da observação prévia para se antecipar questões relativas às estratégias e metodologias mais adequadas ao contexto de ação docente. Para a estruturação de uma planificação deve-se refletir sobre a “coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza” (Cortesão, 1993, p.94). É através da planificação que o educador-professor toma decisões para a ação pedagógica, mediante o que está previsto nos documentos orientadores para etapa de ensino e sempre em concordância com o PASEO, o que a criança vai aprender, como, quando, porquê e de que forma, nunca deixando de lado o papel ativo das crianças nesse processo (Santos et al., 2016).

A elaboração semanal das planificações proporcionou à mestranda mais segurança na ação pedagógica, e que percebesse que é tão necessário planear algo como ter a capacidade de reestruturar no momento da ação, caso isso se torne oportuno, porque as atividades resultam de interações e com isso podem surgir situações inesperadas. Nesse caso, as planificações devem ser flexíveis ao ponto de permitir que seja possível inserir novos elementos, como alterar o rumo do que estava planeado, aquando da ação. Esta necessidade de alterar no decurso da própria ação, pode decorrer das iniciativas das crianças de forma a proporcionar momentos em que estas se sintam ouvidas e valorizadas. Contudo, o educador-professor tem sempre subjacente a intencionalidade educativa e a relevância de usar estratégias pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade.

Foi numa fase de introspeção que a mestranda conseguiu refletir sobre as suas práticas, após a significação que deu aos dados de observação, como forma de validar ou revogar as suas opiniões face a estratégias de ação que decidiu adotar no contexto (Amaral et al., 1996). A reflexão foi algo sistemático e de extrema relevância para o progresso da mestranda, na sua autoformação como futura educadora-professora, uma vez que “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

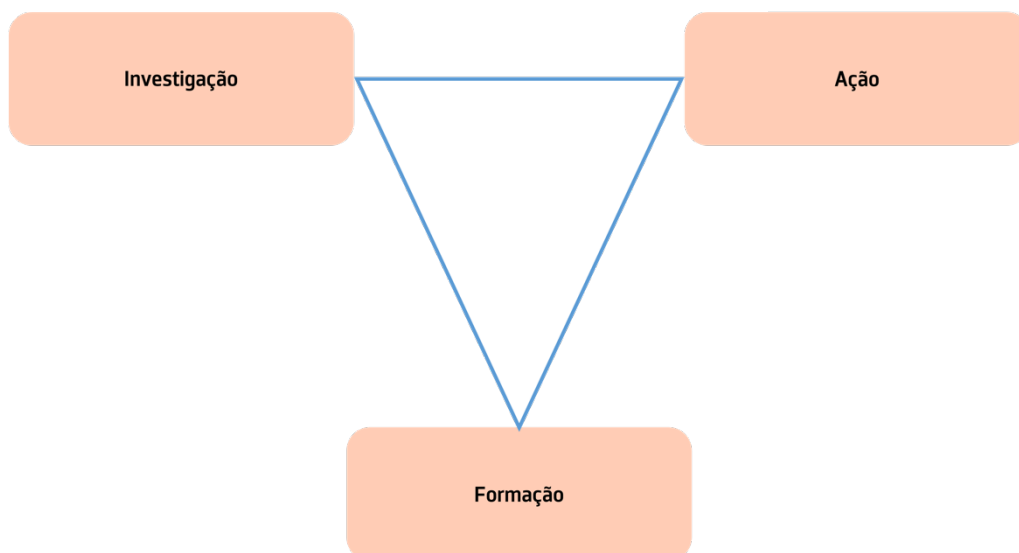
O papel das narrativas individuais e colaborativas sobre a prática transformaram-se numa estratégia fundamental no que diz respeito à reflexão “(...) privilegiada de construção de conhecimento, pela auto e hétero formação profissional, quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria de práticas educativas” (Ribeiro, 2020, p.44). Foi através das narrativas que a mestranda desenvolveu uma maior consciencialização sobre a sua ação nos variados contextos e para isso, a partilha e colaboração com o par pedagógico, assim como os educadores-professores cooperantes e professoras supervisoras foi fundamental para que esta pudesse compreender, modificar e ampliar os seus conhecimentos face à sua prática pedagógica.

O diário de formação foi um *continuum* durante o decorrer da PES. Nele a mestranda refletiu todas as ações (o que fez e qual a razão para o ter feito, o que deveria alterar e o que ainda tinha de melhorar) assim como a “eficácia da estratégia de acção” (Amaral et al., 1996, p.116). No diário foram inseridas narrativas que a mestranda considerou relevantes por parte das crianças, assim como a sua interpretação sobre o que observou ao longo do seu percurso que – tudo no geral – proporcionou o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a sua ação, os seus valores e crenças, assim como a forma de poder melhorar. O diário de formação contribui progressivamente “para o exercício reflexivo mais contextualizado, com vista a responder às singularidades da prática docente” (Ribeiro, 2020, p.43).

Desta forma, a pertinência da metodologia de I-A pode ser sustentada de acordo com Freire (1996) que afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39), daí que deve ser utilizada por todos os docentes ao longo do seu percurso profissional uma vez que “facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (Moreira, 2001, citado por Sanches, 2005, p.129). É possível afirmar que I-A “não é uma metodologia de investigação sobre a ação, mas sim **uma forma de investigar para a educação**” (Coutinho et al., 2009, p.376), articulando a investigação, a ação e a formação como “três elementos centrais para o desenvolvimento profissional” [tradução nossa] (Lantorre, 2003, p.24) (Figura 3).

Figura 3

*Triângulo de Lewin, (adaptado de Lantorre, 2003)*



### **3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO**

“Professor [e educador] não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender” Jean Piaget

O presente capítulo contempla a descrição e a análise do percurso desenvolvido ao longo da PES, de uma forma analítica e reflexiva, contemplando dois subcapítulos, sendo o primeiro relativo ao contexto de 1.ºCEB e o segundo ao contexto de EPE. A ação desenvolvida em cada uma das etapas educativas supramencionadas foi ao encontro das características de cada um dos contextos, mencionadas no capítulo II, propondo atividades e tarefas adequadas e significativas para cada um deles, baseando-me em precedentes teóricos e legais, mencionados no capítulo I, que foram articulados e mobilizados ao longo da prática pedagógica, tendo a possibilidade de existir um diálogo entre a teoria e a prática.

A ação pedagógica mobilizou-se tendo por referentes as perspetivas de John Dewey e William Kilpatrick, centradas numa abordagem projetual, pois é caracterizada por incentivar a criança como protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem, pertencente a um meio democrático em que a sua voz é ouvida, assim como é respeitada a sua individualidade (quer em tempo, espaço e processo de aprendizagem), assim como tem a possibilidade de avaliar e refletir posteriormente as suas práticas e conquistas, sendo preponderante a autonomia, contrapondo o ensino tradicional (Katz & Chard, 1997 ; Rocha et al., 2012). Os projetos desenvolvidos ao longo da PES foram iniciados com uma intenção coletiva em todo o percurso, mas a partir de interesses individuais de algumas crianças, que convocou posteriormente um estudo em maior profundidade sobre determinados tópicos, mobilizando a ideia de Dewey (1970), citado por Alencastro (2017), em que é imprescindível que “o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência, que haja uma atividade contínua a interessá-lo” (p.33).

Destaco ainda a necessidade de dar resposta às diferentes fases da metodologia I-A ao observar, planificar, agir e refletir antes, durante e após a ação, de forma contextualizada, sendo esta ação indispensável para exercer a profissão docente, no sentido de melhoria de práticas pedagógicas integradas e integradoras.

#### **3.1 PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Este subcapítulo tem como principal foco apresentar algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, realizadas no 1.ºCEB. Neste sentido – e defendendo que a ação de um professor do 1.ºCEB passa por desenvolver o currículo com base nas experiências de cada um, valorizando os seus conhecimentos prévios tendo em vista a possibilidade de aquisição de novas aprendizagens e,

através delas, conseguir “integrar conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias para promover as aprendizagens dos/as alunos/as” (Clérigo et al., 2017, p.108) – ao longo da PES, o par pedagógico tentou ser portador de boas práticas, de forma a permitir que todos os alunos desenvolvessem “a compreensão, o conhecimento, o saber-fazer, o debate, mas não a repetição” (Quadros-Flores et al., 2009b, p.5774), tendo o objetivo de criar um clima propício a uma “educação de qualidade” (Quadros-Flores et al., 2009a, p.716), sendo esta passível de ser confirmada pelas produções, interações e intervenções dos alunos. Deste modo, as boas práticas integram o momento de preparação, processo e dos resultados, segundo Quadros-Flores (2011), sendo que são práticas que fomentam a resolução de problemas e o desenvolvimento de *soft skills*, e por serem modos de aprender de forma ativa, melhoram resultados e promovem relações de colaboração entre pais, alunos e a escola. Assim, as boas práticas são “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, adaptáveis a contextos nacionais ou internacionais, são práticas que optimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Quadros-Flores et al., 2009, citado por Quadros-Flores et al, 2011, p.430).

Seguindo a metodologia I-A, é possível, o docente criar, a partir da problematização e reflexão, “práticas pertinentes, oportunas e adaptadas” (Fonseca, 2012, p.27) ao contexto em que está inserido, procurando melhorar a sua ação pedagógica. Assim, destaco as duas primeiras semanas de observação participante e sistemática como fulcrais para a identificação e recolha de dados relativos às especificidades, interesses, necessidades e curiosidades das crianças, assim como para a compreensão das relações existentes no contexto a par com a dinâmica e rotina estabelecida na sala de aula (cf. capítulo II). Relevo ainda as semanas iniciais como essenciais para as primeiras interações de colaboração e cooperação com o professor titular, estas que se tornaram fundamentais para identificar as maiores dificuldades de aprendizagem e/ou de interesse dos alunos. Por essa razão, foi possível concretizar, a partir da terceira semana da PES, unidades de aprendizagem que permitissem, de forma gradual e alternada, a intervenção de cada um dos membros do par pedagógico. Sendo o exercício da prática profissional inicialmente perspetivado com maior monitorização por parte do professor cooperante, que posteriormente se transformou numa ação mais autónoma, permitindo uma coconstrução do saber profissional, nomeadamente em momentos de reflexão.

Algo comum ao longo da ação desenvolvida durante a PES prende-se com o começo da atividade letiva diária, com exercícios de *mindfulness*, pertinente na ação dos alunos no restante tempo da aula e do dia. Segundo Leland (2015), os exercícios de *mindfulness* propiciam momentos para a reflexão e consciência do presente, reconhecendo e aceitando, ao seu ritmo, os seus próprios sentimentos, pensamentos e sensações corporais, cruciais para um bem-estar geral dentro da sala de aula. Estando o foco no centro da atenção plena, a prática de *mindfulness* revela-se numa técnica que estimula a memória, a concentração e a autorregulação dos alunos. Simultaneamente, como se focaliza maioritariamente no momento presente, reduz as possibilidades de divagação mental e devaneios, ajudando os alunos tanto na

adoção de práticas e hábitos de estudo, como na realização de tarefas mais focalizadas na sala de aula (Leland, 2015). Assim, este procedimento aumenta as possibilidades de sucesso académico, assim como o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico (fundamentais para a vivência na sociedade) (Leland, 2015 & Parker et al., 2014). Seguindo estes fundamentos, o par pedagógico disponibilizava os momentos iniciais do dia, para que as crianças tivessem a possibilidade de se focalizar no momento, preparando-se e relaxando para as atividades que se iriam realizar posteriormente. Para isso, foram efetuados diferentes exercícios ao longo da PES: respiração; sensação corporal; introspeção, para que conseguissem compreender as suas emoções e desenvolvessem os cinco sentidos.

Tendo por base o objetivo de desenvolver unidades de aprendizagem que fossem inclusivas, significativas e contextualizadas, o par pedagógico optou por planificar ações, partindo dos interesses, dificuldades e curiosidades dos alunos, procurando que estes mantivessem sempre um papel ativo na construção do seu conhecimento holístico, fundamentado pelo propósito de que estes “são o centro da gravidade dos projetos de educação” (Trindade & Cosme, 2016, p.9). Nesta perspetiva, as estratégias que adotámos foram idênticas e constantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e capacidades previstas no PASEO, destacando-se o trabalho cooperativo e colaborativo, a entreajuda, a criatividade, a autonomia, entre outras.

Não tendo a oportunidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo do percurso no 1.ºCEB, optei por destacar duas unidades de aprendizagem, uma inserida no projeto desenvolvido pela turma e outra não pertencente. Desta forma, será inicialmente explicitado o percurso realizado pelo projeto que foi produzido com e para a turma do 4.º ano, recorrendo à MTP e seguindo todas as suas fases (cf. Cap.I), desde o seu surgimento até à divulgação, tendo um enfoque numa unidade didática em específico. Saliento ainda o recurso em ambas as unidades didáticas à exploração e compreensão leitora, destacando a necessidade de os professores aproveitarem as várias áreas de conteúdo para “numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura” (Custódio, 2011, pp.132-133). De igual forma, ambas refletem a mudança de perfil do aluno – que se apresenta como “ativo e construtor” (Pereira et al., 2019, p.1012) – e do professor como “promotor do ambiente educativo e orientador das aprendizagens” (Pereira et al., 2019, p.1012).

O início do projeto de intervenção surgiu no seguimento da leitura do livro *Ynari: a menina das cinco tranças*, inserida no Clube de Leitura da turma (cf. Cap.II), que retrata a vida de Ynari, uma menina que anseia descobrir várias aldeias. A obra desenrola-se na perspetiva de que essa menina, à medida que passa por várias aldeias, descobre que a guerra também faz parte do mundo; mas, com a ajuda das suas cinco tranças, vai mostrar que as crianças, com magia e ternura, podem mudar todas as aldeias e acabar com todas as guerras. Nesse seguimento, a turma visualizou um trecho de uma entrevista da *RTP – Herdeiros de Saramago* ao seu autor, Ondjacki. Esta continha a explicação, por parte do autor, de momentos

marcantes da sua vida desde a infância à idade adulta (vivida em Angola) partilhados com os seus amigos de infância. A recordação da instabilidade vivida no país (na época) e a violência coletiva nas brincadeiras utilizadas desencadeou um momento musical proporcionado pela música *Meninos de Huambo*, de Paulo de Carvalho. Face à letra da música que apresenta o trecho: “Os meninos à volta da fogueira // Vão aprender coisas de sonho e de verdade // Vão aprender como se ganha uma bandeira// Vão saber o que custou a liberdade”, a aluna C. partilhou: “Eu sei que Portugal já esteve em guerra com Angola, porque o meu avô foi para lá combater”. Esta narrativa tornou-se no mote para a exploração da obra *O Romance do 25 de Abril*, de João Pedro Mésseder, que retrata a referência à guerra colonial - o que foi exposto pela aluna - e também a Revolução do 25 de Abril de 1974, que se tornou pertinente face à letra da música ouvida.

A partir do referido, surgiu o projeto de intervenção “Por Outros Rumos, Todos Unidos, Glorificamos a Liberdade”, transformando-se no acróstico “PORTUGAL”. Este projeto seguiu os princípios da MTP (cf. Cap. I) em cuja planificação existe uma sequência lógica e interligada, tendo por base uma articulação curricular de cariz inter e transdisciplinar, respeitando os documentos orientadores e normativos, referidos com maior ênfase no capítulo I.

O começo efetivo do projeto teve como foco a exploração aprofundada da obra *O Romance do 25 de Abril*, de João Pedro Mésseder, cuja personagem principal é um menino, chamado Portugal, que nasceu, cresceu, sofreu e lutou até, já adulto, ver realizado o seu sonho de ter liberdade e de viver num país democrático e justo.

Inicialmente ocorreu um momento de pré-leitura, no qual os alunos visualizaram o instrumento de cozinha – salazar – e foram questionados sobre qual o nome e a sua utilidade, podendo expressar as suas suposições. Findado este momento, os alunos receberam uma breve explicação relativa à origem do nome do objeto, e foram novamente questionados sobre os seus conhecimentos acerca de António de Oliveira Salazar e qual o seu papel na História de Portugal. Previamente à leitura da obra ocorreu um momento em que os alunos leram o título e partilharam as suas hipóteses sobre o que podia acontecer na história, destacando a narrativa do aluno S: “Se no título diz *O Romance do 25 de Abril* é porque vai ser uma história de amor”. O momento de pré-leitura pode espoletar o desejo de ler e/ou dirigir a atenção para aspetos específicos do texto, fomenta a definição de objetivos de leitura ou a ativação de conhecimentos prévios e pode gerar expectativas sobre o que vão ler. (Vieira & Ribeiro, s/d).

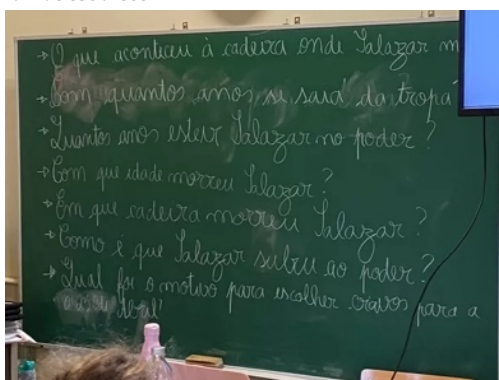
Segundo as mesmas autoras, o momento de leitura pode ser realizado com recurso a paragens ou interrupções ao longo do texto, onde o aluno é convidado a interrogar o próprio texto, ou sem interrupções, seguida de uma releitura de aprofundamento, ou ainda o professor procede à leitura por unidades de sentido e, após cada leitura, é proposta uma tarefa. Optou-se pela leitura da pelo par pedagógico, tendo por base a necessidade de efetuar uma leitura clara, expressiva e cativante, que os alunos podiam acompanhar socorrendo-se de um exemplar da obra. A sua exploração foi realizada no momento posterior, em que as crianças puderam “formular questões sobre o livro e tentar responder” (Sim-Sim, 2007, p.20) assim como

“confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (Sim-Sim, 2007, p.20). Deste modo, demos ênfase ao aluno fomentando o pensamento crítico na compreensão do texto. Esta exploração foi também auxiliada com a disponibilização de um guião de compreensão literária, cujo objetivo recaía na “compreensão global de todo o texto (...) e interligações entre as partes específicas” (Sim-Sim, 2007, p.35), explorando, desse modo o tema central, as personagens principais, os acontecimentos que se denotavam determinantes assim como o contexto espacial e temporal (Sim-Sim, 2007). Os alunos tiveram ainda a oportunidade de visualizar e comparar as ilustrações da obra com algumas imagens reais, a partir de uma montagem realizada pelo par pedagógico.

