

Orientação

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço às crianças, a principal razão desta longa caminhada. Em especial aos “meus meninos”, com quem aprendi muito, foi um privilégio acompanhá-los ao longo deste ano. Obrigada por me receberem todos os dias de braços abertos, entre sorrisos e abraços apertados.

À minha mãe, pelo apoio incondicional e por estar sempre presente em todos os momentos desta caminhada. Ao meu pai, por me incentivar a dar sempre o melhor de mim. Obrigada por me fazerem chegar até aqui.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, o meu especial agradecimento pela disponibilidade, orientação e exigência ao longo de todo o percurso, assim como pela partilha de saberes e experiências profissionais. Obrigada pelo contributo fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Fica a admiração pelas suas identidades profissionais, exemplos de profissionalismo.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pelo apoio e acompanhamento ao longo de todo o meu percurso.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Porto, que deram igualmente o seu contributo para que chegasse até aqui.

À educadora e professora cooperantes, fica a gratidão por terem aberto as portas das suas salas, confiando-nos as suas crianças, para que pudéssemos evoluir a nível profissional e pessoal. Obrigada pelo voto de confiança e por todas as partilhas. Ficam boas memórias.

Às minha colegas, Joana, Rita e Catarina por partilharem diariamente esta caminhada, sempre acompanhada de momentos de alegria e boa disposição.

À minha avó, que será eternamente o meu exemplo de força, determinação e paixão pela vida, incentivando-me a lutar sempre pelos meus objetivos. Fica a gratidão e a certeza de que aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós (Saint-Exupéry, 2001).

DEDICATÓRIA

Às crianças do meu passado, presente e futuro...

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo principal espelhar o percurso de formação inicial docente da autora do documento, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este percurso reflete o desenvolvimento enquanto profissional de educação, que se conjectura na postura reflexiva, investigativa e indagadora, através da mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, assim como os seus contributos para a prática pedagógica. A metodologia de investigação-ação contribuiu para o desenvolvimento da postura reflexiva, investigativa e indagadora, dado que se assumiu um compromisso com a sua visão transformadora da ação, realizando-se uma aproximação ao processo dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta postura reflexiva resultou das interações pedagógicas, de caráter cooperativo, imprescindíveis neste processo de desenvolvimento profissional, permitindo assim identificar e desenvolver práticas pedagógicas significativas e adequadas aos contextos educativos.

Neste sentido, a Metodologia de Trabalho de Projeto contribuiu para o desenvolvimento de atividades contextualizadas e significativas, em que as crianças e alunos aprenderam umas com as outras, desenvolvendo atitudes de cooperação e respeito pelo outro. Assim, toda a ação se inspirou num paradigma socioconstrutivista e na imagem da criança como um ser capaz e ativo, autora do seu próprio conhecimento, com competência para ter voz no seu processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Criança, Prática Educativa, Socioconstrutivismo, Metodologia de Investigação-Ação, Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The following report aims to reflect the initial teacher's education of the author of this document in the contexts of Pre-school and Primary School Education.

This course reflects the development as a professional of education, which conjectures in the reflective, investigative and inquiring posture, through the mobilization of scientific, pedagogical and didactic knowledge, as well as their contributions to the pedagogical practice. The Research-Action Methodology contributed to the development of the reflexive, investigative and inquiring posture, given that it was committed to its transforming vision of action, bringing an approximation to the dynamic and cyclical process of observation, planning, action, reflection and evaluation. This reflective posture resulted from the cooperative pedagogical interactions, essential in this process of professional development, thus allowing to identify and develop meaningful pedagogical practices appropriate to the educational contexts.

In this way, the Work-Project Methodology contributed to the development of contextualized and meaningful activities, in which children and students learned from each other, developing attitudes of cooperation and respect for each other. Thus, all the action was inspired by a socioconstructivist paradigm and the child's image as a capable and active being, author of his own knowledge, with competence to have a voice in his teaching and learning process.

Keywords: Child, Educational Practice, Socioconstructivism, Research-Action Methodology, Work-Project Methodology.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Dedicatória	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	vi
Lista de Siglas e Acrónimos	vii
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação e paradigmas educativos	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	11
3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. Caracterização da instituição cooperante	28
1.1. Ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	31
1.2. Contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Similitudes e contrastes entre os contextos educativos	46
3. Metodologia de investigação	48
Capítulo III- Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas	51
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	52
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	85
Normativos Legais e outros documentos	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Conceito de boas práticas com TIC

22

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF-Atividades de Animação e Apoio à Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA – Metodologia de Investigação-Ação
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PA- Perfil do Aluno
PAA- Plano Anual de Atividades
PE- Projeto Educativo
PES – Prática Educativa Supervisionada
RI- Regulamento Interno
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAEM- Unidades de Apoio Especializada à Multideficiência
UC – Unidade Curricular
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), Unidade Curricular (UC) pertencente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e tem como objetivo espelhar as competências pessoais, profissionais e sociais desenvolvidas ao longo da prática educativa, assente nos pressupostos legais e teóricos, resultantes de um constante processo de observação, ação, reflexão e colaboração nos contextos educativos. Assim, a PES foi desenvolvida em dois contextos educativos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar (EPE), numa sala com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade.

De relevar que a formação nos dois níveis de educação acima referidos remete à aquisição de grau mestre que habilita para um perfil duplo de docência que potencia uma visão holística da educação.

Neste percurso de formação inicial salienta-se a importância de todas as UC que permitiram construir saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, e que foram mobilizados na PES, tal como objetiva a FUC (Ribeiro, 2018). No que diz respeito à PES, ressaltam-se objetivos elementares fundamentais na construção da profissionalidade docente: construir uma atitude profissional, reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; saber pensar e agir em diferentes contextos, dando resposta à diversidade dos atores educativos, numa visão inclusiva e equitativa da educação; planificar e avaliar a ação educativa, de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas, tendo em vista a reflexão do seu impacto na transformação da educação; problematizar a prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o presente documento contempla a existência de três capítulos principais, aos quais se acrescentam a introdução e uma reflexão sobre as experiências vividas ao longo de toda a prática educativa. Nesta ordem de ideias, no primeiro capítulo apresentam-se os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática educativa nos dois contextos de educação, elencando-se inicialmente os pressupostos comuns aos dois níveis educativos, dos quais se destaca o paradigma socioconstrutivista da educação. Posteriormente apresenta-se um enquadramento teórico e legal específico para cada nível educativo, respeitando as singularidades inerentes a cada um deles.