Para Vieira (s/d), o momento após a leitura é o mais explorado. No geral, espera-se que, após a leitura, o aluno seja capaz de responder a perguntas sobre o texto, cujas respostas, se corretas, serão reveladoras de que o texto foi compreendido. Após a leitura e exploração da obra, surgiu um número considerável de questões que se apresentaram como uma surpresa para o par pedagógico. Desta forma, foi possível refletir sobre a imprevisibilidade da profissão docente e a necessidade de adequar a planificação às necessidades da turma no momento, tendo a aula ganhado, por isso, um rumo diferente do esperado. Aquando da leitura da obra, os alunos ficaram bastante interessados com a data temática do 25 de Abril de 1974, questionando-se nomeadamente sobre as personagens emblemáticas e a vida da sociedade da época antecedente à data, assim como à posterior. A partir deste interesse, todas as questões foram anotadas, inicialmente no quadro, mas, dada a extensão de perguntas, o par pedagógico em reflexão na ação optou por escrever no computador as restantes, perfazendo a criação de uma lista de perguntas que os alunos gostariam de ver esclarecidas, sendo esta interação associada à fase II da MTP – Planificação e desenvolvimento do trabalho (cf. Cap.I) (Figura 4).

**Figura 4**

*Lista de questões que os alunos gostariam de esclarecer*



Apesar de este momento não estar previsto na planificação, foi adaptado à situação e, desta forma, foi possível perceber que as crianças guiaram o projeto. Houve outros momentos em que a planificação também teve de ser reajustada, denotando o seu carácter flexível, e a necessidade de um papel atento e disponível do professor para adequar a ação ao contexto e às necessidades e interesses do momento.

Num momento posterior à aula referida, o par pedagógico refletiu, em conjunto com o professor cooperante e com a opinião posterior da professora supervisora, na hipótese de criação de uma *Webquest*, para orientar os alunos na pesquisa das suas próprias questões, baseando-se no pressuposto de que é “necessário promover métodos de trabalho, nomeadamente ao nível de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação através das tecnologias da informação e comunicação” (Clérigo et al., 2017, p.108).

É neste sentido que surge a primeira unidade didática apresentada, com a duração prevista de 90 minutos, mas que requereu a sua continuidade numa aula posterior. Tendo por base a abordagem metodológica *Webquest*, esta unidade didática teve como objetivo principal a resposta dos alunos às questões que previamente tinham colocado, pela investigação, recolha de informação e aplicação da mesma, construindo um produto do grupo. Esta unidade didática correspondeu à fase III da MTP – Execução – em que as crianças pesquisaram, organizaram, discutiram e registam informações, recorrendo a diferentes técnicas e materiais, confrontando os conhecimentos prévios com as novas informações que recolheram (c.f. Cap.I). Para a construção da *Webquest* o par pedagógico optou por selecionar as questões organizadas por temas – Estado Novo; Salazar; Marcello Caetano; 25 de Abril de 1974; Pós 25 de Abril de 1974 – distribuídos por grupos. A distribuição dos alunos por grupos foi realizada previamente pelo par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante, tendo em consideração tanto os interesses demonstrados pelas crianças aquando da anotação das questões utilizadas para a criação da *Webquest*, quanto a criação de grupos equilibrados no que diz respeito às capacidades e competências de cada um. Esta opção foi tomada tendo em consideração a necessidade de aprendizagem cooperativa e colaborativa em trabalho de grupo, tendo por base a ideia de que uma organização realizada com base na diferença de variáveis como competências sociais e académicas, é propícia à partilha de diferentes pontos de vista e aprendizagem mútua entre os alunos (Leitão, 2006, citado por Cunha & Uva, 2016), proporcionando, de igual forma a ZDP.

A *Webquest* criada pelo par pedagógico, na plataforma *Google Sites*, estava dividida em várias secções (Introdução, Tarefas, Processo, Avaliação e Conclusão), apresentadas de forma intercalada e processual, registando uma ordem lógica de organização, de forma a proporcionar uma facilidade na consulta do *síte*, existindo ainda hiperligações que auxiliavam nesse processo (cf. Cap.I).

A “Introdução” fazia uma breve contextualização ao período histórico em estudo, nele inserido o 25 de Abril de 1974, mostrando-se como desafio inicial para o estudo em grupo. Este separador requeria um momento introdutório que captasse a atenção do aluno, e, para isso foram utilizados elementos motivadores sendo possível aliar “os assuntos de interesse dos alunos com os temas a serem estudados” (Araújo, 2005, p.26) ao conter hiperligações para canções de intervenção que tinham sido já exploradas em aula (ex: *Grândola Vila Morena*, de Zeca Afonso). Através da “Introdução”, os alunos eram redirecionados para o separador “Processo” que incorporava a distribuição dos diferentes alunos nos

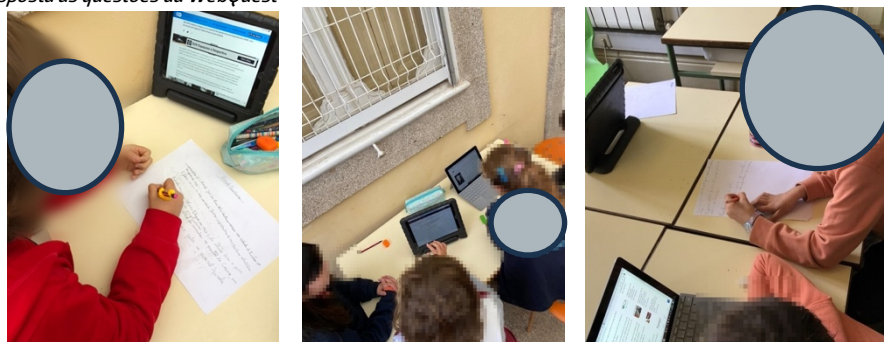
respetivos grupos, sendo que a cada grupo estava associado a um tema: Estado Novo; Salazar; Marcello Caetano; 25 de Abril de 1974; Pós 25 de Abril de 1974. Para além do referido, neste separador encontravam-se descritas todas as etapas necessárias para a concretização do trabalho. Aqui, optámos por utilizar avatares, uma vez que estes captam a atenção dos alunos por serem personalizados e demonstrarem a realidade de cada uma das mestrandas, transportada para o ciberespaço “concorrendo com avatares de jogos que lhes são familiares” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p.198) mas, neste caso, utilizados com o intuito de fornecer as instruções que permitiam o progresso nas tarefas, assim como a orientação sobre como organizar a informação adquirida. Apesar da utilização dos avatares, não foram descuradas as informações escritas, que acompanharam a explicação dos avatares.

A partir do separador “Processo” os grupos eram redirecionados para o tema, que lhes fora atribuído, incluído no separador “Tarefas”. Este separador - “Tarefas” - foi apresentado como sendo “el corazón de la WebQuest” (Barbosa, 2004, citado por Araújo, 2005, p.26), uma vez que foi nesta página que os alunos, de acordo com os seus temas, tiveram a oportunidade de dar resposta às suas próprias perguntas (após a leitura da obra *O Romance do 25 de Abril*), tornando-se autênticos “historiadores”, sendo este o nome pelo qual eram apelidados ao longo da *WebQuest*. Para além de explicitar o que fazer, este separador continha os recursos que auxiliavam na resolução das questões, tais como: vídeos, textos informativos, imagens reais, entre outros. Estes recursos foram recolhidos previamente pelo par pedagógico, tendo em atenção a utilização crítica de fontes de informação para que fosse possível corresponder às questões, curiosidades e inquietações dos alunos, disponibilizando hiperligações o mais fidedignas possível e assim, promover um conhecimento sem erros científicos. Desta forma, foi possível guiar o percurso efetuado pelos alunos ao longo da exploração da *WebQuest*, não permitindo que estes se perdessem na “infinidade de caminhos que a Internet dispõe” (Araújo, 2005, p.27). Para responderem às questões (de cariz aberto e/ou fechado), os alunos a partir da compreensão escrita e oral, tinham de identificar e recolher as informações necessárias dos recursos disponibilizados de forma a concluir as tarefas solicitadas. Foi neste momento que os alunos necessitaram de assumir um papel de responsabilidade como integrantes de um grupo, ao desenvolver capacidades essenciais de trabalho colaborativo e cooperativo, para acederem a conhecimentos aprofundados relativamente ao tema que lhes fora atribuído.

Para isso, organizaram o seu trabalho, sendo que à medida que liam e compreendiam as informações dos recursos disponibilizados, anotavam e respondiam às questões que eram colocadas (ao longo da exploração do *site*) (Figura 5).

Figura 5

*Leitura, interpretação e resposta às questões da WebQuest*



Após o referido, resumiram a informação, sintetizando-a num texto organizado (Figura 6) para a apresentação final à turma. Para conceber esta apresentação, os alunos podiam utilizar a cartolina (um método habitual da turma) (Figura 7) ou plataformas digitais (*Pitch* e o *Storyjumper*) das quais optaram pelo *Storyjumper*(Figura 8). Uma vez que a segunda opção de apresentação era novidade para a turma, foi necessário um maior acompanhamento nesta preparação.

Figura 6

*Sintetização da informação recolhida na WebQuest, utilizando a opção digital ou manual*

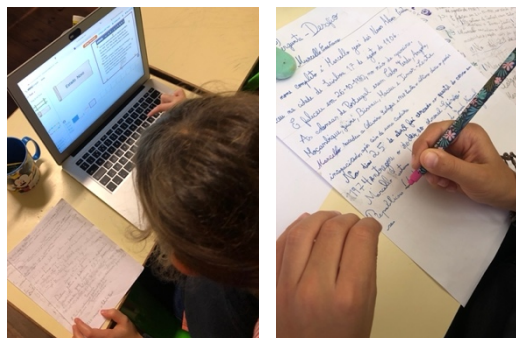


Figura 7

*Apresentação recorrendo à utilização da cartolina*

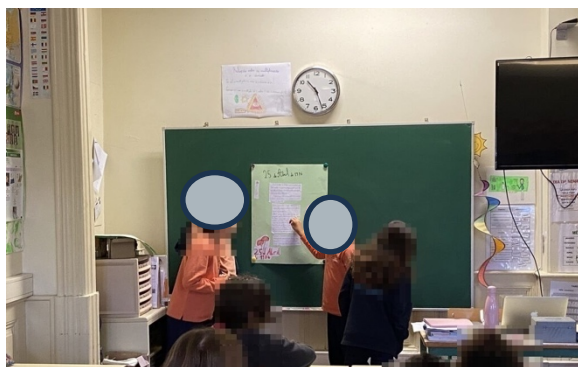


Figura 8

*Apresentação recorrendo à utilização do StoryJumper*



Através do separador “Conclusão”, os alunos conseguiram, após a finalização do seu trabalho, ter acesso à partilha dos trabalhos dos restantes grupos, estando disponível para a consulta, em casa.

No último separador – “Avaliação” – o objetivo principal de ação recaía no desenvolvimento do trabalho dos alunos, não focalizando somente o seu produto, mas todo o percurso efetuado para chegar até ele, valorizando uma avaliação formativa que se verifica como contínua e sistemática, regendo-se por

uma recolha de informações essenciais à aprendizagem e às circunstâncias em que ocorre (Decreto-Lei 139/2012, 5 de julho, artigo 24º). A avaliação foi sendo realizada pelo par pedagógico que adotou um papel de observador ao inserir-se “no grupo (sem falar), de modo a ouvi-los, perceber as relações que se estabeleceram e a forma como foram superadas possíveis divergências do grupo” (Pessoa, 1991, p.16). Nesse mesmo separador, os alunos, individualmente, preencheram a sua autoavaliação, em que procederam à sua reflexão individual como membro integrante de cada grupo, relativamente ao que conseguiram fazer e o que ainda precisam de melhorar, uma vez que “dentro do grupo cada participante evoluiu de forma diferente” (Pessoa, 1991, p.16). Através da análise da opinião dos alunos foi possível aferir as fragilidades e potencialidades da atividade realizada permitindo ao par pedagógico refletir acerca do *feedback* recebido relativamente à questão “Gostei da dinâmica proporcionada?”, da qual destaco uma percentagem de 52,4% da turma que selecionou a resposta “Gostei e voltava a repetir”.

Esta unidade didática, com base na *Webquest*, foi criada com o enfoque principal na área curricular de Estudo do Meio, com o propósito dos alunos conhecerem as personagens e aspetos da vida em sociedade, relevantes da história de Portugal, nomeadamente no período antes, durante e após o 25 de Abril de 1974, relacionando esta data com a obtenção de liberdades e direitos (Ministério da Educação, 2018b). Para responder às questões e realizar a apresentação de cada tema, os alunos deveriam mobilizar conteúdos de outras áreas curriculares (Português, Matemática, Cidadania e Desenvolvimento, Artes Visuais e TIC), sendo assim uma articulação de cariz transdisciplinar.

No que concerne à área de Português, esta esteve presente quer na componente oral (na apresentação do trabalho de grupo), quer na expressão escrita (na redação do trabalho escrito, seja em qualquer um dos suportes) quer ainda na leitura e interpretação (no que diz respeito à seleção de informação pertinente das fontes documentais para resposta às questões).

A Matemática estava intrínseca a algumas questões colocadas e apareceu também em formato de desafio, interligando-se com a áreas curricular de Estudo do Meio, com enfoque na resolução de problemas tomando por base a necessidade de

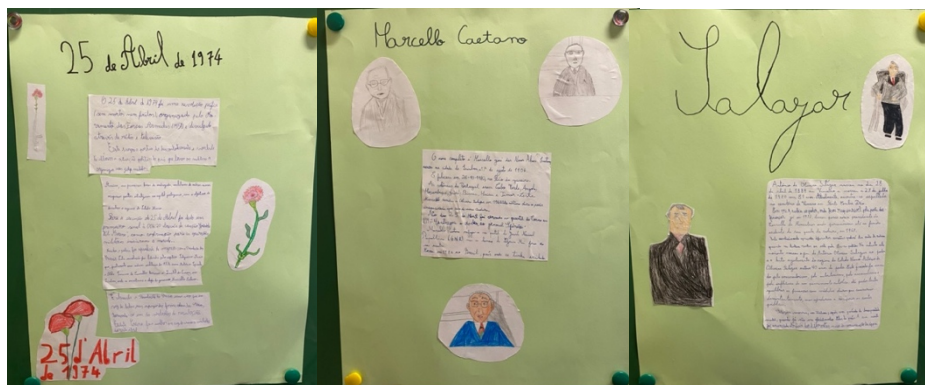
*insistir na resolução de problemas e de exercícios para o estudante [interpretar a leitura do problema], colocar perguntas, levantar hipóteses de resolução, conjecturar, redefinir novas estratégias, de modo a criar a autonomia e auto-estima nas suas aprendizagens matemáticas. Neste contexto educativo pró-ativo procura-se que a criança aprenda com motivação, de forma relacionada e compreendida a Matemática* (Fernandes, 2017b).

Para a criação de problemas matemáticos, recorreu-se à formulação de questões inseridas em contextos do real, nomeadamente: “Imaginem que na Praça da Liberdade no dia 25 de Abril estavam 714 militares com cravos nas espingardas. Sabendo que um terço desses militares tinham cravos brancos nas espingardas, quantos militares tinham cravos vermelhos?”.

As Artes Visuais estiveram em maior ênfase nos grupos que optaram por realizar o seu trabalho final em cartolina, tendo produzido retratos e elementos decorativos, incitando o saber estético na sua produção (Figura 9).

Figura 9

Trabalhos realizados em cartolina



A Cidadania e Desenvolvimento foi fundamental e transversal a todos os momentos desta unidade didática, tendo sido uma forte aliada no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de cariz pessoal e social, uma vez que, “a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que um esforço individual. (...) A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento” (Torres & Irala, 2014, p.65).

As atividades que englobam as TIC “motivam as novas gerações, no sentido de explorar a educação pela pesquisa, transformando aos poucos o espaço escolar em um local propício a uma educação integradora do real com o virtual, colocando o aluno em contato e consciência com o mundo no qual está inserido” (Vidal & Miguel, 2020, p.376) (cf. Cap.I). Neste seguimento, as TIC apresentaram-se como um suporte indispensável para a realização de toda a unidade didática, destacando-se as repercussões deste recurso no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo sido visualizados momentos formativos de aprendizagem colaborativa e cooperativa assim como, inevitavelmente, participativa. De realçar são também as capacidades criativas ampliadas, nomeadamente para os alunos que realizaram o seu trabalho final no *StoryJumper*, tendo tido a possibilidade de o organizar da forma que consideraram mais apelativa assim como pesquisar e adicionar imagens à sua produção.

Ao refletir relativamente à ação desenvolvida, denoto que os alunos se mostraram bastante motivados e entusiasmados na exploração da *WebQuest*, por representarem o papel de historiadores “criando uma personalidade fictícia” (Dodge, 1995, p.2) envolvendo-os diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas, uma vez que foi dada autonomia aos alunos para ler, pesquisar, interpretar, colaborar em grupo e estruturar, organizar e apresentar o trabalho produzido. Gostaria de salientar uma das narrativas feita pelo aluno D. que me deixou bastante orgulhosa de todo este trabalho: “Depois posso ter acesso a este *site*? Porque eu gostava de consultar em casa”. A

verdade é que este aluno se apropriou da exploração do *site* de forma tão significativa que o motivou para o consultar em casa, partilhando-o com os familiares ou só revendo o seu trabalho e aprendendo com o dos colegas.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, considero que a utilização de 2 *tablets* por grupo dificultou o avanço do trabalho, tendo este sido um pouco mais sequenciado e não tão eficaz como seria de esperar, uma vez que na dinâmica normal de sala de aula os alunos, quando trabalham em grupos, utilizam normalmente um único *tablet* por grupo. O facto de não ter sido definido um tempo limite para a realização de cada atividade fez com que, na sua maioria, os alunos não conseguissem realizar uma boa gestão do tempo para a realização do que era pedido; contudo, a introdução do cronómetro fez com que estes se sentissem mais atentos e focados na realização das tarefas, querendo completá-las no tempo estipulado.

A apresentação posterior do trabalho realizado a partir da *Webquest* demonstrou o conhecimento adquirido a partir do que os discentes pesquisaram e descobriram, tendo sido feita a apresentação de todos os trabalhos à turma. Mediante a apresentação dos produtos finais, cada grupo, por iniciativa própria, disponibilizou momentos para esclarecimento de dúvidas ou questões que surgissem por parte dos colegas, o que realça, mais uma vez, a sua autonomia relativamente às aprendizagens.

Na semana seguinte à realização da *Webquest*, saliento a partilha no momento de acolhimento pela aluna M.: “O meu bisavô era jornalista e ele era contra o Estado Novo e depois do trabalho juntava-se com outros senhores e um dia foi seguido. E o meu outro bisavô foi preso pela PIDE”. Estas intervenções espontâneas demonstram interesse por parte das crianças sobre o tema do projeto e o quanto elas extravasaram para fora da sala de aula, questionando os familiares sobre a época em que viveram, podendo assim proporcionar-se momentos de partilha entre família e, posteriormente com os outros alunos.

Nesse seguimento, e em conjunto com o professor cooperante, colocámos a hipótese de entrevistar a diretora pedagógica da escola relativamente à sua visão e vivência no 25 de Abril de 1974 (algo que não foi possível ser concretizado). No entanto, para escrever um guião de uma entrevista, o par pedagógico optou por apresentar duas entrevistas (previamente realizadas a outros intervenientes) no âmbito do mesmo tema – A Revolução dos Cravos – servindo estas de modelo. A visualização dessas entrevistas foi um momento fantástico para, a partir da intervenção de um dos entrevistados – que referia a utilização dos aerogramas como forma de contactar com a família – escreverem uma carta. Nesta, as crianças deveriam encarnar a personagem de “avós” que contavam a sua história aos netos, como se eles próprios tivessem experienciado e vivenciado o dia 25 de Abril de 1974. Para isso, estes receberam um modelo, que continha informações sobre a estrutura da carta, englobando os passos que estes tinham de seguir para a escrever. Foi através do resultado retirado da realização das cartas por parte dos alunos que nos foi possível, enquanto par pedagógico, perceber se efetivamente as aprendizagens se tinham tornado

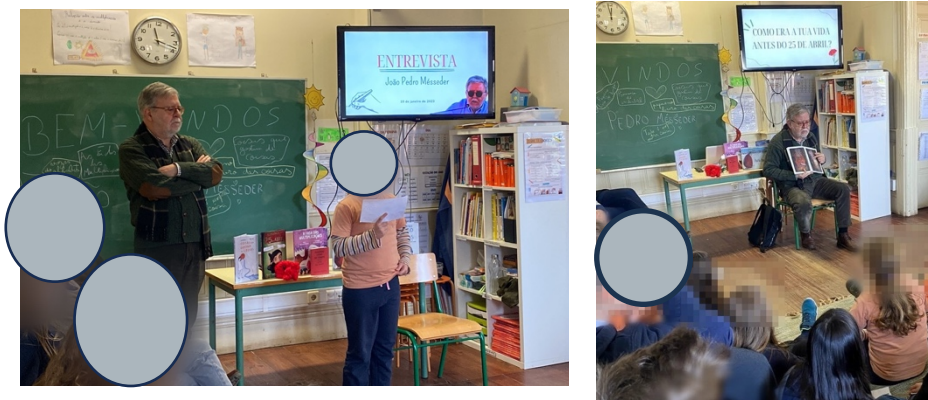
significativas para as crianças e se estas tinham compreendido a base desta data, numa articulação entre o Português e o Estudo do Meio.

Na última fase da MTP que corresponde à partilha e divulgação do projeto (cf. Cap. I), esta foi realizada com o recurso à plataforma *Padlet*, de acesso aberto tanto para os alunos, como para as famílias. Recuperando a informação presente no capítulo I, relativa à construção de parcerias entre profissionais e famílias (Mata & Pedro, 2021), saliento o envolvimento destas nos processos de aprendizagem dos educandos, no acompanhamento de todas as ações desenvolvidas no decorrer do projeto, facilitada pelas ferramentas da plataforma de exploração intuitiva. Assim, foi possível estabelecer uma comunicação eficaz, entre os pais, o par pedagógico e o professor cooperante, existindo comentários com *feedback*, por exemplo: “Foi delicioso sentir um pouco da sala de aula” ; “Adorei ver o projeto, atividades e afetos que desenvolveram com os meninos”; “O G. esteve muito envolvido e entusiasmado com todas as atividades, em casa relatava experiências felizes”. Houve ainda uma informação a toda a comunidade escolar através de uma publicação no Jornal da Escola. Para a divulgação do projeto, a visita do autor João Pedro Mésseder ocupou um lugar de grande destaque, ao associar à turma do 4.º ano a participação da turma do 3.º que, em conjunto, receberam o escritor num trabalho inter-turmas. A parceria entre a escola e a comunidade (neste caso, com o autor), proporcionou aos alunos não só a partilha do processo criativo do escritor, inserido nos interesses da turma do 4.º ano (cf. Cap. II), mas também a sua vivência na Revolução dos Cravos, tendo sido criadas aprendizagens mútuas a partir da “partilha e troca de experiências” (Mata & Pedro, 2021, p.26).

É de salientar que todo este trabalho requereu uma preparação prévia monitorizada pelo par pedagógico, no que diz respeito à leitura de poemas do autor e à concretização de um guião de entrevista. Assim, no dia da vinda do autor à escola, os alunos tanto do 3.º como do 4.º ano leram os poemas do próprio e realizaram a entrevista de uma forma organizada, facilitada pelo guião projetado (Figura 10). Também foi possível presenciar um momento musical, partilhado por todos, a partir de um excerto da obra *O Romance do 25 de Abril* que o autor musicou, que também foi previamente ensaiado pela turma do 4.º ano. É de realçar que o autor apreciou e elogiou as dinâmicas proporcionadas e a conversa fluída que se desenrolou.

**Figura 10**

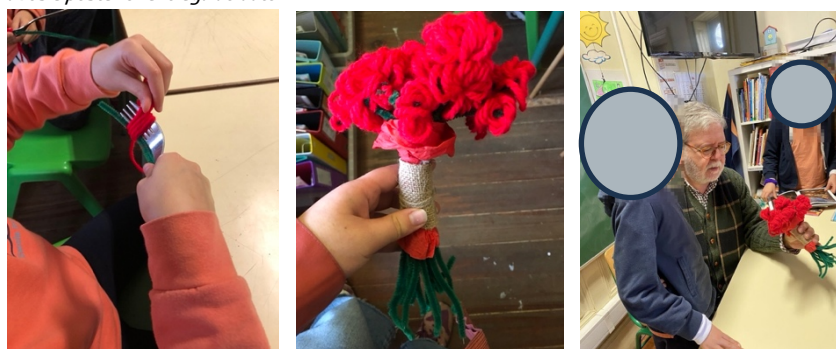
*Leitura de poemas e entrevista ao autor*



Como agradecimento pela vinda do autor, cada aluno da turma do 4.º ano concebeu um cravo, na qual foi integrada “a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (...) nas suas experimentações” (Ministério da Educação, 2018a, p.8). Para isso, os alunos experimentaram as “possibilidades expressivas dos materiais” (Ministério da Educação, 2018a, p.8) que neste caso foram lâ vermelha, garfo e limpa cachimbos (na cor verde). O conjunto formou um buquê de cravos que, no final da divulgação do projeto, foi entregue ao autor (Figura 11).

Figura 11

*Criação de um buquê de cravos e posterior entrega ao autor*



A segunda unidade de aprendizagem escolhida teve como propósito dar resposta a um dos objetivos da educação para o século XXI, no que diz respeito à construção de um currículo em torno de conteúdos relacionados com o mundo que rodeia os alunos, nomeadamente no que diz respeito às alterações climáticas (UNESCO, 2022). Apesar de as Novas AE de Matemática para o 4.º ano ainda não se encontrarem em vigor, o par pedagógico com o professor cooperante e a professora supervisora consideraram relevante a sua inserção como preparação para o ano seguinte. Esta decisão pode ser fundamentada através de ideias previamente explicitadas no capítulo I, uma vez que o professor, ao assumir-se como gestor do currículo, deve “*decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados*” (Roldão, 1999, p.25).

Esta unidade de aprendizagem, planeada para 90 minutos, prolongou-se tendo tido a duração total de 180 minutos. A aula teve início com a visualização de uma curta-metragem, que representava a necessidade do trabalho em equipa para a superação e resolução de problemas. Os alunos seguiram o filme com o objetivo de responder a questões que orientavam o aluno para a compreensão da mensagem. O entusiasmo sentido pela dinâmica das personagens e compreensão da mensagem estimulou um debate que, dado o número de participantes, ultrapassou o tempo previsto. Após a exploração da curta-metragem, foi apresentada a obra *365 pinguins*, de Jean-Luc Fromental, com ilustrações de Joëlle Jolivet. Inicialmente foi disponibilizado um momento de pré-leitura da obra (Figura 12), marcada pela antecipação de acontecimentos da história a partir do título e das ilustrações da capa, como foi caso do aluno D: “365 pinguins, é um pinguim por cada dia do ano”.

Figura 12

Momento de pré-leitura da obra



De modo a alterar o formato habitual da leitura e da descoberta da história, o par pedagógico recorreu a uma aproximação à abordagem pedagógica *Escape Room*, respondendo à necessidade de criação de ambientes estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de curiosidade intelectual (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, artigo 18). Retomando o capítulo I, segundo Pereira et al., (2019), o *Escape Room* “visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e capacidade de decisão e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas que se encontram relacionados com o conteúdo a abordar durante a aula” (p.1009). Esta estratégia educativa, no que concerne à sua estrutura, apresenta instruções e tarefas explícitas e adequadas ao nível educativo dos alunos, permitindo que estes tenham autonomia na sua exploração (Pereira et al, 2019).

Durante o *Escape Room* foi projetado um temporizador que iniciou a contagem decrescente de 50 minutos, indicando o tempo que os alunos dispunham para o realizar. Assim, iam desvendando a história, mediante os desafios apresentados e integrados na própria narrativa que os envolvia, verificando-se que os alunos estavam motivados e curiosos por responder corretamente e, com isso, descobrir uma nova parte – isto é, entrar numa nova “room”. A história por ser envolvente, favorece um contexto de aprendizagem, apresentando palavras que ligam ideias matemáticas a situações improváveis, recorrendo ao humor e a esquemas rimados. Face à sua ampla abrangência, surgem ideias-chave em muitas vertentes e subvertentes, incorporadas em atividades específicas relacionadas com a Matemática e com outras áreas curriculares.

Esta dinâmica, em ambiente gamificado e digital, foi desenvolvida como estratégia de trabalho de grupo; cada um, para além de um *tablet*, fazia uso de um calendário, folhas brancas, material de escrita e um cartão. O cartão permitia detetar a incidência do erro nas respostas. As folhas brancas foram entregues com o objetivo de os alunos responderem aos desafios, ao longo da exploração do *Escape Room*. Porém, como as folhas não tinham qualquer indicação, resultou na sobreposição de alguns registos muitas vezes sem a identificação da pergunta a que pertenciam, tendo sido dificultado para a discussão dos resultados. Assim, numa reflexão pós-ação, concluiu-se que deveria ter sido entregue um guião de exploração estruturado para que existisse um registo claro e organizado, por parte dos alunos. Relativamente ao

referido, saliento a metodologia I-A, de recurso persistente ao longo da PES, baseando-me na ideia de Stenhouse, citada por Alarcão (2001) que refere que

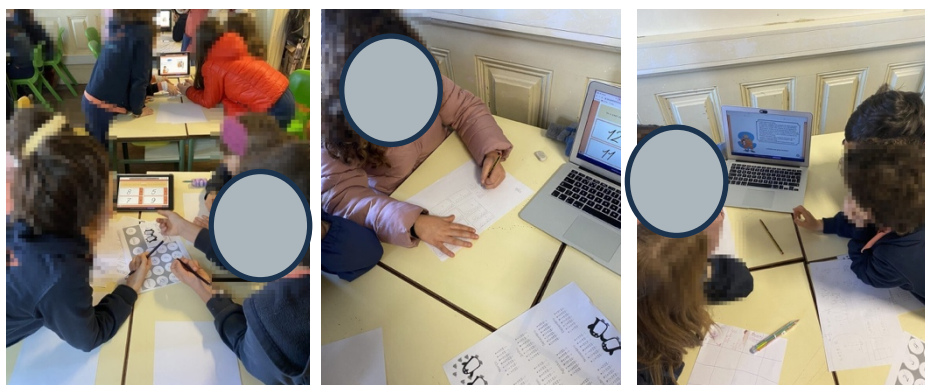
*“a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento (...) [mas que] em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente”*(p.4).

Por outro lado, a utilização do calendário denotou-se relevante para auxiliar as crianças ao longo da narrativa, apontando, de acordo com a data o número de pinguins existentes.

Na exploração do *Escape Room* (Figura 13), os primeiros desafios apresentavam uma menor exigência para a sua resolução, no entanto, à medida que a narrativa ia avançando, “os níveis de complexidade aumentavam” (Pereira et al., 2019, p.1010), devido à quantidade cada vez maior de pinguins que se acrescentava a cada dia, o que implicava uma maior dificuldade de organização dos mesmos, estratégia que presumia a “mobilização de conhecimentos das anteriores aulas para a realização do desafio” (Pereira et al., 2019, p.1010).

Figura 13

*Exploração do Escape Room*



Optámos por acrescentar ao *Escape Room* as “Perguntas Bónus” (Figura 14), focadas em estratégias de cariz crítico e criativo, ambas competências inscritas no PASEO e, por isso, essenciais para serem desenvolvidas em contexto escolar, baseando esta ação no princípio de Clemente et al., (2016), que defende que:

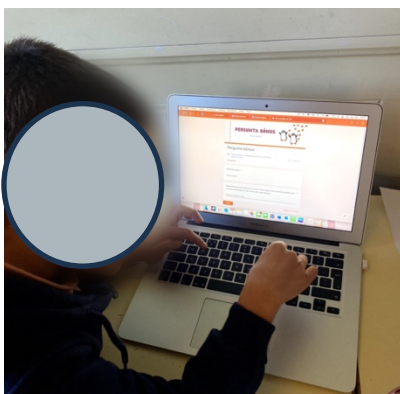
*“O pensamento criativo relaciona-se com a quantidade de ideias geradas (fluência), a flexibilidade, originalidade e elaboração dessas ideias (Tschimmel, 2010). O pensamento crítico, por sua vez, é uma forma de pensamento racional, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer (Tenreiro-Vieira, 2014)”* (p.77).

No separador das primeiras “Perguntas Bónus”, as questões focalizavam-se nas áreas curriculares de Português através da criação de rimas que poderiam vir nas cartas dos ursos polares da qual destaco a resposta do grupo *Preto e Branco*: “Eu sou o número 2 e se me irritarem como-vos depois. Eu sou o número 3, vim da França e aprendi japonês. Eu sou o número 6, ia a um casamento mas perdi os anéis”. No segundo separador, as questões distribuíam-se em “Como vive um pinguim?”, “Como pensa um pinguim?”, “Como

sonha um pinguim?” , “É suficiente viver, pensar e sonhar como um pinguim para se ser um pinguim?”, às quais foram dadas respostas, nomeadamente no âmbito do Estudo do Meio mobilizando características dos pinguins, que englobam a sua alimentação, locomoção, reprodução, etc. No entanto, também foram dadas respostas criativas, relacionadas com o trabalho que estavam a realizar, como pode ser verificado na resposta à pergunta “Como vive um pinguim?” fornecida pelo grupo *Super Pinguins*, que recaiu sobre a curta-metragem, respondendo: “Um pinguim vive em grupo.” As “Perguntas Bónus” eram resolvidas mediante a concordância do grupo, uma vez que estas deviam ser realizadas e discutidas entre todos.

**Figura 14**

*Resolução de tarefas no separador “Perguntas Bónus”*



No entanto, a disciplina de Português esteve presente ao longo de toda a exploração do *Escape Room*, quer em momentos de escrita – de forma a utilizar corretamente as formas de representação (grafia, pontuação e coerência) nas respostas às Perguntas Bónus – quer na leitura integral da obra (Ministério da Educação, 2018c).

A composição dos grupos fora realizada pelo par pedagógico, estrategicamente, tendo em consideração as necessidades e diferentes capacidades dos alunos. No entanto, o facto de não ser possível ceder recursos eletrónicos a todos fez com que os grupos fossem de 4/5 elementos o que, neste caso, funcionou bem porque a turma está habituada a trabalhar assim. Apesar de as instruções para a resolução do *Escape Rooms* só terem sido dadas oralmente, a maior parte dos grupos teve em atenção a necessidade de registar os seus cálculos/respostas antes de avançar, sendo essa monitorização feita pelo par pedagógico. Uma particularidade deste *Escape Room* diz respeito à sua hipótese de “erro”, ou seja, o aluno não perde e acaba o jogo. Assim, é redirecionado para uma nova sala onde tem oportunidade de aprender (mediante exemplos e informações apresentadas) e, posteriormente regressar e ultrapassar o problema. Tendo em atenção a “ajuda” que era fornecida, os alunos podiam realizar novamente o desafio, após repensar e reorganizar o pensamento. No entanto, é de destacar a agilidade e eficiência dos alunos nas respostas às questões, tendo na sua maioria, acertado à primeira tentativa pela leitura atenta dos desafios, identificando rapidamente, em grupo, o que teriam de fazer e registando-o de seguida.

Apesar do *genially* (plataforma em que realizamos o *Escape Room*) não ter cronómetro integrado, saliento a sua pertinência na utilização dentro da sala de aula para que as crianças conseguissem regular o seu tempo para a concretização dos exercícios. Assim, foi projetado um cronómetro que permitiu que estes se empenhassem mais no trabalho, uma vez que só tinham aquele tempo específico para completar e poder chegar o mais longe possível. Verificou que, aquando da exploração do *Escape Room*, estes vivenciaram simultaneamente a “vertente da competição, tão do [seu] agrado” (Pina et al., 2022, p.10)

Nesta unidade didática, foi proporcionado o trabalho em grupo e simultaneamente o trabalho individual na resposta aos desafios, uma vez que todos os alunos tinham de registar as suas próprias resoluções de exercícios, para numa fase posterior compará-las com os restantes elementos do grupo, valorizando e respeitando os diferentes raciocínios. Indo ao encontro de Pessoa (1991), que refere que “dentro do grupo devem criar-se condições de forma a que todos se possam exprimir, se evite a aceitação resignada de tudo e se aceite a modificação do seu ponto de vista pelo interesse geral” (p.13), apesar da resolução dos exercícios ser individual, a resposta final tinha de ser dada pelo grupo, que em conjunto escolhia a opção que considerasse a correta.