O segundo capítulo contempla a caracterização da instituição cooperante, atendendo às particularidades de cada ambiente educativo e de cada grupo com o qual foi desenvolvida a prática educativa, procurando refletir acerca das similitudes e contrastes entre os dois níveis de educação.

Assumiu-se ainda um compromisso com a visão transformadora da ação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), basilar neste processo de formação, realizando-se uma aproximação ao processo cíclico característico desta metodologia, caracterizado pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

No terceiro capítulo consta a descrição e análise crítica das ações desenvolvidas nos dois contextos de educação, evidenciando as conceções referidas nos capítulos anteriores, de modo a fundamentar as decisões pedagógicas tomadas. À semelhança do que acontece nos capítulos anteriores, o presente capítulo subdivide-se num ponto destinado à EPE e outro ponto destinado ao 1.ºCEB.

Por último, tal como referido anteriormente, segue-se uma reflexão final que visa apresentar uma retrospectiva do processo de formação, evidenciando as competências profissionais, numa formação que se pretende contínua.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e (...), ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, et al., 1996, p. 89).

O presente capítulo apresenta os referentes teóricos e os pressupostos legais que sustentaram a prática educativa, encontrando-se dividido em três subcapítulos. Assim, no primeiro subcapítulo reflete-se sobre o papel da criança e do docente na ação educativa, enfatizando-se os paradigmas pedagógicos comuns à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O segundo e terceiro subcapítulos patenteiam os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível de ensino, respeitando as singularidades inerentes a cada um deles, que permitem perceber as opções metodológica tomadas nas ações preconizadas ao longo da PES.

1. EDUCAÇÃO E PARADIGMAS EDUCATIVOS

A atual concepção de educação remete para o “processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio” (Calleja, 2008, p. 109). Nesta visão, a educação é concebida como a ação desenvolvida com vista à formação holística da pessoa, que lhe permite atribuir significado aos conhecimentos adquiridos (idem).

Contudo, só após a revolução de 1974, aquando o processo de democratização do país, é que se iniciou uma nova política educativa. Em 1976, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, estabeleceu-se que todos têm direito à educação e à cultura e que cabe ao Estado promover a democratização da educação e proporcionar condições para que a educação contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade (artigo 73.º), propulsionando novas reformas educativas que nos

levam à conceção de educação em vigor, uma educação para todos pois todos têm a liberdade de aprender e de ensinar (artigo 43.º). De relevar ainda que se reconheceu a todos os cidadãos o direito à igualdade de oportunidade e acesso ao ensino, cabendo ao Estado assegurar um ensino básico universal, obrigatório e gratuito e, ainda, criar um sistema público de EPE (artigo 74.º). No entanto, fatores como a instabilidade política do Estado Novo, falta de estruturas e de agentes educativos não favoreceram uma mudança efetiva (Pacheco & Sousa, 2016).

Já em 1977 é criado o sistema público de EPE, pela Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, posteriormente revogada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, cujos principais objetivos favorecer o desenvolvimento das crianças e contribuir para minimizar as desigualdades de acesso ao sistema escolar (artigo 1.º).

Mais tarde surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 pelo DL n.º 46/86, de 14 de outubro, considerada o primeiro passo para a grande reforma educativa em Portugal, onde se estabeleceu o quadro geral do sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, (...) orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º). Ademais, ressalta novamente que todos os portugueses têm direito à educação e é o sistema educativo que perspetiva a resposta às necessidades da realidade social, proporcionando um “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2.º). Em consonância e corroborando com tal objetivo, uma educação para todos, O Programa do XXI Governo Constitucional aposta numa escola inclusiva com princípios orientadores como equidade, inclusão, personalização, flexibilidade e autodeterminação, perspetivando a criação de oportunidades de todas as crianças, onde as que são portadoras de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) se incluem, ao acesso e participação plena e efetiva, considerando o pressuposto de que “todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Nesta linha de pensamento, cabe à educação promover 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”, e responsáveis pela transformação progressiva do meio social que integram (DL n.º 46/86, de 14 de outubro).

Pode assim afirmar-se que este desenvolvimento holístico só é possível se a educação, ao longo da vida, se organizar em torno de pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, et al., 1996). Assim, aprender a conhecer diz respeito à aquisição de instrumentos de compreensão que permitam aprender a aprender, sendo fundamental dado que existe um progresso científico constante, é importante promover a adoção de uma atitude de investigação ao longo da vida. No que concerne ao aprender a fazer, embora relacionado com o pilar anterior, está mais “orientado para a questão da formação profissional” (p.80), centrando-se na capacidade de colocar o conhecimento em prática, de enfrentar diferentes situações e de trabalhar em equipa (p.88). Segue-se o aprender a viver juntos, que diz respeito ao saber respeitar o outro, preparando os indivíduos para a gestão de conflitos e para viver em sociedade. Por último e, não menos importante, o aprender a ser, potencia o desenvolvimento da personalidade e permite agir com autonomia. De referir ainda que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, et al., 1996, p. 99).

De relevar que, uma educação que se baseia nestes pilares permite que a criança desempenhe um papel ativo na construção do seu saber (Roldão, 2007b) e, por este motivo toda a PES foi realizada com base nestes pilares, resultando num processo de ensino e de aprendizagem norteado pelo paradigma socioconstrutivista, em que a criança tem autonomia e voz em todo o processo de aprendizagem (Vygotsky, 1991).

Em consonância, e corroborando esta linha de ideias, o Relatório “educação um tesouro a descobrir” para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI relata que cabe à educação fornecer a bússola que permita navegar num mundo em constante mudança. Nesta visão, não basta acumular conhecimentos, é necessário estar à altura de explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de se atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Com efeito, a educação além de se basear nos pilares defendidos pelo autor, deve ser vista como um todo, não privilegiando o conhecimento em detrimento

de qualquer outra forma de aprendizagem (Delors, et al., 1996), levando, assim, ao desenvolvimento holístico da criança. Ademais, é através da interação com objetos, experiências e pessoas que ocorre o desenvolvimento holístico da criança, por estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito, defendido por Vygotsky, diz respeito ao conjunto de tarefas que as crianças apenas conseguem realizar em interação com os outros (Ribeiro E. , 2016).

Nesta linha de pensamento, e corroborando coma visão de educação como um todo, perspectiva-se a escola como o local onde obviamente são aprendidos saberes disciplinares, mas sobretudo onde são aprendidos valores e competências orientadas “para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, que perspectiva a resposta às necessidades da realidade social, proporcionando um “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigos 1.º, 2.º), contribuindo assim para o desenvolvimento total das crianças (Delors, et al., 1996).

Remetendo agora a atenção para a PES, torna-se relevante referir que, dado que o papel da educação “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (Freire, 2002, p. 47), toda a ação se inspirou num paradigma socio construtivista e na imagem da criança como um ser capaz e ativo, autora do seu próprio conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino e aprendizagem. De forma geral, o sócio-construtivismo, defendido por Vygotsky, baseou-se nos ideais construtivistas defendidos por Piaget, que defendia que o papel do docente era o de orientador e a aprendizagem era construída pela criança na ação com os objetos. Nesta visão, a aprendizagem implica a ação da criança sobre o objeto, conjeturando que se estabeleçam relações em rede (Fosnot, 1996). Assim, os contributos de Vygotsky acrescentaram à visão construtivista a dimensão social, dado que é em ambientes interativos e através das relações criança-pares e criança-adultos, que a criança se desenvolve, em estimulação da ZDP, como já referido (Vygotsky, 2000). Com efeito, uma educação que se baseia num paradigma socioconstrutivista abandona totalmente a prática de pedagogias transmissivas, onde a criança era vista como um sujeito passivo, ouvinte, “tábua rasa” ou “folha em branco”, perante o seu próprio desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta imagem da criança tornava a educação um ato de depositar, de

transferir e transmitir valores e conhecimentos, onde o docente era quem sabia, quem educava e o sujeito do processo educativo. Por sua vez, a criança era quem não sabia, quem era educada e mero objeto do processo educativo.

Pelo contrário, o modelo socioconstrutivista baseia-se em pedagogias de participação em que o conhecimento é construído pela criança através das experiências e interações com os outros e com o meio que a rodeia. Ademais, corroborando com a ideia de que a criança não é uma tábua rasa e que é provida de saberes e referentes culturais, Coll et al. (2001) defende que, para a criança atribuir significado ao que aprende deve-se proporcionar um elo de ligação entre o novo conhecimento e aquilo que a criança já sabia. Neste sentido, no decorrer da PES, na elaboração das planificações, em ambos os contextos educativos, ponderaram-se os conhecimentos prévios de que as crianças e alunos eram portadores, de forma a desenvolver atividades adequadas às mesmas (Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, Piaget estabeleceu um conjunto de estádios, cujo ser humano atravessa de modo sucessivo e sequencial, contudo a idade média que caracteriza cada estádio varia de pessoa para pessoa (Piaget, 1977). O estádio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, caracteriza-se pela progressiva capacidade de representação da realidade, em que a criança recorre à imitação, ao jogo simbólico, à linguagem, aos desenhos, para expressar o pensamento, ainda intuitivo e baseado em características perceptuais, isto é, “o modo como as coisas parecem ser” (Shaffer, 2005, p. 234). Já o estádio das operações concretas, dos 7 aos 11 anos, caracteriza-se pela aquisição de um pensamento mais lógico, desligando-se progressivamente do concreto, contudo, as crianças nesta fase demonstram ainda dificuldade em operar com abstrações (Piaget, 1977).

Nesta linha de pensamento, o docente deve inspirar toda a sua prática no socioconstrutivismo, observar e escutar todas e cada uma das crianças, conhecendo os seus interesses e necessidades, de forma a responder a criar experiências significativas para as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Dado que o presente mestrado concede habilitação de perfil duplo de docência, possibilita o acompanhamento do processo de transição entre os dois ciclos educativos em questão. Segundo Formosinho (2016), devemos “colocar no centro das preocupações a problemática das transições, quer a transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, quer a transição

deste ciclo para os restantes” (p. 96). Com efeito, e tendo em conta que o processo educativo das crianças engloba constantes transições, remete-se agora a atenção para a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Em primeiro lugar, entende-se por transições “mudanças de ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97). Ademais, os autores defendem que existem dois tipos de transições, as horizontais e as verticais. A primeira diz respeito às transições que as crianças experienciam diariamente, a título de exemplo a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, entre outras.

Por outro lado, as verticais dizem respeito às determinadas pelos sistemas educativos, em que a idade das crianças origina a passagem para uma nova etapa e, em alguns casos, à mudança de estabelecimento educativo (Lopes da Silva, et al., 2016). Dado que a transição da EPE para o 1.º CEB é considerada uma transição vertical, estas requerem particularmente atenção e, para que possam ser vividas positivamente é fundamental construir uma imagem positiva da mudança, que proporcionará inúmeras oportunidades de aprender, crescer e conhecer novas pessoas. Ademais, importa ainda clarificar que apoiar a transição das crianças não significa “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte”, trata-se antes de “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.97).

A investigação de Bronfenbrenner mobilizou contributos no que diz respeito ao sucesso das transições, dado que a conceção individualista de “criança pronta”, focalizada nas suas características individuais deram lugar à condição de “estar pronta”, atribuída à família, à escola e à comunidade. As teorias ecológicas desenvolvidas pelo autor retomaram, entre outros, estudos de Kurt Lewin e a sua equação que indica que o comportamento é função da pessoa e do meio. Contudo, Bronfenbrenner desenvolve uma nova conceção da pessoa e do ambiente, especificamente da pessoa em interação com o ambiente, chamando a atenção não só para os diferentes níveis interativos do ambiente como para o facto de que “os ambiente influenciam e são influenciados pela pessoa em

desenvolvimento, num jogo complexo de relações entre as características pessoais e ambientais” (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016, p. 57). Assim, as transições ecológicas fazem parte do processo de crescimento, e vão acontecendo ao longo de toda a vida- da família ao JI, do JI à escola do 1.ºCEB. Portanto, um modelo ecológico é um modelo que atende aos momentos de transição e apoia os participantes nessas transições. É de relevar que as pedagogias da participação perpetuam esse apoio num processo de formação, crescimento e aprendizagem contínua, preparando, com tempo, uma transição positiva. Por último importa referir que tudo isto teve especial atenção durante toda a PES, como é possível constatar aquando a análise das práticas desenvolvidas no terceiro capítulo.