Os diferentes resultados e raciocínios dos alunos foram partilhados numa aula posterior à concretização integral do *Escape Room*, existindo diversidade de registos dentro do próprio grupo na resolução dos mesmos exercícios – alguns recorreram à organização por agrupamento em grupos, outros optaram por um alinhamento dos pinguins em filas, tendo o cuidado de também representar a expressão numérica para além da representação em esquema/desenho (Figuras 15 e 16). As representações auxiliam o processo de comunicação, já que os alunos, a partir delas, são capazes de explorar e de resolver e comunicar conceitos matemáticos (Witcek & Ennis, 2007, citado por Mascarenhas et al., 2020). No caso específico das representações icónicas, por esquemas ou desenhos, ajudam a criança a organizar o seu pensamento. Por outro lado, as representações simbólicas tendem a ser mais formais e abstratas, uma vez que são utilizadas recorrendo a “símbolos convencionais da linguagem matemática” (Mascarenhas et al., 2020).

Figura 15

Representações da aluna M.

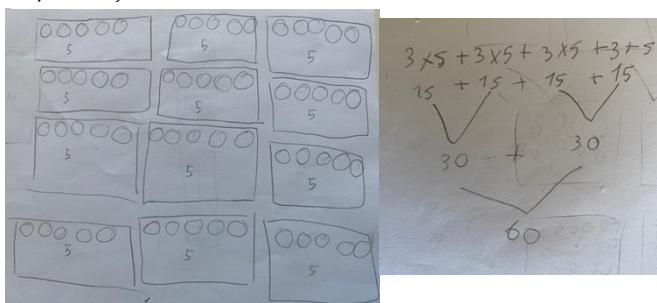
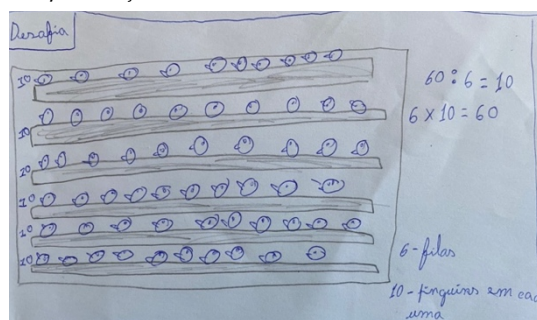


Figura 16

Representações da aluna C.



Foi notória a preocupação destes em dar sentido às suas representações, completas e detalhadas, que tiveram a oportunidade de partilhar com a turma, na deslocação voluntária ao quadro, introduzindo novas possibilidades de resolução das/dos questões/desafios, “pois não existe um único caminho para ensinar [e aprender] Matemática” (Fernandes, 2017a). Assim, a comunicação matemática na apresentação e explicação dos diferentes resultados dos alunos foi essencial, uma vez que estes, espontaneamente e a partir de algumas representações com disposições semelhantes (contudo em posição diferente), conseguiram encontrar “conexões com a propriedade comutativa da multiplicação” (Canavarro & Vicente, 2009, p.33).

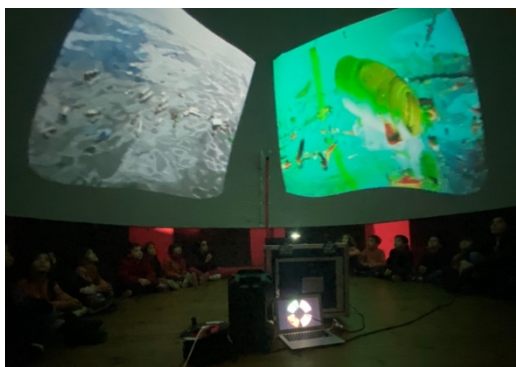
No que diz respeito à introdução das Novas AE de Matemática na atividade proposta, o seu maior destaque recai na introdução do pensamento computacional, passando por todas as suas fases (abstração, decomposição, reconhecimento de padrões, algoritmia e depuração) (Canavarro et al., 2021). A partir desta capacidade matemática, os alunos conseguiram dar resposta às questões que lhes foram propostas e, com isso, reduzir um problema, que inicialmente podia aparentar um grau de dificuldade elevado, num mais simples, sendo esta prática imprescindível na atividade matemática por fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitem solucionar problemas do quotidiano (Barcelos, 2014; Canavarro et al., 2021). Esta capacidade está intimamente relacionada com a proliferação de uma educação participativa e não transmissiva, em que “são eles que fazem, são eles que constroem, [e, por isso] sentem-se valorizados” (Canavarro & Vicente, 2009, p.33). Destaco ainda a afirmação de Canavarro & Vicente (2009, p.36) “o que o novo programa pede é um novo professor”, que pode ser adequado de igual forma à introdução das Novas AE.

Ao planificar esta unidade de aprendizagem, foi tida em consideração a necessidade de promoção de um currículo integrado, sendo valorizadas as atividades desenvolvidas em articulação curricular e tendo por base “o estudo de problemas reais entre pares, com investigação e discussão em pequenos grupos, conducentes à respetiva resolução, entendimento e obtenção do conhecimento” (Oliveira Martins et al., 2019, p.126), ao mesmo tempo que a autonomia, a descoberta e o desenvolvimento das suas próprias competências era realizada.

A história termina com uma questão ambiental (aquecimento global), daí que o par pedagógico tenha optado por utilizar a cúpula, inserida no *Projeto Reciclo+*, recorrendo à projeção do vídeo “Super Herói-Salvador”, face à pertinência da ação humana e aos riscos que esta pode ter para o desencadear deste tipo de causas ambientais. Para além de ser um tema bastante atual e transversal a todas as idades, o ambiente imersivo da cúpula (Figura 17) proporcionou às crianças reações inesperadas como, por exemplo, vê-las a tentar apanhar o lixo e exclamar “P: eu nunca faria isto a um animal”; “P: Não acredito que fazem isto à natureza”.

Figura 17

*Interior da cúpula*



A falta de gestão do tempo inicial teve consequências no tempo de realização do *Escape Room*, sendo que a história foi desvendada após os 90 minutos. No entanto, apesar de não ter conseguido finalizar a planificação, e o meu par pedagógico continuar com a ação que estava planeada, esta condição não impediu que o conteúdo do vídeo da cúpula ficasse descontextualizado, como expressou a aluna C: “Catarina, eu acho que já sei o que vai acontecer na história dos 365 pinguins. Acho que, como o gelo está a derreter no Pólo Norte, eles [os pinguins] tiveram de vir para esta família para sobreviver”. Neste sentido, consigo refletir que a aluna, apesar de ainda não ter conseguido finalizar o *Escape Room*, conseguiu antever o final da história ao criar conexões que pudessem dar resposta ao que poderia acontecer, expressando os seus conhecimentos através do que visualizou, mobilizando “experiências e saberes no processo de construção de sentidos” (Ministério da Educação, 2018c, p.8) da obra.

É de realçar o papel da tecnologia integrada e contextualizada na prática “não sendo um fim em si mesma” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p.198), tendo sido esta utilização elementar na promoção de articulação curricular e um agente facilitador da aprendizagem dos alunos, uma vez que esta se denota preponderante na melhoria da “qualidade do processo de ensino na aula” (Quadros-Flores et al., 2009b, p.5775). O recurso à tecnologia é uma opção versátil e flexível, pelo que a sua integração em sala de aula deve ser justificada por ser uma mais-valia aos objetivos e às estratégias que devidamente alinhadas com a avaliação são promotoras de boas práticas (Quadros-Flores et al., 2009b).

Mediante o exposto, relevo o papel profissional e ético que adotei ao longo da PES, de mediadora e responsável, facilitadora do processo de aprendizagem. A dimensão ética no trabalho explica-se pela necessidade de constituir uma escola inclusiva que respeita a equidade relevando o aluno e a dimensão coletiva do trabalho na *práxis*. O professor através de atividades planeadas com intencionalidade educativa promove o desenvolvimento intelectual do aluno, com vista a enriquecer “a integração dos saberes numa unidade global de sentido” (Chingulo et al., 2020, p.234), valorizando a articulação curricular (inter, multi ou transdisciplinar). De igual forma, é esperada a execução de um currículo humanista, promovendo o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões. Nesse caso, ao longo da prática, optei por orientar-me numa vertente ética, baseando-me em princípios e valores demonstrados durante a

ação, nomeadamente “na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre professores, a família e a comunidade” (Caetano & Silva, 2009, p.54).

Acresce que valorizei as narrativas e escutei os alunos, destacando o que considere relevante para incentivar a sua reflexão de acordo com as questões estratégicas que propunha, ao não lhes ceder toda a informação, mas permitir que eles a encontrassem, com a devida orientação e sendo estes os principais protagonistas do processo de “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.105). Foi ao trabalhar colaborativa e cooperativamente com o meu par pedagógico, com o professor cooperante e a professora supervisora, que refleti sobre a relevância de planificar atividades, selecionar metodologias e produzir recursos didáticos inovadores, que tenham por base uma ação contextualizada (com intencionalidade pedagógica), e que, simultaneamente, sejam pensados de acordo com as características dos alunos da turma, para que a ação se torne significativa. No final do estágio, foi possível confirmar que todo o percurso na PES foi fundamental e significativo cumulativamente, entre o par pedagógico e as crianças, comprovado num momento de reflexão que houve com os alunos em que um partilhou: TR: “Vocês ensinaram-nos de uma forma divertida”.

### **3.2 PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo corresponde à descrição e análise de algumas das experiências vivenciadas no decurso da PES no contexto de EPE. Estas foram desenvolvidas através da identificação das características, interesses e necessidades do grupo, partindo de uma observação participante e sistemática, tanto nas primeiras semanas, como ao longo de todo o percurso na PES. Assim, foi possível realizar planificações semanais, cujas atividades (que espelham a MTP) se apresentaram como oportunidades de aprendizagem holística das crianças, associada ao paradigma socio construtivista de Vygotsky. Neste sentido, apresentam-se três das ações desenvolvidas durante a PES, com maior ênfase, optando ainda por partilhar momentos decorrentes da fase IV da MTP – Partilha e Divulgação do Projeto.

De acordo com o referido no capítulo I, à criança converge o Direito de Brincar (UNICEF, 2019), sendo que esta atividade “está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006, citado por Sarmiento & Silva, 2017, p.46). É ao brincar que a criança começa, sem se aperceber, a aprender. Esta vai adquirindo competências em diferentes âmbitos pois, à medida que explora o espaço à sua volta, “constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de pertença ao grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Sarmiento & Silva, 2017, p.42). As crianças devem ter a oportunidade de brincar para lá da sala de atividades, desconectando da habitual interação no espaço interior, valorizando a utilização do espaço exterior, que possui “características e potencialidades

que permitem o enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Realça-se que as ações analisadas e descritas neste subcapítulo espelham a preocupação do par pedagógico na planificação de atividades, cujo objetivo era integrar as crianças como seres ativos na construção da sua própria compreensão do mundo, à medida que confrontavam os seus conhecimentos prévios com novas descobertas, resultantes de experiências intrinsecamente interessantes que potenciavam a reestruturação do seu pensamento (Hohmann & Weikart, 1995). Deste modo, as atividades apresentadas envolvem “a motricidade, o movimento, a atividade física e o jogo [que] são formas de ação fundamentais nas primeiras idades, porque é aí que tudo começa” (Neto, 2020, p.206).

Neste seguimento, o projeto construído com e pelas crianças teve como antecedente a ação de um par pedagógico que permaneceu com o grupo durante o primeiro semestre. Assim, o projeto da Sala dos Morcegos foi redefinido, como explicitado no capítulo II, com atividades relacionadas com “O nosso corpo e o dos Morcegos”. Este surgiu a partir de várias questões que as crianças faziam sobre os morcegos, mas também sobre o corpo humano e as suas funções – “Os morcegos andam com bebés ao colo como nós?” ; “Os morcegos também bebem leite?” ; “A nossa comida vai para os pulmões?” ; “Para onde vai este leite que bebemos ao lanche?”. Contudo, esta monitorização e anotação dos conhecimentos prévios das crianças, bem como o que estas ainda gostariam de saber e de fazer, foi efetuada pela educadora, previamente à chegada do par pedagógico, completando a fase II da MTP (cf. capítulo I).

Anteriormente à chegada do par pedagógico, o grupo de crianças procurou perceber como funcionava o corpo humano em consonância com o dos morcegos, iniciando a fase III da MTP (cf. capítulo I). Para isso, as crianças foram envolvidas em situações que lhes permitiam explorar e desenvolver conhecimentos através da pesquisa (em enciclopédias e livros disponíveis) e de saídas de campo (Biblioteca da Câmara Municipal, Centro de Ciência Viva), para conseguir responder a algumas das questões que tinham previamente colocado. Assim, e com base na exploração de livros e radiografias, o grupo contruiu um esqueleto humano, em exposição na área de jogo “Mundo”. De igual forma, o contributo das famílias denotou-se fundamental, tendo sido valorizado também neste processo uma vez que, uma das familiares das crianças é técnica de cardiopneumologia, e partilhou com o grupo informações sobre o sistema respiratório. Logo, foi possível à educadora aproveitar esta ligação escola-família para promover atividades integradoras, propondo a construção dos pulmões no esqueleto, recorrendo à utilização de palhinhas e sacos de plástico. Este tipo de situações torna-se significativo para as crianças, uma vez que estas pertencem a uma “microcultura familiar” (Vonta, 2007, p.23); por outro lado, a possibilidade de a transporem, com o apoio dos familiares, potencia a sua integração assim como se torna igualmente importante para os familiares sentirem-se incluídos no contexto de jardim de infância (Vonta, 2007).

Esclarecidas algumas das questões sobre o corpo humano – e perante a integração do par pedagógico no grupo – ainda permaneciam algumas por responder, nomeadamente no que dizia respeito

ao sistema digestivo: “A nossa comida vai para os pulmões?”; “Para onde vai este leite que bebemos ao lanche?”. Assim, surgiu a primeira atividade aqui descrita, a partir da proposta de duas crianças, no momento de acolhimento, com o visionamento de um episódio da sequência *Era uma vez o corpo humano – a digestão*, que contribuiu bastante para o envolvimento das crianças no projeto. De acordo com Kilpatrick (2007), o educador, ao basear a sua ação a partir do interesse das crianças, facilita “as associações (...) [que] são fixadas com mais firmeza, como elos considerados individualmente e como sistemas de ligações que operam juntos” (p.17).

Acresce referir a observação do par pedagógico pelo interesse do grupo na exploração de jogos de tabuleiro, pelo que, em trabalho cooperativo e colaborativo, resultou o jogo de manipulação do sistema digestivo. Este tinha como objetivo principal a deslocação do “alimento” desde a sua entrada pela boca até à saída do corpo, passando pelos vários órgãos. Para isso, as crianças tinham de desenvolver competências de cariz manipulativo para o controlo do jogo e também para tentar delinear esse caminho, umas vezes realizando ações motoras somente com os braços (movimentando-os), mas outras desenvolvendo a motricidade fina, auxiliando com o dedo, nomeadamente na passagem pelo “intestino delgado”.

A construção do jogo teve o seu início a partir de um pedaço de cartão de grandes dimensões, que continha somente uma boca e a silhueta da cara, que as crianças começaram por decorar. Depois de desenharem os olhos, o nariz, as orelhas e o cabelo, as crianças decidiram desenhar espontaneamente um esboço do sistema digestivo, lembrando os conhecimentos adquiridos através do vídeo.

Terminado esse momento, iniciou-se a construção da “maquete”, em 3D, perfazendo a língua, o esófago, o estômago, os intestinos delgado e grosso (Figuras 18 e 19). Para a construção destes elementos, as crianças decidiram, mediante os materiais existentes e disponíveis na sala, quais os que gostariam de utilizar para criar cada uma destas partes do corpo humano, tendo em vista a necessidade de criar uma interligação entre cada uma, concretizando o sistema digestivo. Aquando da sua criação, as crianças escolheram os seguintes objetos: 1 rolo de papel higiênico grande (para construir o esófago), um rolo (vazio) de fita cola (para representar o estômago); rolos de papel higiênico cortados às metades para representar o intestino delgado e grosso; papel celofane para a “comida” não escapar do interior dos “órgãos”, representando a parede do “intestino grosso”; gargalo de uma garrafa de água para representar o reto e o ânus. Destaco o recurso ao jogo, uma vez que a sua exploração proporcionou “o desenvolvimento da linguagem uma vez que se processou em [um] ambiente extremamente contextualizado e permitiu a aquisição de significados” (Kishimoto, 1992, p.135). À medida que o jogo ia sendo construído, as crianças foram realizando, espontaneamente, exemplos de “comida” que experimentavam no jogo, diretamente. Este momento denotou-se relevante para a resolução de problemas, assim como para o desenvolvimento da dimensão da medida, uma vez que, durante a experimentação as crianças constataram que, se realizassem “comida” de grandes dimensões, não conseguiriam passar pelo “esófago”, obrigando-as as

reestruturar as suas produções, realizando “comida” mais pequena. Como conclusão desta descoberta, foi relembrada a necessidade de mastigar bem a comida para que esta passe no esófago, sem que cause danos.

Figura 18

*Elaboração do esboço e começo da construção do jogo*

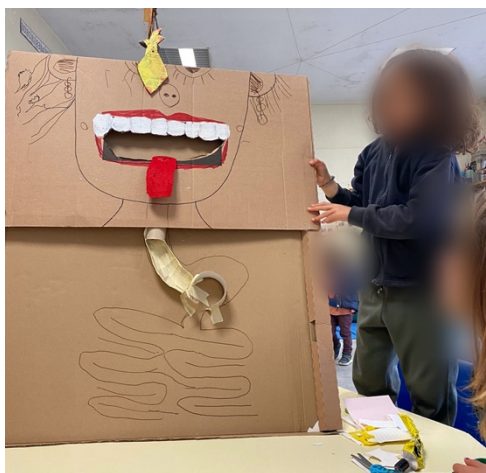


Figura 19

*Continuação da construção do jogo*



De forma a diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças, foi-lhes questionado qual era a sua conceção acerca do tamanho dos intestinos delgado e grosso para a sua construção, para que fossem capazes de “propor explicações, de desenvolver conjeturas e confrontar entre si as suas teorias e perspetivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86). Assim, aos poucos, as crianças iam dando exemplos: criança P: “É daqui até à Lua?”; criança C: “É daqui até às nuvens?”; criança C: “É do tamanho de uma árvore?”. Neste seguimento, chegada à conclusão de que o intestino poderia ser do tamanho de uma árvore, a criança C. respondeu “Como é que o intestino é do tamanho de uma árvore se eu não sou do tamanho de uma árvore?”, à qual foi sugerido que verificasse no livro que tinha trazido para a sala de atividades, tendo compreendido a necessidade “de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86) e realizado a descoberta de que este mede aproximadamente 6 metros.