É de elevado interesse perceber que as pedagogias da participação vieram promover uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem, contrariando os ideais defendidos pelas pedagogias transmissivas, em que o docente era visto como mero transmissor do que lhe havia sido transmitido e o elo de ligação entre esse conhecimento e a criança (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). Pelo contrário, nas pedagogias da participação, privilegia-se a ética das relações e interações, defendendo a realização de atividades e projetos que valorizem “a experiência, os saberes e as culturas das crianças” (idem, p.7) e que permitam às crianças “co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (idem, p.8). Assente nesta linha de pensamento, surge a Metodologia de Trabalho de Projeto como “um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011, p. 76). Neste sentido, o Trabalho de Projeto caracteriza-se pelo envolvimento de todos que nele participam, entendendo a criança como “o ponto de partida, o centro e o seu fim” (Gambôa, 2011, p. 52). Assim, os trabalhos de projeto partem das necessidades, interesses ou curiosidades das próprias crianças que, com efeito, assumem um papel ativo em todo o processo de aprendizagem. Ademais, permite-lhes colocar questões e resolver problemas, possibilitando-as de atribuir sentido ao mundo que as rodeia (Vasconcelos, 2012).

Esta metodologia engloba quatro fases distintas embora que articuladas entre si e, segundo Vasconcelos (2012), estas são a fase da definição do problema, a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, a fase da execução e a fase da divulgação e avaliação. Na primeira fase, formula-se o

problema ou as questões a investigar e definem-se as dificuldades a resolver. Ademais, com o auxílio do adulto, partilham-se e esquematizam-se os saberes que as crianças já possuem sobre o assunto, o “conhecimento base” (Helms, citado por Vasconcelos, 2012, p. 14), de modo a aceder aos seus conhecimentos prévios. Na segunda fase, tal como o nome indica, elabora-se uma planificação e desenvolvimento do trabalho, isto é, elaboram-se mapas conceptuais, define-se o que se vai fazer, como se vai fazer, dividem-se tarefas e inventariam-se recursos (Vasconcelos, 2012). Numa terceira fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber”, organizando, seleccionando e registando a informação (Vasconcelos, 2012, p. 16). Segundo o autor, no decorrer desta fase, as crianças elaboram gráficos, constroem objetos, surgindo então “grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (p.16). Corroborando com esta linha de pensamento, promoveu-se esta tendência nas ações preconizadas, tal como será explícito no capítulo terceiro. Ademais, tal implica uma sala de atividades e de aulas “não organizada em cantinhos estáticos, estereotipados e redutores, mas em oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2007; 2009). Por último, na fase de divulgação e avaliação do projeto ocorre a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17), um momento marcado pela exposição e divulgação do trabalho desenvolvido. No que concerne à avaliação, encarada como transversal a todas as outras fases, é um momento de avaliação e reflexão da intervenção dos vários elementos do grupo, da entreajuda e das competências adquiridas. Ademais, formulam-se novas hipóteses de trabalho, possibilitando novos projetos. Importa ainda lembrar que as fases referidas “não são apenas sequenciais no tempo, (...) entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Assim, esta metodologia teve especial foco durante a ação preconizada durante a PES, resultando nos projetos “De onde vêm os bebés?” desenvolvido na valência de EPE e “Vamos viajar pelo Mundo! O que distingue os países?” na valência de 1.ºCEB (cf. Cap. III).

Diante dos ideais de Dewey, referência desta metodologia, para que se inicie um trabalho de projeto de qualidade, há que levar em consideração uma observação objetiva, pois só assim é possível envolver a participação de todos os intervenientes no projeto (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Remetendo a

atenção para a observação, segundo Estrela (1994), esta ferramenta deve incidir sobre tudo o que as crianças dizem e fazem e, ainda, a forma como interagem. Ademais, é uma forma de avaliação reflexiva e permite ao docente analisar de modo a planear adequadamente ao grupo.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar passou por um período de expansão desde a sua génese e, segundo Vilarinho (2000, citado por Marta, 2015), esse período foi substanciado em três fases: a fase da “criação, normalização e expansão”, a fase da “retração” e a fase da “revitalização”. A estas fases Marta (2015) acrescenta uma outra, a fase da “instigação à qualidade da educação pré-escolar” (p. 29).

A primeira fase, entre o período de 1977 e 1986, ficou marcada pela publicação da Lei 5/77 de 1 de fevereiro, que veio criar o sistema público de educação pré-escolar, de carácter facultativo e destinado às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino básico. Como objetivos principais apresentou o “desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar” (artigo 1.º).

Na segunda fase, entre 1986 e 1995, o discurso político educativo desviou-se da democraticidade do ensino para se focalizar na necessidade de modernização do país, ao nível de infraestruturas, consequência da integração de Portugal na União Europeia. Consequentemente, a expansão da EPE estancou, pois, o governo da época considerava que “o investimento na educação pré-escolar não era visível nem rentável a curto prazo” (Marta, 2015, p. 30). No entanto, foi nesta fase que foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que consagra a educação pré-escolar como complementar à ação educativa da família.

Já na terceira fase, de 1995 a 1997, urge a visão da paixão pela educação, isto é, da “educação como prioridade das prioridades” (Marta, 2015, p. 31).

Seguiu-se a criação de 791 salas de JI e a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em 1997, resultado de um

processo entre profissionais, formadores, investigadores outras como associações e técnicos, que resultou num documento que pretendia espelho do que se sabia sobre a valência. Segue-se a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, que veio consagrar o ordenamento jurídico da EPE, referindo que compete ao Estado “apoiar as iniciativas da sociedade no domínio da educação pré-escolar, nomeadamente: dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo; das instituições particulares de solidariedade social; de outras instituições sem fins lucrativos que prossigam atividades nos domínios da educação” (artigo 7.º).

A estas fases, Marta (2015) acrescenta a fase de instigação à qualidade da educação pré-escolar, período de 1997 a 2010, caracterizada pela intenção de evidenciar, privilegiar e fomentar a qualidade da EPE, nomeadamente na sua relação com o 1.º CEB. Dado que não havia um sistema educativo coerente, a qualidade dos contextos educativos estava dependente de ações individuais. Neste sentido, as OCEPE vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças. No programa do XVII Governo referia-se a necessidade de avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, definindo objetivos como diminuir as desigualdades, promover a modernização das escolas e melhorar a eficiência na gestão de recursos educativos (Marta, 2015).

De igual importância e consagrado como um outro objetivo da educação pré-escolar (Lei n.º5/97, artigo 10.º), proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança. Considera-se que, dado que este nível de educação se destina a idades precoces, cabe ao educador de infância balancear entre a ética do cuidar e a ética do educar. Inicialmente, a EPE era vista do ponto de vista da ética do educar, contudo, atualmente reconhece-se que tanto o cuidar como o educar devem estar presentes, pois é através da relação afetiva desenvolvida entre a criança e o adulto, que a criança se vai sentir segura para desenvolver competências a todos os níveis (idem).

Relativamente à ética do educar, Marta (2015) refere-a como “um meio de aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (p.114). Nesta linha de pensamento, a autora refere que deve haver uma articulação entre cuidar e educar, e é nessa articulação que se verifica o equilíbrio para aprender em conjunto e viver em comunidade. Ademais, acrescenta que se o educador de infância conseguir

desenvolver este equilíbrio, a sua ação educativa promoverá aprendizagens significativas que permitirão à criança agir autonomamente noutros contextos futuros (Marta, 2015).

Por outro lado, cuidar está diretamente ligada às necessidades básicas das crianças, pois necessitam de proteção, segurança e bem-estar (idem). Na visão de Laevers et al. (1997, citado por Lopes da Silva et al., 2016), bem-estar diz respeito ao “estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo” (p.105).

Esta visão consta na legislação, onde é possível ler-se que cabe ao educador criar e manter condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar nas crianças. No que diz respeito à relação, deve relacionar-se com as crianças de modo a desenvolver a segurança afetiva necessária; fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, fomentando o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Remetendo agora a atenção para o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL n.º 241/2001, 30 de agosto, anexo n.º1), refere-se que cabe ao mesmo desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como desenvolver atividades e projetos curriculares, de modo a proporcionar experiências educativas integradas. Além disso refere que deve proporcionar momentos que favoreçam o respeito pelo ambiente.

Assim, tendo em conta que os problemas globais fazem parte do quotidiano e da realidade social, a educação para o desenvolvimento sustentável torna-se uma necessidade. Neste sentido assumiu-se como um dos principais focos durante toda a ação, onde se procurou promover uma consciencialização sobre os problemas globais e sobre preocupações ambientais, desenvolvendo o pensamento crítico e valores necessários à autonomia na participação social.

De facto, sendo um dos princípios fundamentais da educação, a sustentabilidade, a EPE deve contribuir para formar crianças conscientes e alertas para a sustentabilidade, um dos maiores desafios do mundo atual. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), este desafio consiste no estabelecimento “através da inovação política, ética e

científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13).

Portanto, no estágio tornou-se esta política fundamental e desenvolveram-se competências na área do ambiente, no que diz respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida sendo que implicou que as crianças fossem capazes de “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 27). Para tal, é necessário que as crianças disponham “de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p.10), que permita “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente” (p.27).

No que concerne à organização do ambiente educativo, cabe ao educador organizar o espaço e os materiais, que devem ser diversificados e estimulantes, de modo a proporcionar experiências educativas integradas.

A organização do espaço da sala expressa a intencionalidade do educador, portanto é importante que se reflita constantemente sobre a funcionalidade dos espaços, de modo a que a sua organização vá sendo adequada às necessidades, interesses e à evolução do grupo. Por outro lado, as crianças devem conhecer o espaço e as suas possibilidades, participando na sua organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar, pois só assim é possível evitar espaços estereotipados e padronizados, que não são desafiadores para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta ordem de ideias, importa referir que no decorrer da PES procurou-se promover esta tendência, tal como será explicitado no seguinte capítulo aquando a caracterização do ambiente. Quanto aos materiais, o educador deve considerar a extrema importância que detêm na aprendizagem das crianças e, por isso, a sua escolha deve atender a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). A seleção intencional dos materiais pode contribuir ainda para promover a consciência ecológica, se o educador considerar a utilização de materiais reutilizáveis e materiais naturais. De referir que a díade procurou atender a este fator, utilizando materiais como caixas e sacos de cartão de diferentes tamanhos, rolos

de papel higiênico, cápsulas de café, e ainda, folhas de árvores, pedras e sementes, em ações preconizadas no decorrer da PES.

Aquando a organização do espaço na EPE, não pode ser esquecida a forma como são utilizadas as paredes da sala, dado que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Além disso, como estes espaços são utilizados tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças (Arends, 2008), visto que é nas paredes que se encontram expostos os trabalhos que as produzem “no âmbito das experiências e projetos que realizam” (Lino, 2013, p. 123).

No que diz respeito ao espaço exterior, considera-se um espaço igualmente educativo devido às inúmeras potencialidades que pode oferecer, merecendo, portanto, a nossa atenção. Em primeiro lugar, considera-se um local privilegiado para brincar, em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas ao ar livre, possibilitando ainda diferentes formas de interação e de exploração de materiais naturais. Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o educador reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada (Lopes da Silva et al., 2016), assim, foi desenvolvido um projeto de promoção e dinamização do espaço exterior do JI, o qual será explicitado no capítulo III.

No que concerne à planificação, o educador deve ter em conta os conhecimentos e as competências que as crianças já têm de modo a planificar a intervenção educativa de forma integrada, considerando a informação recolhida no processo de observação e avaliação, bem como as propostas das crianças e as situações imprevistas, sendo esta de carácter flexível (DL n.º 241/2001, 30 de agosto, anexo n.º1). Para que a informação recolhida possa ser utilizada para uma planificação fundamentada da ação, esta deve ser objeto análise e reflexão. Assim, a planificação e a reflexão consideram-se indissociáveis dado que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Neste sentido, observar, documentar, planificar e avaliar consideram-se etapas interligadas, que fazem parte de um processo cíclico e sucessivo.