Para promover uma noção de medida representativa de 6 metros, foi desafiado às crianças que, utilizando a fita métrica, medissem 6 metros na sala, permitindo a identificação de quantidades através da contagem, assim como a compreensão progressiva da “utilidade de instrumentos de medida” (Lopes da Silva et al., p. 82). Para auxiliar esta noção de comprimento, foi utilizada lã que facilitou a perceção dessa medida, cuja descoberta foi partilhada posteriormente com todos os colegas, no momento do relaxamento. Assim, a resolução de problemas foi potenciada e facilitada face à “situação-problema ter significado para a criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.75), estando associada ao seguimento da criação de um jogo em que estas estavam totalmente envolvidas.

É de salientar que toda a ação da criação do jogo de manipulação foi realizada por um grupo da sala de atividades que se apresentou interessado, tendo no seu total demorado 3 dias a ser concluída. No

entanto, com o passar do tempo, as crianças mais novas, curiosas, iam-se aproximando do desenrolar do jogo para perceber e participar, tendo sido este envolvimento demonstrado maior, nomeadamente, na pintura do jogo (Figura 20). Esse momento requereu reflexão por parte do par pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que a participação da criança GM. se apresentou como uma surpresa, pois, habitualmente, esta não demonstra interesse em partilhar as novidades, através da demonstração artística; no entanto, envolveu-se de forma ativa na pintura do jogo, desenvolvendo a motricidade fina, através desta experiência de pintura.

**Figura 20**

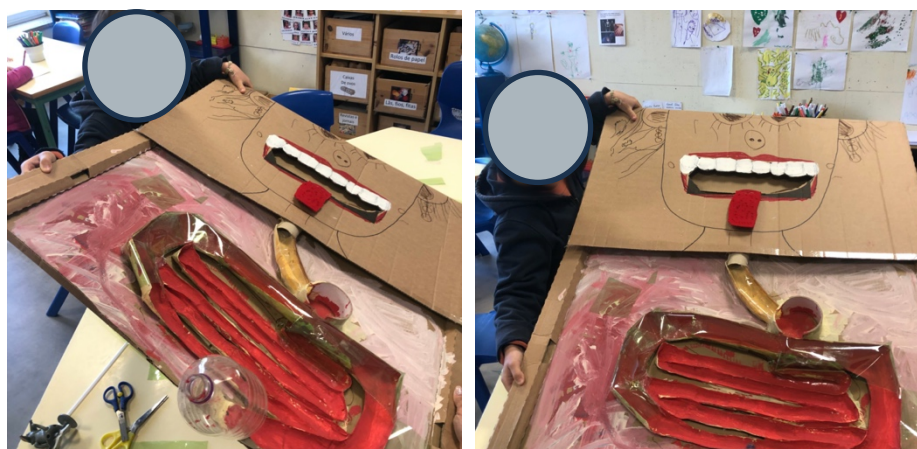
*Pintura do Jogo*



Criado o jogo, foi possível perceber o entusiasmo das crianças, tendo existido um momento na roda disponibilizado para a demonstração espontânea por parte da criança C. de como o utilizar. Face à grande dimensão do jogo, a sua manipulação denotava-se mais complicada para as crianças mais novas realizá-la de forma individual, sendo que para as mais velhas esta característica não se demonstrava impeditiva (Figura 21).

**Figura 21**

*Experimentação do jogo por uma criança de 6 anos*



De acordo com o referido, foi possível verificar uma situação em que a ZDP foi favorecida, num dia em que as crianças chegaram à sala, e no tapete estava posicionado o jogo. Assim que o verificou, a criança

M (3 anos) direcionou-se para ele, para brincar, juntamente com a criança B (3 anos). Junto a ambas, estava a criança I. (5 anos). No entanto, assim que a criança M. começou a tentar manipular o jogo, demonstrou sentimentos de frustração por não conseguir, expressos no rosto e nos sons que produzia, tendo a criança B. tentado ajudar, posicionando-se no lado oposto. Assim, ao aperceber-se de que, tanto a M. como a B. não estavam a conseguir manipular o jogo como era suposto, a criança I. exclamou: “Espera, M. eu ajudo. Tem de se fazer assim” (Figura 22). Destaco esta situação como potenciadora de ZDP, em que a criança I. se posiciona na situação de auxiliar os colegas, sendo oportuna para o desenvolvimento de competências de cariz pessoal e social, no que diz respeito à interajuda efetuada por ambas as crianças à M., acrescentando capacidades cognitivas para a manipulação do jogo e da motricidade fina. Estas ocasiões demonstraram-se comuns ao longo do decorrer da PES, em que as crianças mais velhas, espontaneamente, adotavam um papel de “professores uns dos outros e demonstraram ter jeito para se ajudarem umas às outras” (Strandberg, 2007, p.18).

**Figura 22**

*Criança I. auxilia as crianças M. e B.*



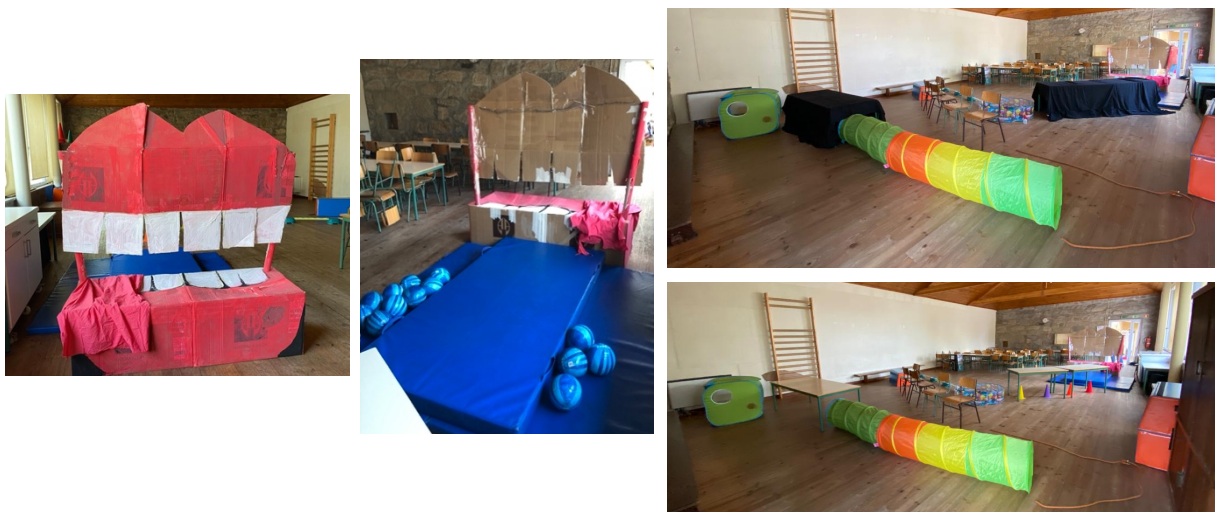
A ligação das crianças ao projeto extravasava para além da sala de atividades e até na hora de almoço as crianças iam demonstrando evidências de que as aprendizagens se denotavam, progressivamente, significativas. Foi o caso da criança SL., que num dos momentos de hora de almoço mencionou “Isto vai para o estômago” referindo-se à comida que estava prestes a colocar na boca. Assim, é de notar a construção de sentidos que esta criança conseguiu realizar entre o projeto em curso e o seu próprio processo digestivo, através da partilha de significados favorecidos pelo clima emocional positivo que estava a viver. Desta forma, reformulei as minhas conceções acerca da hora de almoço, que, previamente à minha experiência na PES, se resumiam somente à alimentação, mas que, com o tempo, me fui apercebendo das potencialidades que esta demonstrava. Por vezes, é visível em contexto escolar a “aceleração” que tentam impor às crianças para que estas comam depressa (devido às tarefas que têm de ser articuladas no refeitório); no entanto, não se pondera sobre a hora da refeição como momento crucial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, construção de relações de segurança e pertença assim como para a promoção de autonomia das crianças (Barros, 2018).

A segunda ação desenvolvida surge face à proposta curricular da instituição – Circuitos físicos – (mencionada no capítulo II), que foi aliada ao projeto da sala. Esta foi planeada em trabalho colaborativo e cooperativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, resultando na construção de um circuito, cujo objetivo principal recaía, ainda, sobre o sistema digestivo, baseando a nossa ação no pressuposto de que *“a criança precisa [de] aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com [as] suas próprias mãos, andar com [os] seus próprios pés, encontrar e observar com [os] seus próprios olhos”* (Kishimoto, 1996, s/p).

Este circuito (Figura 23), que num primeiro momento foi exemplificado, tinha como objetivo principal o desenvolvimento motor da criança, recorrendo à “Educação Física, como abordagem globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43) que lhe favorecia “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43). Assim, cada criança deveria encarnar o papel de “alimento” que entrava numa “boca gigante” (previamente realizada pelo par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante). Logo que entravam na “boca”, as crianças, deveriam fazer uma cambalhota e posteriormente segurar numa bola (teriam de a transportar ao longo de todo o percurso), que simbolizava o bolo alimentar. Após realizarem a cambalhota, deveriam contornar os pinos, colocados em formato “s”, gatinhando por dentro de um manto preto, designado de “esófago”. Percorrido esse trajeto, as crianças chegavam ao “estômago” onde saltavam para dentro de uma piscina (com pequenas bolas de plástico), na qual levavam com os “sucos gástricos” produzidos através de um esguicho. Do “estômago” passavam para o “intestino delgado”, através do equilíbrio em cima de *steps* adaptados para o efeito, posteriormente deveriam gatinhar por cima do bloco empilhável para o ultrapassar, e por fim, gatinhar por baixo das cadeiras. A ligação entre o “intestino delgado” e o “intestino grosso” era marcada pela necessidade de manter o equilíbrio em cima de uma corda, cuja finalização

**Figura 23**

*Organização do circuito*



permitia a entrada no “intestino grosso”, em que as crianças deveriam passar por dentro dos túneis para alcançar a meta. Esta caracterizava-se por um local onde as crianças deveriam depositar a sua bola, que simbolizava, naquele momento, o produto final do bolo alimentar após a passagem pelo sistema digestivo.

Esta atividade correu acima das expectativas. Inicialmente, existia algum receio, por parte do par pedagógico, relativamente ao nível de dificuldade associado a algumas das etapas do circuito, nomeadamente para as crianças mais novas. No entanto, as crianças estiveram bastante envolvidas (Figura 24), e no que diz respeito às mais velhas, todas queriam fazer o mais depressa e melhor possível, em destaque a criança RL., que mostrou um enorme interesse no circuito, querendo realizá-lo inúmeras vezes, e a criança P. que me chamou para dizer: “Eu quero fazer outra vez”. De destacar são algumas intervenções das crianças ao longo da atividade, em que foi desenvolvida novamente a ZDP, através da criança P (4 anos) “É assim!”, demonstrando à criança R. (3 anos), que estava com algumas dificuldades a ultrapassar o equilíbrio.

**Figura 24**

*Envolvimento das crianças ao realizar o circuito*



Na sua grande maioria, as crianças não demonstraram grande dificuldade ao realizar o percurso, à exceção das de 3 anos que revelaram hesitações nos exercícios de equilíbrio e na cambalhota. De destacar a criança SG. cuja atividade se notou extremamente significativa no que diz respeito às suas necessidades de desenvolvimento motor, em que o equilíbrio se denotava como uma das competências ainda não adquiridas até ao momento. Reflito que a criação deste circuito, por se apresentar com variadas possibilidades de atuação e experiência, possibilitou a prestação de auxílio individual a esta criança, tanto por parte do par pedagógico como pela educadora cooperante, que, face ao observado, fez com que o material de equilíbrio fosse integrado na sala de atividades. Esta ação revelou-se uma mais-valia para a criança SG. que, com o passar das semanas, começou a apresentar significativas melhorias nesse aspeto. Os materiais, “que na educação de infância são um segundo educador” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45), devem ser pensados criteriosamente, de acordo com a pluralidade de experiências que possam proporcionar às crianças, aquando da sua utilização. A sua seleção espelha as

intenções do educador mediante a “coerência com a teorização educacional que sustenta a perspectiva pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

A atividade, no ponto de vista do desenvolvimento motor, tornou-se bastante completa no que diz respeito às diferentes dimensões: deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações. No que se refere ao primeiro – deslocamento e equilíbrios – foi possível observar as crianças a utilizar o seu corpo de forma controlada e voluntária, iniciando, parando e equilibrando-se e seguindo vários movimentos e direções (Lopes da Silva et al., 2016), de acordo com a sua vez, não sendo apressadas para o fazer, respeitando o seu ritmo. O facto de todo o circuito ser desenvolvido com o recurso à manipulação de uma bola, integra de imediato a dimensão de perícias e manipulações, permitindo à criança “o controlo dos objetos, utilizando as mãos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.45). De igual forma, o facto de estas nunca poderem largar a bola ao longo de todo o percurso, e ultrapassar outro tipo de desafios simultaneamente, fez com que necessitassem de realizar combinações (como, por exemplo, gatinhar e transportar a bola), aperfeiçoando a habilidade de transporte de bola, enquanto tomavam consciência dos vários segmentos do corpo necessários para realizar a atividade de gatinhar (movimentar as pernas e braços) (Lopes da Silva et al., 2016). Foi possível, através da realização desta atividade, perceber que não só o Domínio da Educação Física esteve em grande destaque, mas também a área de Formação Pessoal e Social, dado o seu cariz transversal. Para além da interajuda já especificada anteriormente, observou-se a construção da independência de cada criança sendo “progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36), assim como a construção da sua autonomia e autorregulação, a partir da compreensão e do respeito pelas regras estabelecidas para a realização do circuito, sendo todas “compreendidas pelas crianças e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36). Para além do mencionado, é de destacar as competências de autorregulação para aguardar pela sua vez, nomeadamente nas crianças mais velhas, que, apesar de se demonstrarem ansiosas por realizar rapidamente o circuito, respeitavam o ritmo das crianças mais novas, não as pressionando para a realização apressada do mesmo, preservando o seu bem-estar.

Esta atividade, realizada no salão polivalente da instituição, foi tão apreciada e causou tanta curiosidade na restante comunidade escolar, que todos tiveram a oportunidade de a experimentar. Neste sentido, foi possível desenvolver uma continuidade entre as duas etapas educativas (EPE e 1.ºCEB), baseando a ação nos pressupostos enunciados nas OCEPE, onde facilmente foi possível transpor e articular com “as aprendizagens enunciadas a implementar no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Sim-Sim, 2009, p.113). Salienta-se a pertinência da formação docente na vertente de perfil duplo (educador-professor), uma vez que esta característica facilita a “actuação dos ciclos vizinhos” (Sim-Sim, 2009, p.113), acautelando, neste contexto específico de atividade, em diferentes faixas etárias, a diferenciação na

linguagem utilizada, a par com a introdução de diferentes funções e órgãos decorrentes do mesmo sistema, uma vez que a instituição alberga crianças desde a EPE até ao 4.º ano do 1.ºCEB.

A terceira atividade teve a duração aproximada de uma semana e meia, e surgiu a partir do interesse demonstrado por uma outra atividade que ocorreu no espaço exterior, proporcionada pelo par pedagógico. O envolvimento das crianças foi surpreendente e fora do vulgar, o que levou a que o par pedagógico refletisse acerca da rentabilização da área exterior, por ser ampla e de grande dimensão, para promover atividades pedagógicas diversificadas e inovadoras. De acordo com o Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro, artigo 3.º, o espaço exterior é caracterizado por uma “área destinada à actividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a actividade motora assume especial relevância”. Por este motivo, o espaço exterior deve ser considerado um prolongamento do espaço interior, sendo que o educador deve dar especial realce às possibilidades que este contempla como promotor de aprendizagens igualmente significativas.

A partir do exposto, e em conjunto com a educadora cooperante, foi considerada a possibilidade de associação dos interesses das crianças pela utilização de jogos de tabuleiro – momento que se disponibilizava quase todas as semanas – à criação de um jogo semelhante. Assim, despontou a hipótese de se transformar num jogo de exterior, valorizando-se este recurso educativo, uma vez que, as crianças à medida que jogam desenvolvem a “autonomia do pensamento, a possibilidade de a criança coordenar diferentes pontos de vista, atingindo a descentração do pensamento e a construção ativa, crítica da aprendizagem permitindo a solução de problemas durante os jogos” (Kishimoto, 1992, p.131). É de ressaltar que, para a realização do referido jogo, foi necessário um diálogo conjunto com a diretora da instituição, demonstrando a iniciativa na criação de um novo espaço no exterior, passível de ser utilizado por todas as crianças que permaneciam na escola, indo igualmente ao encontro do projeto de intervenção de melhoria do recreio que terá implementação no ano letivo de 2023/2024.

A criação do jogo requereu diferentes fases para a sua construção (desde a planificação, desenho e pintura, definição de regras até chegar à execução), tomando em consideração a sua pertinência como “ingrediente necessário” (Kishimoto, 1992, p.137) para a educação de infância. Numa primeira fase, foi dialogada com as crianças a possibilidade supramencionada. O intuito era perceber qual a sua opinião e fornecer-lhes a oportunidade de participarem “genuinamente na decisão (...) submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar” (Katz, 1998, p.102), dado que, normalmente, são elas que propõem o que desejam fazer durante o dia.

A adesão foi enorme e, aquando do diálogo sobre o jogo exterior, surgiu uma nova possibilidade de jogo, denominado “Jogo do Esqueleto” que correspondia a um jogo da memória em associação com o esqueleto e o animal a que pertencia. De realçar que foi automática a resposta à questão “E nesse jogo que esqueletos gostariam de colocar?” GC.: “O esqueleto do humano, dos morcegos (...)”. A mesma criança foi sugerindo outros animais que também lhe eram mais próximos – “o cão, o gato, o hamster” –, face à noção

de que a “aproximação da criança ao natural (...) tem [o] seu ápice nas relações que se estabelecem com os animais, especialmente com os animais de estimação” (Sousa, 2004, citado por Würdig, 2014, p.271). O par pedagógico considerou a sugestão do jogo, articulada com os animais mencionados durante o diálogo, utilizando os seus registos para, posteriormente, construir o “Jogo do Esqueleto” que as crianças tiveram a oportunidade de jogar pela primeira vez no dia da divulgação do projeto, juntamente com as famílias.