No que diz respeito à intencionalidade educativa, exige ao educador uma reflexão sobre a finalidade da sua ação, permitindo-lhe atribuir sentido à

mesma, perceber o porquê e o que quer alcançar. Com efeito, entende-se que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) visam apoiar a reflexão do educador sobre a sua intencionalidade contudo, ao contrário do que acontece nos níveis educativos subsequentes, não representam um programa a cumprir mas “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).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), as OCEPE tratam-se de um referencial útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam realizar experiências de aprendizagem, “que exigem uma intervenção intencional do educador” (p. 9). Ademais, “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei [Quadro] e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Contudo, embora as OCEPE constituam um referencial útil para os educadores de infância, “não se constitui, por si só, em referente de qualidade da prática na sala de atividades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10). Portanto, para se construir um referente de qualidade na educação de infância, um fator igualmente importante é o conhecimento de diferentes modelos curriculares. Entende-se por modelo pedagógico “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16). No âmbito geral de um modelo pedagógico definem-se as finalidades e os objetivos e no âmbito do modelo curricular conseqüente elaboram-se orientações no que se refere à prática educacional e, uma vez que se situam ao nível do processo ensino-aprendizagem, os modelos curriculares “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16).

Tal como referido no início do presente capítulo, a prática educativa reuniu contributos de diferentes modelos curriculares, entre eles, High-Scope, Reggio Emilia e Montessori.

O modelo Reggio Emilia, desenvolvido por Loris Malaguzzi, destaca-se pela visão da criança como ativa, competente e capaz de explorar, construir e testar as suas teorias sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia e, ainda, capaz de se exprimir nas suas “cem linguagens” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). Ademais, este modelo remete especial enfoque para a importância do espaço, sendo que o designa como “terceiro educador”. Nesta linha de pensamento, o espaço pretende-se organizado de modo a promover a interação entre todos os intervenientes do contexto educativo e, ainda, flexível, passando por mudanças sempre que necessário.

Também o modelo High-Scope, caracterizado pela “aprendizagem pela ação”, defende orientações explícitas no que diz respeito à organização do espaço, de forma a apoiar as crianças nas suas ações (Hohmann & Weikart, 2011). Este modelo defende que a organização do espaço reflete a intencionalidade do educador e as dinâmicas do grupo e, por esse motivo, as crianças devem ter oportunidade de participar no processo de organização, permitindo igualmente alterações refletivas quando necessário (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, os espaços devem ser definidos de forma clara para que as crianças possam usá-los autonomamente, sem ser necessária a ajuda do adulto. Portanto, nesta linha de ideias, a organização da sala de atividades reflete-se num ambiente de aprendizagens estimulantes para as crianças, onde podem realizar escolhas e agir de acordo com as mesmas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por outro lado, este modelo remete-nos para a importância do trabalho de grupo como ferramenta de promover as interações. Deste modo, o trabalho de grupo deve ser desenvolvido em pequenos grupos de modo a proporcionar um trabalho mais focado nos interesses das crianças e a pares e em grande grupo, permitindo às crianças “partilhar informação relevante pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2011, p. 405).

Um dos aspetos comuns aos modelos curriculares referidos prende-se com a relevância dada à importância da cooperação entre o JI e as famílias das crianças. Sendo a família um dos núcleos essenciais da vida da criança, a passagem do contexto familiar para o JI não pode prever nunca que um dos contextos ocupe o lugar do outro. Neste sentido, é imprescindível que se estabeleçam relações entre os dois contextos, numa interação constante (Silva, 2002). Assim, considera-se a EPE como “complementar da ação educativa da

família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, artigo 2.º).

No entanto, remete-se agora a atenção para a necessidade de esclarecer o termo família, tendo em conta que não existe um único modelo de família. Giddens (2013), na tentativa de ilustrar uma definição abrangente, define família como “um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem o papel de cuidar das crianças” (p.175). Ainda na visão do autor, torna-se mais correto utilizar o termo famílias, de modo a abarcar todos os modelos de família existentes na sociedade atual (Giddens, 2013).

Assim, tendo em conta que as famílias são um dos principais ambientes de aprendizagem, encaradas como a primeira instituição de educação e socialização da criança (Homem, 2002), é fundamental que o educador de infância possua um conhecimento consistente sobre as famílias para adequar estratégias aos contextos familiares, perspetivando que tanto as crianças como as respetivas famílias se sintam seguras e confiantes. Para tal, o educador deve, nomeadamente, conhecer as raízes das crianças, crenças e atitudes das respetivas famílias e estar consciente dos filtros pessoais de cada uma delas (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, é imprescindível que as famílias se sintam bem-recebidas no contexto de JI, estabelecendo com entre ambos uma relação “cooperante e dialogante” (Niza, 2013, p. 159).

Esta visão de respeito e cooperação constam na legislação e nos documentos orientadores, onde é possível ler-se que a EPE é “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, artigo 2.º). As OCEPE reforçam a ideia, afirmando que, sendo a família os principais responsáveis pela educação das crianças, têm igualmente o direito de “participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.16). Ademais, a participação das famílias é uma forma de “alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (p.17) portanto, compete ao educador de infância encontrar a forma de comunicação e articulação mais

adequada ao contexto, de modo a incentivar essa participação, criando um clima de comunicação, em que as famílias são escutadas e as suas ideias consideradas. Por outro lado, a participação da família permite ao educador conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e avaliar e reformular a sua prática pedagógica.

Apesar das inúmeras vantagens da participação ativa das famílias no contexto de JI, atualmente ainda se assiste a alguma relutância por parte dos educadores de infância. Na visão de Marques (2001), tal facto pode ser explicado pela existência de obstáculos como a tradição de separar o JI das famílias, assim como possíveis constrangimentos.

Corroborando com os inúmeros benefícios deste clima de comunicação e partilha entre o JI e as famílias, considerou-se imprescindível promover esta articulação ao longo de toda PES, surgindo atividades para e com as famílias, projetos e momentos de partilha e convívio, descritos no capítulo III.

Por último, remete-se a atenção para o modelo Montessori, desenvolvido pela médica e pedagoga Maria Montessori. É de relevar que este modelo expressa bastante preocupação com o desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais e, no que respeita à liberdade, dá especial ênfase à importância que esta apresenta no seu desenvolvimento. Assim, como enorme defensora dos movimentos, Montessori destaca a importância do contacto com o ambiente e com as coisas simples que a vida oferece, apelando da seguinte forma: “deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora sob a chuva, tirar os sapatos e pular nas poças d’água; pisar, descalças, a relva húmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore” (Montessori, 1965, p. 67). Nesta linha de pensamento, importa referir que esta visão serviu de inspiração à prática educativa, onde se procurou um clima de liberdade, paz e contacto com a natureza como poderá encontrar na descrição das práticas no capítulo III.

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), composto por uma sequência de níveis educativos, nomeadamente o 1.ºCEB, e “visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (DL n.º 139/2012, de 5 de junho, artigo 5.º). De acordo com a LBSE, os objetivos gerais, que se pretendem concretizáveis no seu termo são: assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que desenvolva interesses, habilidades, capacidades, criatividade e valores de solidariedade social; promover a educação artística, sensibilizando para inúmeras formas de expressão estética; facilitar o desenvolvimento de métodos de trabalho pessoal e em grupo, estimulando a cooperação e a aprendizagem contínua; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, formando cidadãos civicamente responsáveis e interventivos; e finalmente, assegurar às crianças com NAS as condições adequadas ao desenvolvimento pleno das suas capacidades (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Ademais, cada ciclo acarreta objetivos específicos e, no que concerne especificamente ao 1.º CEB, salienta-se “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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora”, como principais objetivos (idem, artigo 8.º).

Contudo, a sociedade atual enfrenta novos desafios, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico, tendo a escola de preparar os alunos para empregos, tecnologias e resolução de problemas ainda não se conhecem. Portanto, “é necessário desenvolver competências que permitam aos alunos questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, com vista a corresponder a esta necessidade, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), onde estão estabelecidos princípios, valores e áreas de competências, a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo (idem).

No que diz respeito à organização, outra especificidade evidenciada no 1.º CEB prende-se com o facto de, neste nível educativo, o ensino ser “globalizante,

da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (idem).

De referir ainda que, integrado nos gerais, destaca-se um objetivo basilar na educação que diz respeito à promoção do sucesso escolar a todos os alunos, (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Nesta linha de pensamento e, focando a atenção neste objetivo, importa salientar que tal só pode ser conseguido tendo em atenção as particularidades de cada criança, uma vez que não se considera possível “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Cosme & Trindade, 2012, p. 65). Ademais, ensinar os mesmos conteúdos atendendo aos mesmos métodos a crianças com características tão particulares e, conseqüentemente, diferentes, evidencia a predominância de um paradigma tradicional. Neste sentido, é fundamental reverter esta tendência, perspetivando caminhar no sentido da diferenciação pedagógica, medida enunciada no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, como via fundamental para uma escola inclusiva, objetivo basilar da educação, isto é, assegurar a cada uma das crianças aprendizagens significativas e gratificantes. Neste âmbito, uma observação cuidada e eficaz, atenta às necessidades e interesses de cada criança, permite uma diversificação de práticas e recursos pedagógicos (Tomlinson & Allan, 2002).

Paralelamente ao desenvolvimento práticas adequadas, o docente deve considerar que vivemos num mundo cada vez mais globalizado, onde as tecnologias de informação e comunicação (TIC) fazem parte do quotidiano das crianças desde tenra idade. Neste sentido, “a incorporação das novas tecnologias na educação parece imprescindível na era do digital, pois uma verdadeira formação para a cidadania não pode colocar-se à margem do desenvolvimento tecnológico e científico” (Flores & Escola, 2008, p. 78).

Segundo Flores, uma educação de qualidade exige uma mudança nas práticas pedagógicas que se praticam atualmente nas nossas escolas e, tal mudança deve ter como foco a “introdução da tecnologia com potencial diversificador de estratégias metodológicas e de formas de comunicação fundamentais para uma cultura de inovação, de investigação e de formas de desenvolvimento centradas no aluno” (Flores, Escola, & Peres, 2009, p. 715). Com efeito, “as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária”, revelando-se uma mais-valia ao serviço da educação, funcionando como “ferramentas de aprendizagem” (Lopes da Silva,

Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93). Assim, além dos inúmeros benefícios centrados na criança, ao nível da sua motivação, atenção e concentração, permite desenvolvimento profissional docente, na medida em que, através da utilização de diferentes recursos tecnológicos, terá a oportunidade de reinventar as suas práticas pedagógicas (Flores, Marta, & Sá, 2018).

Ensinar neste contexto implica colocar o foco num dos quatro pilares do conhecimento defendidos por Delors, explicitados anteriormente, o aprender a conhecer, “para que se formem indivíduos autónomos, pró-activos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação” (Flores, Escola, & Peres, 2011b, p. 402). Ademais, as boas práticas com TIC melhoram a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade, o comportamento, a confiança dos alunos e, além disso, estimulam a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreender os conteúdos curriculares e desenvolvem competências de leitura, escrita e aritmética, nomeadamente aos alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem (cf. Figura 1).

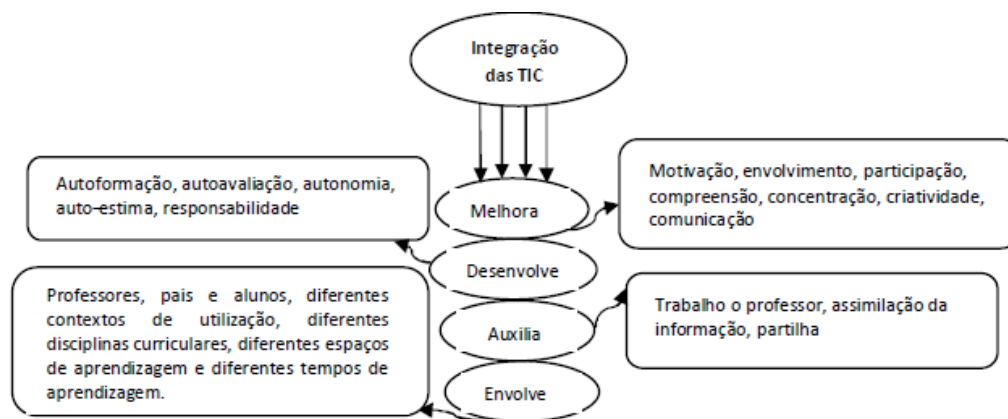


Figura 1- Conceito de boas práticas com TIC (Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5775)

Contudo, tais benefícios implicam novas exigências à profissão docente e, neste sentido o professor deve desenvolver “métodos de aprendizagem mais construtivos, centrados na partilha e na cooperação e que actuem como facilitadores e gestores da aprendizagem” (Flores, Escola, & Peres, 2011b, p.