No entanto, para além da sugestão de uma nova possibilidade de jogo – associada aos de tabuleiro com os quais estão habituados a contactar – surgiram propostas para o jogo do exterior, iniciadas a partir da sugestão da criança C., que se lembrou de um jogo de movimento com o corpo, em que cada casa de jogo correspondia a uma tarefa a realizar. A partir desse momento, a maior parte das crianças partilhou com o grupo diferentes desafios que gostariam que estivessem presentes no jogo, pressupondo a exercitação dos músculos, como: “fazer a roda”; “saltar à corda”; “dar toques com o pé na bola”, entre outros. Com a participação ativa de todas as crianças, depois, foi possível também chegar à conclusão de um nome para atribuir ao jogo, cuja proposta passou de “Jogo dos Músculos” para “Jogo da Força”.

Posteriormente, iniciou-se a construção da planificação do “Jogo da Força”, recorrendo a uma planta do recreio (realizada, parcialmente, pelo par pedagógico). Nela, as crianças deveriam desenhar os desafios para cada casa de jogo, que gostariam de ver transcritos no chão do recreio, perfazendo a planta (Figura 25), que posteriormente teve de ser ajustada, após diálogo com a direção da escola (Figura 26). Este momento denotou-se significativo no que diz respeito ao Domínio da Matemática, no âmbito da Geometria e Medida, tendo o seu foco principal no desenvolvimento da orientação espacial, ao “identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples” (Lopes da Silva et al., 2016, p.80), neste caso concreto relativo ao seu recreio. Foi a partir da localização do espaço e da visualização espacial, através da planta do recreio, que as crianças conseguiram efetuar as suas produções, identificando a área destinada ao jogo e percebendo que só poderiam desenhar dentro das casas de jogo. À medida que iam desenhando os vários desafios, dialogavam e partilhavam opiniões de acordo com as várias produções das outras crianças, realizando a sua interpretação e apreciação mediante o que visualizavam, desenvolvendo o seu sentido crítico, a par com o enriquecimento do seu imaginário e a sua “sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Destaca-se a participação das crianças neste processo, sendo que o par pedagógico as acompanhou e envolveu de uma forma ativa nesta planificação, seguindo todo o processo de realização.



**Figura 27**

*Pintura do jogo*



**Figura 28**

*Estratégia de organização da pintura*



Finalizada a pintura do jogo (Figura 29), foi iniciado o desenho das representações das crianças em cada quadricula (Figura 30). Na passagem do papel para o chão – realizada pelo par pedagógico, recorrendo ao giz – foi tida em consideração a reprodução fiel das representações das crianças, identificando-se imediatamente assim que começaram a contornar o desenho com tinta preta. O par pedagógico procurou replicar criteriosamente as produções das crianças, assumindo-as como “pequenas obras-primas nascidas de genialidades individuais” (Silva, 2002, citado por Leite, 2015, s/p). De acordo com o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança, os seus desenhos (por serem uma forma de expressão) serão, progressivamente mais elaborados, facilitados pelos estímulos a que está exposta (Santos, 2015). Assim, as produções das crianças devem ser valorizadas, principalmente pelo educador, que deve proporcionar atividades diversificadas que incluam a experimentação de diversificados materiais para a sua concretização. Este deve apreciar os desenhos da criança, respeitando todo o processo evolutivo que vai sendo concretizado, colocando em segundo plano a dimensão de beleza, uma vez que esta “não se restringe ao visual da obra, mas ao encanto geral que esta emana” (Sans, 2007, citado por Santos, 2015, p.5), sendo que é através da representação que a criança permite a abertura para o seu universo mental, expressando-se através de uma das suas “cem linguagens” (Lino, 2013, p. 125).

Figura 29

*Pintura do jogo finalizada*



Figura 30

*Contorno dos desenhos*



Como referido, o processo de pintura foi inicialmente idealizado para as crianças da Sala dos Morcegos, porém, existiu a participação de crianças das outras salas da EPE. Destaco a curiosidade de alunos do 1ºCEB, que se aproximaram para ver todo o processo de pintura, porém não participaram na atividade. Após a ação, reflito que poderia ter perguntado aos alunos do 1ºCEB se queriam participar na pintura e escrita do jogo, sendo que iria facilitar a sua dimensão de escrita.

Finalizadas as casas de jogo no espaço exterior da instituição, foi possível observar a ânsia das crianças para jogar, explorando-as livremente. Contudo, uma vez que este jogo seria para toda a comunidade escolar, seria necessário propor algumas regras, ainda que, na sua utilização, fosse possível (re)ajustá-las para jogarem de forma mais prazerosa, sendo que a ação de “sugerir regras, propor ou modificar regras externas de um jogo permite que a criança domine o raciocínio operatório a partir de situações concretas e realize processos reversíveis” (Kishimoto, 1992, p.130). Foi planeado pelo par pedagógico, um momento em roda junto ao jogo, no qual as crianças, em conjunto, realizariam a construção das regras do jogo. Contudo, e de acordo com Aistear & Sólta (2015), a planificação deve ser de carácter

flexível, sendo crucial esta característica para conseguir responder aos interesses e necessidades das crianças no momento, assim a “planificação respeita a incerteza que é parte integrante dos interesses e brincadeiras das crianças” [tradução nossa] (p.10). Neste contexto, uma vez que as crianças estavam focalizadas na exploração e descoberta do jogo, a minha ação teve de ser reestruturada, optando por ceder essa oportunidade. No entanto, à medida que experimentavam o jogo, iam sendo chamadas, individualmente ou a pares, para dar uma sugestão para cada uma das casas de jogo, assim como o número de repetições associadas. Dessa forma, testavam os desafios que iam mencionando, para terem a certeza de que eram exequíveis e se, de igual forma, respondiam a todas as dificuldades das crianças dando oportunidades alternativas caso alguém ainda não tivesse essa capacidade desenvolvida, destacando o seguinte diálogo: RL. (5 anos): “[apontando para a casa de jogo «poste»] Nesta podia ser subir ao poste” B. (3 anos): “Mas eu não consigo subir” RL.: “Podes usar um pneu”. Assim, após experimentar a sugestão do colega, a criança B. verificou que conseguiria realizar o mesmo desafio se recorresse, numa primeira fase, à utilização do pneu, tendo sido um momento potenciador da autoestima e autoconfiança para a criança B. Nesta perspetiva, foi reforçada a ZDP, auxiliada pela observação atenta de cada criança, proporcionando tanto ao par pedagógico como à educadora cooperante, a perceção da “distância entre nível real do desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que a criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto” (Yudina, 2007, p.5), como foi possível retirar desta situação.

Aquando da dinamização deste tipo de atividades, o educador deve possibilitar a todas as crianças a participação e apresentar-se “atento às capacidades e habilidades motoras de cada criança e à influência nas relações que se estabelecem nos jogos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.45). Esta atitude previne ações de marginalização ou exclusão de crianças, mostrando uma postura disponível para o diálogo sobre as competências motoras de cada uma e demonstrando que, através da entreaajuda, as crianças que apresentam maiores capacidades motoras e as que ainda apresentam alguma dificuldade podem alcançar o mesmo objetivo. De igual forma, tem a possibilidade de reconhecer as habilidades e dificuldades particulares de cada criança, para que lhe possa proporcionar um apoio e auxílio adequados (Hohmann & Weikart, 1995).

Saliento a pertinência da realização das narrativas, como instrumento facilitador para a “construção do conhecimento profissional prático, promovendo também o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de cariz investigativo sobre o modo de praticar pedagogia” (Ribeiro, 2020, p.39). Neste caso concreto, a realização de uma narrativa associada ao momento de organização do grupo, durante a criação das regras do jogo, promoveu a colaboração e a partilha de perspetivas – entre os diferentes agentes educativos – acerca da mesma situação, de acordo com a “consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem à suas ações” (Ribeiro, 2020,

p.44). Assim, reforça-se a dimensão colaborativa, que esteve presente tanto nesta situação, como no decorrer da PES, salientando que a metodologia I-A deve decorrer mediante esta ação, tendo em consideração que “nunca se está sozinho numa profissão; outros agentes fazem parte do contexto da prática que se deseja melhorar” [tradução nossa] (Castro, 2022, p.16).

Após a elaboração das regras – anotadas pelo par pedagógico aquando da experimentação por parte das crianças – estas foram afixadas, estando explícita qual a regra para cada casa de jogo, para que os alunos do 1.ºCEB conseguissem ter acesso, sendo penduradas à sua altura (Figura 31). De igual forma, foram disponibilizados, junto do jogo, os materiais necessários para a sua concretização, uma vez que este propunha desafios para os quais era necessária a utilização de: cordas, arcos, bolas, etc.

Figura 31

*Espaço do jogo*



Na sua totalidade, o “Jogo da Força” apresentava vários desafios que as crianças deveriam ir ultrapassando, mediante os resultados do dado ao qual recorriam, reconhecendo o número de bolinhas representadas na face, sem necessidade (obrigatória) de contagem, promovendo-se o *subitizing*. Assim desde a partida, até ao final do jogo as crianças estariam em constante movimento e desafio das suas próprias capacidades (Figura 32), sendo possível ultrapassar os limites de repetições sugeridas, caso já o conseguissem efetuar, no sentido de tentar sempre melhorar. Aos poucos, iam conseguindo chegar à meta na qual se transformavam em super-heróis, cuja personagem deveriam encarnar, utilizando a capa vermelha disponível, e realizando uma posição de super-herói (Figura 33) – vivenciando o jogo dramático – seguida do desafio que mais lhes deu gosto realizar. As regras para a última casa foram escolhidas em grande grupo, sendo o resultado de várias ideias expostas. Em destaque apresenta-se o Domínio da Educação Física, em que foi visível o reconhecimento e a possibilidade de utilização do corpo, participando as crianças cooperativamente em atividades que promovessem a competição saudável, comprometendo-se a seguir regras para agir em conjunto, de forma a conseguir atingir um fim, “aceitando e ultrapassando as dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.44). De acordo com os desafios de cada casa de jogo, foram definidos diferentes níveis de dificuldade, sendo que,

*"Saltar exige equilíbrio. Subir aparelhos de barras exige força. Andar de baloiço exige equilíbrio e desenvolvimento de coordenação de movimentos que dá para, sozinho, conseguir manter o baloiço e até variar a velocidade. Correr, atirar coisas, dar pontapés numa bola são eventualmente mais fáceis"* (Cordeiro, 2007, p.334).

Igualmente, a área da Formação Pessoal e Social está intrínseca à participação das crianças em jogos, uma vez que para a sua execução, estas estão extremamente envolvidas nomeadamente quando colaboram com pares ou em equipas, desenvolvendo competências de entreaajuda, comunicação, respeito pelo outro, etc . Ao envolver-se em jogos, estas desenvolvem a cooperação, mas também a oposição, sendo ambas situações que "ajudam a expressar e lidar com os sentimentos" (Cordeiro, 2007, p.334).

**Figura 32**

*Crianças a realizar os diferentes desafios*



Figura 33

*Criança a fazer a pose de super-herói*



Uma vez que, para a pintura do “Jogo da Força” foi utilizada a estratégia de trabalho em pequenos grupos, os restantes permaneciam na sala, onde decorria, simultaneamente, a construção do livro “Da cabeça até aos pés”. Este, baseado na obra do escritor Eric Carle, incluía as pequenas – grandes – conquistas que as crianças conseguiram atingir ao longo do período, com o seu corpo. Estas iam sendo partilhadas pelas crianças com a educadora e com o par pedagógico em momentos de jogo espontâneo ou brincadeiras, iniciando muitas vezes com “Olha o que eu sei fazer”, registadas através de fotografias que, posteriormente, foram colocadas num livro conjunto da Sala dos Morcegos. As fotografias recolhidas ao longo do período foram impressas e fornecidas às crianças para que estas pudessem recortar e colar nas suas páginas (de cartolina), podendo decorá-las da maneira que gostassem mais, disponibilizando-se para o efeito o recurso a furadores com formas (corações, estrelas, etc.), e folhas coloridas. No entanto, a ação do livro prolongou-se para uma apresentação em formato digital, possível de ser mostrado aos pais no dia da divulgação do projeto, sendo que as crianças, na sua utilização parafrasearam, ainda que sem ler e com um trato pessoal, o que estava descrito nas suas páginas. O livro continha frases como “Eu sou a L., e consigo fazer o pino sem ficar tonta. E tu, consegues fazer assim?”; “Eu sou o P. e consigo estar ao pé-coxinho muito tempo. E tu, consegues fazer assim?”; “Eu sou o D., e consigo pendurar-me como os morcegos. E tu, consegues fazer assim?”, seguindo a dialética escolhida pelo autor original da obra.

Às competências e atitudes promovidas através da construção do livro – com e para as crianças – ligaram-se valores de ajuda e solidariedade, tendo-se a Sala dos Morcegos associado à causa – *From Kibera With Love*. Assim, esta iniciativa partiu da intervenção de um dos familiares das crianças, no sentido de lhes dar a conhecer outras realidades e, a partir do seu empenho e trabalho, poderem proporcionar melhores condições de vida a outras crianças, neste caso, em Kibera, auxiliando com dinheiro para calçado, roupa, brinquedos, etc.. O livro foi vendido às famílias das crianças no dia da divulgação do projeto, com a certeza de que a totalidade do valor revertia para a associação em questão, “reconhecendo a importância

da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida da criança em todos os países em desenvolvimento” (UNICEF, 2019, p.7).

A partilha e divulgação do projeto – correspondente à fase IV da MTP – foi dinamizada, maioritariamente, no espaço exterior, estando em destaque a experimentação conjunta entre famílias e crianças do “Jogo da Força”, tendo as famílias participado em modo “competitivo” mutuamente, completando de forma esforçada todos os desafios (Figura 34). Assim, a aproximação entre famílias, crianças e relação de pais-filhos foi potenciada, tendo sido percecionada uma grande iniciativa por parte

*Crianças e familiares a jogarem*



das crianças ao incluir os pais em todas os recursos disponibilizados RL. “Anda mãe, vamos ser super-heróis!”, assim como o relembrar aos pais de como realizar alguns dos desafios: Mãe da L. e L. [ao calhar na casa de jogo «arcos»]: Mãe da L.: “Ah! Eu acho que já não sei como é que isto se faz!” L. “Olha mãe, é assim [exemplificando]”.

No exterior, foi disponibilizada ainda uma manta em que os familiares podiam verificar, conjuntamente, as várias produções das crianças ao longo do período (Figura 35), incluindo tanto produtos derivados de atividades, como das suas representações e produções espontâneas, estas que, outrora fizeram parte das paredes da sala, espelhando a “permanente exposição da documentação (...) das experiências e projetos” (Lino, 2013, p.123). Junto à manta estavam situadas duas mesas, sendo que cada uma delas continha um jogo – numa o “Jogo do Esqueleto” e na outra o “Quem sou eu?” (versão corpo humano) (Figuras 36 e 37). De destacar foi o envolvimento das crianças RL. e GC. na participação do “Jogo do Esqueleto”, tendo demonstrado um grande apreço pela sua opinião ter sido valorizada.

**Figura 35**

*Partilha das produções das crianças com as famílias*



**Figura 36**

**Figura 37**

*Exploração do "Jogo do Esqueleto"*



*Exploração do "Quem é quem?" entre criança e mãe*



Após a exploração de todos os cantos do espaço exterior, os familiares deslocaram-se ao interior da Sala dos Morcegos, que estava organizada em formato de sala de cinema (Figura 38), onde foi proporcionada a visualização do livro digital – “Da cabeça até aos pés”. Durante a visualização, os pais mostraram-se orgulhosos do crescimento/desenvolvimento dos seus filhos ao longo do ano, demonstrado através de expressões como Mãe da CO. “Boa, filha!”, mas também de demonstrações de afeto como beijos e abraços entre ambos.

**Figura 38**

*Visualização do livro digital - "Da cabeça até aos pés"*



A articulação com as famílias foi de extrema relevância na construção de todo este percurso, sendo o seu envolvimento visível através das sugestões que propunham e das parcerias que conseguiam estabelecer para assegurar a todas as crianças momentos diversificados de aprendizagem, facilitando à instituição a promoção das “expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2015, p. 208). Também para a criança, os momentos em que recebem os seus familiares no seu contexto escolar dão acréscimo ao seu bem-estar, visto que “a criança que vê a sua educadora (...) de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar e que vale a pena aprender” (Mata & Pedro, 2021, p.6). A par com a vivência destes momentos, salienta-se a utilização da plataforma *Class Dojo* ao longo de todo o ano letivo, como meio de partilha de documentação pedagógica com os familiares, através de fotografias e vídeos, não só aproximando-os das experiências na sala de atividades como também vivenciando e sentindo (ainda que à distância) os progressos dos seus filhos.

As experiências vivenciadas ao longo da PES espelham as relações estabelecidas entre pares, com a educadora e assistente operacional e com o par pedagógico, possibilitadoras de uma intervenção segura em que as crianças se sentissem confortáveis e integradas. Assim, a partir das ações desenvolvidas, foi possível auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando-lhes a participação ativa em todas elas e valorizando a sua iniciativa, que advinha dos seus interesses e curiosidades. Os diferentes momentos e espaços disponibilizados foram planeados e preparados com o intuito da diversificação de atividades em que convergissem valores e comportamentos, que criassem contextos propícios para a aprendizagem. Destaca-se a valorização das diferentes áreas de conteúdo propostas nas OCEPE, elencadas através da articulação de saberes, promovendo, na sua totalidade, atividades significativas e contextualizadas, fomentando, simultaneamente “criatividade, construção de conhecimento, desenvolvimento da autonomia, da socialização e integração social” (Kishimoto, 1992, pp.136-137).

Na Sala dos Morcegos, as crianças planeavam em conjunto com a educadora e com par pedagógico, enquanto refletiam sobre as suas ações – o que descobriam, o que não percebiam, o que ainda requeria uma maior intervenção, etc. À medida que exploravam, descobriam e aprendiam, as crianças partilhavam as suas teorias sobre o mundo e formulavam novas hipóteses, assim, a “pedagogia da escuta” (Lino, 2013, p.127) foi adotada durante todo o decorrer na PES. Salienta-se que o educador deve proporcionar oportunidades para que estas se expressem, demonstrando sensibilidade em escutar as crianças, considerando-as como “sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e significado das experiências quotidianas que experiencia” (Lino, 2013, p.127). Assim, ao longo dos dias eram dadas possibilidades às crianças de escolherem atividades e ações que gostariam de experienciar, sendo que a equipa educativa tentava dar resposta, o mais rapidamente possível, focalizando a ação do momento em detrimento da planificada, caso se notasse mais vantajoso e significativo para o grupo.

Estando a ação de escutar e observar em ampla sintonia, à medida que observava o comportamento das crianças, ia registando (por fotografias ou por escrito) as suas intervenções e experiências, sendo possível, posteriormente, analisar e interpretar as ações. A partir do referido, segundo Lino (2013), este procedimento permite adequar as propostas aos interesses e necessidades das crianças. Valorizou-se, por isso, a criança em todas as suas dimensões e em todos os momentos, tendo por base o pressuposto que esta “é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos/ cem modos de pensar de jogar e de falar. / Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. / Cem mundos para descobrir. / Cem mundos para inventar./ Cem mundos para sonhar.” (Magaluzzi, 1997).

De igual forma, as dimensões pessoais e profissionais interligaram-se no decorrer de toda a ação, sendo a ética profissional um prolongamento da ética pessoal (Caetano & Silva, 2009), em cuja abordagem pedagógica se socorreu de processos reflexivos (inerentes à metodologia I-A) como questionamento das conceções e pressupostos que anteriormente tinha, confrontando-os e reformulando-os na prática. Vivenciou-se, neste contexto, a interligação plena entre a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5346) (c.f. cap. I); nele foram acolhidos os sentimentos, distribuídos afetos, respeitados os ritmos de cada criança e experienciadas brincadeiras conjuntas. São estas as bases que perceciono como o centro do currículo na EPE, em que o educador, como ator secundário, “andaíma as oportunidades educativas, conferindo uma autonomia crescente à criança, à medida que coconstroem conhecimento” (Bernardo & Ramos, 2022, p.22).

## METARREFLEXÃO

A presente reflexão revela a análise da mestranda sobre o processo de formação inicial, focalizando a descrição do seu percurso de aprendizagem, bem como o impacto no desenvolvimento da sua identidade pessoal e profissional. Esta reflexão apresenta-se como um momento de retrospeção relativamente às dificuldades e desafios decorrentes da prática, sentidas através das experiências e oportunidades pedagógicas, cujo trabalho com os vários agentes educativos contribuiu para o progresso do perfil duplo docente. Da mesma forma, ao longo desta reflexão serão destacadas perspetivas futuras que a mestranda ainda pretende alcançar, enquanto profissional de educação, resultantes da evolução sentida no decorrer da PES.

Relativamente aos objetivos da Unidade Curricular, a mestranda considera que estes foram cumpridos na íntegra, elencados no decorrer da prática e no presente documento. Relembra que, apesar da identidade docente ter o seu início aqui, esta permanece em desenvolvimento, uma vez que é fundamental a formação contínua para garantir o acompanhamento do progresso educacional e conseguir responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança. Esta premissa demonstra a necessidade de adoção de um papel de um docente reflexivo, que assume uma posição crítica e indigadora, ao analisar, refletir e investigar sobre as suas próprias práticas, no sentido da procura da sua melhoria, associada à metodologia de I-A.

Considerando que o educador-professor tem de “saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 2015, p. 26) a mestranda procurou observar atentamente cada criança para conseguir proporcionar uma ação que correspondesse às suas necessidades aliando os seus interesses, proporcionando atividades significativas, contextualizadas, inovadoras e diversificadas, pressupondo a articulação curricular e não descurando a valorização dos seus conhecimentos prévios.

Para facilitar este processo, foram cruciais as informações dos documentos orientadores da instituição, a realização de grelhas de observação, as notas de campo e entrevistas informais estabelecidas com os professores cooperantes, que no seu conjunto se tornaram instrumentos benéficos para a melhoria da etapa da observação, uma vez que através delas foi possível registar situações e narrativas das crianças que se revelaram conteúdo relevante para reflexão posterior.

Durante a PES, a mestranda presenciou uma transição educativa de grande amplitude de um ambiente educativo para outro, tendo inicialmente experienciado o contexto de 1.ºCEB, numa turma de 4.º ano, e só posteriormente a etapa educativa da EPE, num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As características opostas – face à distância entre os níveis educativos – levou à reestruturação e adaptação completa por parte da docente estagiária, quer a nível pessoal como profissional, para conseguir elencar a organização do grupo, espaço, tempo, materiais e, nomeadamente,

rotinas. Também a planificação de atividades se tornou um desafio, porque os ritmos de aprendizagem se distanciavam, o que, naturalmente, levou à necessidade de adoção de um papel de observadora para o conhecimento do grupo e das suas especificidades, para rapidamente reajustar/apropriar a ação. No entanto, apesar das dificuldades associadas, considero que esta transição educativa – do 1.º CEB para a EPE – se tornou benéfica em termos de aprendizagens significativas para a mestranda, enquanto futura docente, pois permitiu conhecer amplamente ambos os ambientes educativos e as suas especificidades, assim como a distinção entre o papel de um educador e de um professor, em contexto.

As atividades didáticas-pedagógicas descritas foram algumas das realizadas ao longo do decorrer da PES, tendo sido idealizadas e planificadas de acordo com as características não só da grupo/turma, mas de cada criança em específico, valorizando o seu papel como membro integrante de um contexto amplo e diferenciado. Assim, foi recorrente uma pedagogia inclusiva que defende que “o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos (...) pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (Stainback et al., 1994, citado por Freire, 2008, p.10). Destaco as ações desenvolvidas ao longo da PES como resultantes de um processo colaborativo entre o par pedagógico, o professor e a educadora cooperantes e as docentes supervisoras, a par com o total envolvimento por parte das crianças. Todos os intervenientes, através da partilha de saberes, promoveram o diálogo e a reflexão, perspetivando a melhoria da prática profissional docente, num processo formativo que proporcionou à mestranda um conhecimento acerca de práticas educativas integradas e integradoras, que retratam, através da intencionalidade educativa, aprendizagens significativas para todas as crianças.

De realce é ainda o impacto que estas atividades tiveram nas crianças, no que diz respeito à sua construção como ser holístico, desenvolvendo-se em todas as suas dimensões, aquando das suas experiências de aprendizagem. A mestranda acredita que o sucesso encontrado tenha advindo também do recurso à MTP, que em todas as suas fases apresenta a criança como foco, sendo que é através das suas curiosidades e ideias que surgem projetos inovadores, que possibilitam o ampliar de aprendizagens, através da vertente articulada de conteúdos que esta metodologia promove. As crianças, independentemente da etapa educativa, assumiram o papel principal, sendo estas envolvidas plenamente na idealização, no planeamento, na conceção e na avaliação do projeto (Katz et al., 1998). Valorizando o progresso e desenvolvimento na vertente formativa da aprendizagem das crianças, a mestranda, com as suas propostas, denota preocupação em estabelecer um equilíbrio entre: o conteúdo e o processo, a aprendizagem e o bem-estar, e o processo crítico e criativo. Acrescenta ainda as interações e a relação criada com os grupos de crianças com os quais contactou, numa rede de colaboração que permitiu a aprendizagem mútua. Realça ainda a necessidade de manter presente o contacto com as famílias e a comunidade escolar e não escolar, tendo sido também estes agentes cruciais para a partilha de experiências mútuas com e para as crianças.

No entanto, foi aquando da ação que a gestão do tempo se apresentou como uma dificuldade para a mestranda, que, com o decorrer da PES e com a especial ajuda por parte dos professores cooperantes e do par pedagógico, foi sendo progressivamente colmatada, contudo é algo que deve continuar a aperfeiçoar na prática futura. No que diz respeito à elaboração das planificações, estas apresentaram-se como outro obstáculo, pelas diferenças existentes na sua estrutura e organização. No 1.ºCEB, estas eram realizadas por dias, cujo trabalho era concretizado cooperativamente com o par pedagógico e depois colaborativamente com o professor cooperante, tendo este um papel importante para a reflexão conjunta sobre as estratégias e metodologias a adotar, acrescendo o cumprimento dos documentos orientadores – AE e PASEO. Já na EPE, pelo seu carácter semanal e realização simultânea (com a educadora e com o par pedagógico), a adaptação tornou-se mais simplificada após as primeiras experimentações, uma vez que a planificação se denotava mais flexível no que diz respeito ao tempo destinado a cada atividade, visto que a educadora não sentia “pressão” no cumprimento de qualquer programa. Não descurando, a planificação era realizada de acordo com a necessidade de desenvolvimento de ações participativas que tivessem no cerne as crianças e as competências e capacidades que estas deveriam desenvolver, previstas nas OCEPE.

A partir da constante inquirição acerca da ação, potenciada pela metodologia I-A, os momentos de reflexão facilitaram a introspeção relativamente às escolhas e opções tomadas aquando da ação, sendo fundamentais para a progressiva melhoria pedagógica e para a postura de educadora-professora, mediante os contextos. Foram realizadas reflexões antes, durante e após a ação, sendo reconhecidos pela mestranda os obstáculos vivenciados e os lapsos ocorridos, partilhados através de reuniões com o par pedagógico, os docentes cooperantes e as professoras supervisoras (em cada um dos contextos). A partilha de paradigmas, perspetivas e experiências relevou-se fulcral para a promoção de uma postura profissional crítica, através da qual foi possível reter uma tomada de consciência dos erros cometidos, com vista à transformação e melhoria contínua das práticas pedagógicas. Assim, são inquestionáveis as vantagens que a metodologia I-A proporcionou para a construção de uma educadora-professora investigadora (Alarcão, 2001) no sentido de, através da sua própria reflexão e/ou com a partilha de perspetivas associadas, problematizar e conseguir repensar e adaptar no sentido de melhorar a sua própria prática e, conseqüentemente, tornar-se uma melhor profissional, progressivamente. Salientam-se os erros cometidos como suporte para a aprendizagem da mestranda, que se propôs a inovar e tentar sair da sua zona de conforto para progredir na construção da sua identidade profissional, resultando na sua formação e na transformação da ação nos contextos.

Reflete-se que os paradigmas, ao longo dos anos, têm vindo a alterar no que diz respeito às perspetivas da educação, tendo existido um reverso no papel do docente e da criança. A mestranda, como futura educadora-professora, privilegiou pedagogias participativas, que tivessem por base a criança como centro de toda a ação, com um papel ativo, estando o seu envolvimento inerente à “construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28),

acrescentando a resposta aos seus interesses e simultaneamente necessidades, preconizando uma visão inclusiva da educação. Assim, a mestranda planeou atividades que desenvolvessem, não só a vertente intelectual, mas sim todas as competências inerentes a um cidadão que se prevê completo – repleto de “competências essenciais e transversais” (Oliveira Martins et al., 2019, p.123) – indo ao encontro das necessidades da sociedade do século XXI.

Assim, esta fase termina com um enorme sentimento de gratidão por parte da mestranda, dada a possibilidade de experienciar momentos que a tornaram, seguramente, uma docente mais completa, desenvolvendo todas as suas dimensões ao longo da PES, destacando-se nomeadamente a pessoal, social e profissional. Esta etapa inicial de formação foi fundamental para a mestranda articular conhecimentos teóricos e didáticos – adquiridos quer na licenciatura quer no 1.º ano de mestrado e mobilizados na prática, durante a PES – adotando uma posição sustentada pedagogicamente, sendo imprescindível para o levantamento de “questões éticas e que seja ela própria uma experiência onde se vive a ética” (Cateano & Silva, 2009, p.54). A oportunidade de realização tanto da PES como do RE permitiu a análise reflexiva de que “a formação inicial não [deve ser percecionada] (...) como um produto acabado mas antes como uma fase inicial de um processo em construção” (Mesquita-Pires, 2007, p.86), que deve ser ampliado e melhorado ao longo da profissão docente, recorrendo-se à formação contínua. É incontestável a preocupação da mestranda em evoluir, demonstrando ao longo da PES variados momentos de reflexão, que lhe permitirão complementar conhecimentos e difundir-los futuramente, partilhando-os com diferentes agentes educativos, tendo como desígnio ceder às crianças o melhor que a profissão lhe possibilitar.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M. C. & Olivencia, J. J. L. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45687/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45687/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aistear & Síolta. (2015). *Developing an emergent and inquiry-based curriculum*. <https://www.aistearsiolta.ie/en/transitions/resources-for-sharing/developing-an-emergent-and-inquiry-based-curriculum1.pdf>
- Alarcão, I. (2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alencastro, L. H. (2017). A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior. *Divers@!*, 10(1), 28-40. <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/51918/33630>
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores] <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., Ribeiro D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. Em *Formação Reflexiva de Professores*, 91-119. Coleção CIDInE. Porto Editora.
- Andrade, A. F., Quadros-Flores, P., & Pinto, J. A. (2019). Gamification as a strategy for promoting child involvement: A study on spatial orientation in the 1st CEB. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(11), 399-411. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15704/1/Art2\\_Flores%20Paula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15704/1/Art2_Flores%20Paula_2019.pdf)
- Araújo, R. S. (2005). Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. Em *Vivências com Aprendizagem na Internet*, pp.8-43. Edufal.ISBN:85-7177-235-5. <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1350/1/Viv%C3%A4ncias%20com%20aprendizagem%20na%20internet.pdf#page=8>
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística: enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 7-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3316>
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in) sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/14582>

- Barcelos, T. S. (2014). *Relações entre o pensamento computacional e a matemática em atividades didáticas de construção de jogos digitais* [Tese de Doutoramento]. Universidade Cruzeiro do Sul. [https://www.researchgate.net/publication/264120534\\_Relacoes\\_entre\\_o\\_Pensamento\\_Computacional\\_e\\_a\\_Matematica\\_em\\_atividades\\_didaticas\\_de\\_construcao\\_de\\_jogos\\_digitais](https://www.researchgate.net/publication/264120534_Relacoes_entre_o_Pensamento_Computacional_e_a_Matematica_em_atividades_didaticas_de_construcao_de_jogos_digitais)
- Barros, S. (2018). *À mesa também se fala! As interações nos momentos das refeições em creche*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/20/a-mesa-tambem-se-fala-as-interacoes-nos-momentos-das-refeicoes-em-creche/>
- Bernardo, J. & Ramos, R. (2022). (Re)pensar práticas em educação de infância: o olhar de duas educadoras num jardim de infância na Noruega. *Cadernos de Educação de Infância*, 127, (setembro/dezembro), pp.21-28.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard university press. [https://books.google.es/books?hl=pt-PT&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+Ecology+of+Human+Developments:+Experiments+by+Nature+and+Design&ots=yzR1J3TPkd&sig=mm\\_6c5pvpcB2zPdWA8jDmbhDtXE#v=onepage&q=The%20Ecology%20of%20Human%20Developments%3A%20Experiment%20by%20Nature%20and%20Design&f=false](https://books.google.es/books?hl=pt-PT&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+Ecology+of+Human+Developments:+Experiments+by+Nature+and+Design&ots=yzR1J3TPkd&sig=mm_6c5pvpcB2zPdWA8jDmbhDtXE#v=onepage&q=The%20Ecology%20of%20Human%20Developments%3A%20Experiment%20by%20Nature%20and%20Design&f=false)
- Brotherhood, R. D. M., & Leonel, W. H. D. S. (2014). *Psicologia Da Educação*. Maringá-Pr: Uni Cesumar. ISBN: 978-85-459-0139-6. <https://www.passeidireto.com/arquivo/89836129/psicologia-da-educacao-unicesumar>
- Caeiro, P. A., & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – Contributos para a Intervenção precoce na Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN: 978-989-53037-2-4.
- Caetano, A.P., & Silva, M. L. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 45-54. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133/223>
- Canavarro, A. P., & Vicente, M. M. (2009). A experimentação do novo Programa de Matemática: Reportagem numa turma do 3º ano em Évora. *Educação e Matemática*, (105), 30-36. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1811/1852>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-468-9. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carpim, L., Behrens, M. A., & Lupion Torres, P. (2014). Paradigma da complexidade na prática pedagógica do professor de educação profissional no século 21. *Boletim Técnico Do Senac*, 40(1), 90-107. <https://bts.senac.br/bts/article/view/115>
- Carrilho, R. A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Editora: Texto.

- Castro, L. S. V. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *EstreiaDiálogos. Revista de Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (7)1. [https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf](https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf)
- Chaer, L. (2006). Uma pesquisa sobre holismo e educação holística. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 16(78), 555-566. <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/44/42>
- Chingulo, M. G. C., Silva, A. A., Jesus, A. R. (2020). A ética e a educação como processo da formação humana. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*, 27(1), 221-237. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/248483/38059>
- Clemente, V., Tschimmel, K., & Vieira, R. (2016). Pensamento criativo e crítico no Desenvolvimento de Produto: uma intervenção didática baseada no Design Thinking. *Revista Lusófona de Educação*, 32(32). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5516/3463>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, V, 1, 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coll, C. (2006). *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar* (5.ª ed.). Editora Ática.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança*. 1ª edição. Esfera dos Livros. ISBN: 978-989-626-071-2.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Coutinho, C. P., & Lisbôa, E. S. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista da Educação*, XVIII, 1, 5-22. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista\\_Educação%2cVolXVIII%2cnº1\\_5-22.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educação%2cVolXVIII%2cnº1_5-22.pdf)
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, 355-377. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF)
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto Editora.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Revista Interacções*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cury, A. (2012). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho. ISBN 978-972-711-589-3.

- Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento. *Revista Interações*, 7(19). <https://doi.org/10.25755/int.474>
- Darsie, M. M. P., & Carvalho, A. M. P. D. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, 22,2, 90-108. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a05.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Cortez Editora.
- Dinis, M. M., Melão, N. F., Bowen, G. L., & Webber, K. C. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3387>
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto].
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dodge, B. (1995). Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. *The Distance Educator*, 1(2), 1-4. [https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo\\_webquest\\_original\\_1996\\_ptbr.pdf](https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf)
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2017a). Sendas de Sucesso com o “método de Singapura” – Parte 1/3. Ozarfaxinars. [https://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n70.htm](https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n70.htm)
- Fernandes, D. (2017b). Sendas de Sucesso com o “método de Singapura” – Parte 2/3. Ozarfaxinars. [https://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n71.htm](https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n71.htm)
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação. ISBN: 978-972-742-453-5 [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio\\_projeto\\_maia\\_0.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf)
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)

- Fonseca, O. H. K. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1, 2 (setembro/dezembro), 16-30. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 9-22. 4ª edição. Coleção Infância. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, 1, 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Fullan, M. G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199202\\_fullan.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199202_fullan.pdf)
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press. <http://www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/Active-Learning.pdf>
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky*. Coleção Educadores MEC. <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Lev-Semionovich-Vygotsky.pdf>
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. ISBN: 972-742-113-X. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M. (1992). A importância do jogo para a educação infantil. *Cadernos brasileiros de terapia ocupacional*, 3(2). <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/download/46/801>
- Kishimoto, T. M. (1996). *Froebel e a concepção de jogo infantil*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQkajb8uv\\_AhXL2aQKHVkbDD0QFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frfre%2Farticle%2Fdownload%2F33600%2F36338%2F39410&usq=A0vVaw2UhYEUWSfMj\\_2IEHAn7d5P&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQkajb8uv_AhXL2aQKHVkbDD0QFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frfre%2Farticle%2Fdownload%2F33600%2F36338%2F39410&usq=A0vVaw2UhYEUWSfMj_2IEHAn7d5P&opi=89978449)

- Kravtsova, E. (2007). A perspectiva da educação de Vigotsky. *Em Redescobrir Vigotsky*, pp. 9-10. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.
- Lantorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Horizontes Pedagógicos.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, M. P. (2015). Os desenhos das crianças na educação infantil: condições de produção e uso. *Anais do V Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – ISSN 2237-0420*. [http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2015812\\_3521\\_221608121\\_reseu.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2015812_3521_221608121_reseu.pdf)
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072925.pdf>
- Lillard, P. P., & Augusto, S. (2017). *Método Montessori: Uma introdução para pais e professores*. São Paulo: Manole.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*, pp. 109-138. 4ª edição. Coleção Infância. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Macêdo, L. C. D., & Dias, A. A. (2006). O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. *Reunião anual da ANPED*, 29. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1824.pdf>
- Malaguzzi, L. (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), pp. 29-52. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37425191003.pdf>
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). *Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/88023.pdf>.

- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M.H., Maia, J.S. (2020). Representações gráficas em forma de quadros por crianças na educação pré-escolar. *Sensos-E*, 7(1), 26–45. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3551>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância. ISBN: 978-972-742-466-5. Direção Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mendes, F., M. & Delgado, C., C. (2008). *Geometria, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular ISBN: 978-972-742-277-7. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf)
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Associação de Profissionais e Educadores de Infância. ISBN: 978-989-98072-1-1.
- Moran, J. M. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Em *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora. [https://books.google.es/books?hl=pt-PT&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=MORAN,+José+Manuel.+Educação+Híbrida:+u+m+conceito-chave+para+a+educação,+hoje.+In:+BACICH,+Lilian%3B+TANZI+NETO,+Adolfo%3B+TREVISANI,+Fernando+de+Mello+\(orgs.\).+Ensino+híbrido:+personalização+e+tecnologia+na+educação.+Porto+Alegre:+Penso,+2015.&ots=hD1e1ZxEVA&sig=Pt0uuhi0UyBgpW5172k5tqNvGTQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=pt-PT&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=MORAN,+José+Manuel.+Educação+Híbrida:+u+m+conceito-chave+para+a+educação,+hoje.+In:+BACICH,+Lilian%3B+TANZI+NETO,+Adolfo%3B+TREVISANI,+Fernando+de+Mello+(orgs.).+Ensino+híbrido:+personalização+e+tecnologia+na+educação.+Porto+Alegre:+Penso,+2015.&ots=hD1e1ZxEVA&sig=Pt0uuhi0UyBgpW5172k5tqNvGTQ#v=onepage&q&f=false)
- Morgado, J. C. (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro. *Revista ELO*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51746/1/Desafios%20Curriculares%20para%20uma%20Escola%20com%20Futuro%20%28ELO%2024%29.pdf>
- Morgado, J. C., & Silva, C. M. R. D. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. Em *Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e Inovação*, 39-51. Centro de Investigação em Estudos da Criança. ISBN: 978-972-8952-56-3. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61194/2/e-Book\\_CROSSCUT2018\\_JCM\\_%26\\_CS\\_39-51\\_%26capa.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61194/2/e-Book_CROSSCUT2018_JCM_%26_CS_39-51_%26capa.pdf)
- Moss, P. (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=-kYg1Uyxm1UC&oi=fnd&pg=PR3&dq=peter+moss+relationships&ots=qMsy75Cgg6&sig=qx8gcoMy\\_VzHPOTYw2Zf9o6gBSQ#v=onepage&q=peter%20moss%20relationships&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=-kYg1Uyxm1UC&oi=fnd&pg=PR3&dq=peter+moss+relationships&ots=qMsy75Cgg6&sig=qx8gcoMy_VzHPOTYw2Zf9o6gBSQ#v=onepage&q=peter%20moss%20relationships&f=false)
- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. Em *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*, 107-115. Ministério da

[https://www.researchgate.net/profile/Celio-Marques-2/publication/355056095\\_Gamificacao\\_para\\_envolver\\_motivar\\_e\\_aprender/links/615ba94449da3d5b113a06bd/Gamificacao-para-envolver-motivar-e-aprender.pdf#page=107](https://www.researchgate.net/profile/Celio-Marques-2/publication/355056095_Gamificacao_para_envolver_motivar_e_aprender/links/615ba94449da3d5b113a06bd/Gamificacao-para-envolver-motivar-e-aprender.pdf#page=107)

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças* (5ª edição). Contraponto.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Revista Escola moderna*, 9 (5), 39-46. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_09/2000\\_em09\\_sniza\\_cooperacao\\_educativa\\_diftrabaprend\\_pg39.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf)
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza Escritos sobre Educação* (2.ª ed.). Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, M., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- OCDE. (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. *OECD Conference*. Ministry of Education and Science in Sweden and the Swedish National Agency for Education. <https://www.oecd.org/education/school/2535215.pdf>
- Oers, B. V. (2007). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 15-16. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.
- Oliveira Martins, A., Coimbra, M. N., Oliveira, J. A., & Maturano, A. S. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista EDaPECI*, 19(3), 122-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402744>
- Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., e Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*, pp. 61-95. 4ª edição. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em- Participação. Em *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 9- 70. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, pp. 25-60. Porto Editora.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204. [https://www.researchgate.net/publication/271757456\\_The\\_impact\\_of\\_mindfulness\\_education\\_on\\_elementary\\_school\\_students\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Master\\_Mind\\_Program](https://www.researchgate.net/publication/271757456_The_impact_of_mindfulness_education_on_elementary_school_students_Evaluation_of_the_Master_Mind_Program)
- Pereira, A. C., Sampaio, E., Quadro-Flores, P., & Mascarenhas, D. (2019). Outros modos de ensinar a aprender no 1.º CEB: Escape Room. *Innodoct*, 1007-1016. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2019/paper/viewFile/10104/5177>
- Pereira, M. M. F., & Pires, M. V. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de resumos. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14003/1/ResumoCom\\_Manfreda%26Pires\\_INCTE2016.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14003/1/ResumoCom_Manfreda%26Pires_INCTE2016.pdf)
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, (13), 20-25. <http://jeunes.profs.free.fr/doc/differeciation.htm>
- Pessoa, A.M. (1991). *Como organizar um trabalho em grupo?*. Coleção: Como fazer (nº8). Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41116/1/Como%20organizar%20um%20trabalho%20de%20grupo.pdf>
- Pimentel, F. S. C. (2007). *Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada*. [https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Pimentel-5/publication/266291850\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_e\\_Novas\\_Tecnologias\\_possibilidades\\_e\\_desafios\\_da\\_utilizacao\\_de\\_webquest\\_e\\_webfolio\\_na\\_formacao\\_continuada/links/5b603cbea6fdccf0b202be60/Formacao-de-Professores-e-Novas-Tecnologias-possibilidades-e-desafios-da-utilizacao-de-webquest-e-webfolio-na-formacao-continuada.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Pimentel-5/publication/266291850_Formacao_de_Professores_e_Novas_Tecnologias_possibilidades_e_desafios_da_utilizacao_de_webquest_e_webfolio_na_formacao_continuada/links/5b603cbea6fdccf0b202be60/Formacao-de-Professores-e-Novas-Tecnologias-possibilidades-e-desafios-da-utilizacao-de-webquest-e-webfolio-na-formacao-continuada.pdf)
- Pina, A., Guimarães, D. & Guedes, M. (2022). Escape Room: contextualização e potencial educativo. Em *Escape Room Educativo: Desenvolvimento de Competências Digitais*, 9-13. Organização Nacional de Apoio e Twinning / Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas / Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-511-2. <https://etwinning.pt/docs/EscapeRooms.pdf>
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 9-40. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4141>

- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)*(pp. 429-439). ESE-Instituto Politécnico de Bragança. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART\\_FloresPaula\\_2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf)
- Quadros-Flores, P., & Escola, J. J. (2008). O futuro hoje: ser professor no Séc. XXI. *Actas do Congresso Internacional em Estudos da Criança-Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (pp. 01-16). [https://www.researchgate.net/profile/Joaquim-Escola/publication/291523490\\_O\\_futuro\\_hoje\\_ser\\_professor\\_no\\_Sec\\_XXI/links/56a4032508ae1b6511309248/O-futuro-hoje-ser-professor-no-Sec-XXI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joaquim-Escola/publication/291523490_O_futuro_hoje_ser_professor_no_Sec_XXI/links/56a4032508ae1b6511309248/O-futuro-hoje-ser-professor-no-Sec-XXI.pdf)
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *Currículo e Formação de Educadores e Professores*, 195-203. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art\\_Paula%20Flores\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf)
- Quadros-Flores, P., Mascarenhas, D., & Machado, M. (2020). O método de Polya e a Gamificação como estratégias na resolução de problemas. *Revista Practicum*, 5(2), 47-64. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/10227/11667>
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009a). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, 715-726. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART\\_PaulaFlores\\_2009.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf)
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009b). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 5764-5779. CIED Universidade do Minho. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/92694.pdf>
- Quadros-Flores, P. (2011). Os Dez Princípios de uma Boa Prática com TIC. Em *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*. pp. 95-98. Cadernos, Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. <https://core.ac.uk/download/pdf/47141029.pdf>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.ºCEB na região do Porto. Em *As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades*, 323-342. Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf)
- Quarto, L., da Fonseca Souza, S., de Oliveira Brum, C., Souza, A., Fofano, C., & Manhães, F. (2020). As metodologias ativas no processo de aprendizagem: uma abordagem teórica. *Revista Philologus*, 26, 934-944. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/353/379>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 5 (1), 35-46.

- [https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf](https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf)
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. Em *Livro de Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, pp. 324-133. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203317730>
- Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. Em *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 62-65. 1ª edição. Coleção Infância. Porto Editora
- Rodrigues, D. (2007). Educação inclusiva: mais qualidade à educação. *Ensaios pedagógicos-educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 29-36. ISBN: 978-85-60331-25-3. [https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/24677/2007\\_MEC\\_Seesp\\_Ensaio\\_Pedagoogico\\_Programa\\_Educacao\\_Inclusiva\\_Direito\\_Diversidade.pdf#page=29](https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/24677/2007_MEC_Seesp_Ensaio_Pedagoogico_Programa_Educacao_Inclusiva_Direito_Diversidade.pdf#page=29)
- Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. ISBN 972-742-128-8.
- Sacristan, G. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. [https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el\\_currículum\\_una\\_reflexión\\_sobre\\_la\\_práctica\\_libro.pdf](https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_currículum_una_reflexión_sobre_la_práctica_libro.pdf)
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>
- Santos, S., Cardoso, P. A., Lacerda, C. (2016). A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do XIII Congresso SPCE – Fronteiras, diálogos e transições na educação*. (pp.1045-1053). [https://www.spce.org.pt/assets/files/XIII\\_SPCE\\_2016\\_atas\\_D.pdf](https://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf)
- Santos, T. D. S. (2019). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica]. Instituto Federal de Educação, Campus Olinda]. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METODOLOGIA%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>

- Santos, V. T. D. (2015). *O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20532/1/MD\\_EDUMTE\\_II\\_2014\\_156.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20532/1/MD_EDUMTE_II_2014_156.pdf)
- Sarmento T. & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância*, pp 39-56. Coleção Infância. Porto Editora.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 6(1), 121-142. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-267-8. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar eo 1º ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>
- Sousa, F. & Ferreira, I. (2021). Gamificação: O contributo para uma educação mais lúdica. Em *Atas do V Congresso Internacional-Fenda Digital: videojogos, a ludificação e a aprendizagem baseada em jogos*, 215-220. Fenda Digital. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. ISBN: 978-989-53380-1-6. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3104/1/atas\\_fenda\\_digital\\_2021%20%284%29.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3104/1/atas_fenda_digital_2021%20%284%29.pdf)
- Strandberg, L. (2007). Vigotsky, um amigo da prática. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 17-19. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Coleções Agrinho, 61-93. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47092740/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa-libre.pdf?1467937698=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAGEM\\_COLABORATIVA\\_TEORIA\\_E\\_PRATI.pdf&Expires=1687206920&Signature=WhYC82xyyPFs-0eeB89yAw25PN6NPisZFFPj0EtPGrxXFupTazYawnD-U4iFGCZcIJ73HXvBOV267jEJfzj3HGRLRiIbU50HAHTj3qDORXJ6JfD4sZYwREJEr55J-wqj2-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47092740/2_03_Aprendizagem-colaborativa-libre.pdf?1467937698=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAGEM_COLABORATIVA_TEORIA_E_PRATI.pdf&Expires=1687206920&Signature=WhYC82xyyPFs-0eeB89yAw25PN6NPisZFFPj0EtPGrxXFupTazYawnD-U4iFGCZcIJ73HXvBOV267jEJfzj3HGRLRiIbU50HAHTj3qDORXJ6JfD4sZYwREJEr55J-wqj2-)

[K76dOMsEKQaZTuiDRZTdFGFxiOXfoqwsLv6SUBwwe1uAvYjuvhVTwB2o9bWLBDeNI1vDOxUmQaQM-dH-EuUi-MVX0feXLW--vd4n6DJiJCbZL99hWHTqqxBKCmwt9l8hpRDZ8v5IDkKI3HRzLUDh75uic-l1-13--0rAaABJ3lktjvW8BYt6gwE-BQEAIL1QYtJP37qpxk8uFqoNmenA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2917/2839)

Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educativo*, 16 (50), 1031-1051.

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2917/2839>

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2022). *Reimaginar um novo contrato nossos futuros social para juntos a educação*. ISBN: 978-65-86603-22-4 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Associação de Profissionais e Educadores de Infância. ISBN: 978-989-98072-0-4.

Vidal, A. S., & Miguel, J. R. (2020). As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. ID on Line *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14, 50 (5), 366-379.

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877>

Vieira, F. L. & Ribeiro, I. (s/d). *DESENVOLVER - Compreensão da leitura*. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreensão%20da%20leitura%20LER.pdf>

Vilhena, G. & Silva M., I., L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. ISBN:972-742-146-6.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao\\_componente\\_apoio\\_familia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf)

Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 22-23. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.

Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.

- Würdig, R. C. (2014). As crianças, os animais e suas brincadeiras: um traço importante da cultura lúdica. *RevistAleph*, (22). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i22.39091>
- Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.
- Yukl, G.A. (2011). *Leadership in organizations* (8ª ed.). Upper Saddle River, Prentice-Hall. <http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo>

## DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

- Canavarro, P. A., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, J., M., Correia, P., Marque, M., P., & Espadeiro, G., R. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 4.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_4.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf)
- Decreto-Lei n.º 379/1997, de 27 de dezembro. Diário da República n.º298. Série I -A – Ministério do Ambiente. <https://files.dre.pt/1s/1997/12/298a00/68046811.pdf>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001- 08-30. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 94 - I Série - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime Jurídico de Habilitação Profissional. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001- 08-30. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei no 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.

Direção da Instituição (2021/2022). *Projeto Curricular de Sala*.

Direção da Instituição (2021/2022). *Projeto Curricular de Turma*.

Direção da Instituição (2021/2022). *Projeto Educativo de Escola*.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A – Assembleia da República, Lisboa.

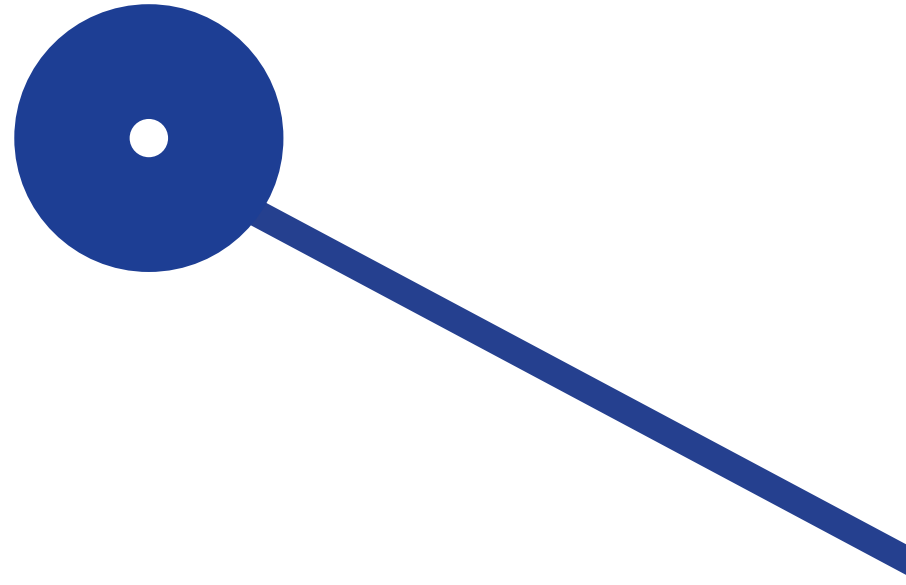
Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 4.º ano de Estudo do Meio*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf).

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais – 4.º ano de Português*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2022-2023). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.





**Relatório de Estágio**  
Catarina Sofia Domingues Pena