404). Por último importa referir que tudo isto teve importante preocupação durante toda a ação no decorrer da PES, como pode ser confirmado no terceiro capítulo do presente documento.

Com efeito, o docente deve considerar novos modos de atuar perante as novas exigências de uma sociedade cada vez mais global e desafiante. Neste sentido, em consonância com esta linha de pensamento, desenvolveram-se ações estratégicas diferenciadas nas ações preconizadas no decorrer da PES, sendo estas apresentadas, descritas e justificadas nas planificações realizadas. Ademais, procurou-se inovar as práticas educativas com recurso às TIC e outros suportes, desmistificando o uso redutor do computador e a passividade das crianças no visionamento do que era projetado no quadro interativo, como foi possível observar que acontecia inicialmente.

É importante perceber que no passado o currículo assumia um lugar central na panificação, por sua vez, atualmente mais abrangente pretende-se um ensino centrado nos alunos, contribuindo assim para um desenvolvimento pleno e harmonioso, “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º). Assim, emergiu uma conceção de currículo de carácter humanista, em que o foco deixa de ser exclusivamente os conteúdos curriculares e passa a ser valorizado o desenvolvimento de competências dos alunos (Oliveira-Martins, 2017). Entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos do ensino, as experiências, atividades, materiais e métodos de ensino que o docente utiliza para alcançar os fins da educação, assim como as aprendizagens essenciais para a vida em sociedade (DL n.º139/2012, de 5 de junho, artigo 2.º).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, afirma-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. Constitui um instrumento importante na tomada de decisões, sendo uma referência para docentes, na medida que visa contribuir para a organização e gestão curriculares, na definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar e na avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos (Oliveira-Martins, 2017). Por sua vez, tem como princípios a aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e o saber. Como valores são

considerados a liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

Neste âmbito, também os Programas e Metas Curriculares, homologados pelo Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, ainda se apresentam como documentos de referência, “que visam melhorar a qualidade de aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (p.3). Assim, o Programa contempla os conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade, por ordem sequencial e hierárquica, e, por sua vez, as Metas, os objetivos a atingir em cada ano. A fim de resolver a extensão do mesmo, uma vez que carecem de articulação entre si, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE) em 2018, como “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Ademais, apresentam-se como “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 em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, a matriz curricular-base apresenta o peso das diferentes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês. Ademais, este documento enfatiza o carácter interdisciplinar e transdisciplinar relevando a riqueza dos conteúdos apresentados, que permitem que os alunos aprendam de forma mais significativa (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Assim, a construção do currículo tem como base e orientação os Programas e Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais (AE), assim como o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Contudo, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas e os docentes podem gerir e desenvolver de forma autónoma, tomando as decisões ao nível curricular e pedagógico, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no PA (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, o docente passa a dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as AE. Além disso, o presente DL confere ainda autonomia ao docente para poder: implementar a

componente de Cidadania e Desenvolvimento, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos de partilha, colaboração e confronto de ideias sobre conteúdos da atualidade; fomentar nos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; apostar no trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas (idem). De relevar que tudo isto foi considerado e desenvolvido no decorrer da PES, tal como descrito no capítulo III.

É de sublinhar que todas as áreas curriculares desempenham igual importância para o desenvolvimento da criança, contudo, a matriz curricular-base para o 1.º CEB (DL n.º55/2018, de 6 de julho) determina uma carga horária mínima de 7 horas semanais para Português e Matemática, e de menos de metade para as áreas de Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, verificando-se uma discrepância mas justificada pela transversalidade dos conteúdos curriculares. Contudo, é dada às escolas autonomia para o desenvolvimento curricular adaptado ao contexto (idem), permitindo a tomada de decisões no que concerne à organização da prática educativa atendendo às aprendizagens pretendidas. A par da conceção de gestão flexível do currículo encontra-se a de articulação curricular, como estratégia que o professor deve adotar para que os alunos olhem para a realidade como um todo e não como um mundo repartido (Leite, 2012). Segundo o autor, a articulação curricular remete para a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade diz respeito à “organização em que diversas disciplinas se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 88). Já na interdisciplinaridade, um grupo de disciplinas interrelacionam-se e o “nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base)” (idem). No caso da transdisciplinaridade “deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos” sendo

considerada pelo autor como o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (idem). Assim, no decorrer da PES procurou-se promover uma articulação lógica entre as áreas curriculares, em sequência didática, de modo a promover uma visão do mundo como um todo, partindo sempre dos interesses e das curiosidades dos alunos.

No que diz respeito ao manual escolar, atualmente assiste-se ainda a práticas pedagógicas em que o manual é sobrevalorizado e assumido como elemento regulador, que torna o “processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo” (Lisboa, 2005, p. 28). Refletindo-se sobre esta conceção de uso do manual escolar, entende-se que oprime a criatividade e autonomia dos alunos para realizarem as suas próprias pesquisas, não respondendo às necessidades de uma sociedade que se encontra em constante evolução. Assim, espelha um paradigma tradicional de transmissão. Nesta linha de pensamento, procurou-se inovar as práticas ao longo da PES, contrariando o uso excessivo do manual escolar, integrando recursos contextualizados e diversificados. Posto isto, não se pretende defender que o manual escolar não deve ser usado, pelo contrário, pode e deve ser utilizado, mas de modo contextualizado e complementado com outros recursos diversificados, dos quais se destacam as TIC dado o seu “potencial diversificador de estratégias metodológicas e de formas de comunicação fundamentais para uma cultura de inovação, de investigação e de formas de desenvolvimento centradas no aluno” (Flores, Escola, & Peres, 2009, p. 715).

Ainda na perspetiva da construção do currículo, importa referir a avaliação, dado que permite ao docente recolher dados que lhe permitam melhorar as práticas futuras. Assim, o professor deve avaliar, com recurso a instrumentos adequados, “as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2). Neste sentido, existem três formas de avaliação, a diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica permite aceder aos conhecimentos do aluno e permitir a sua integração, dado que “sustenta a definição de estratégias de ensino” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º). Por sua vez, a avaliação formativa mobiliza “dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º) e

é de caráter contínuo e sistemático, permitindo ao docente recolher dados fundamentais às ações futuras. Já a avaliação sumativa, realizada no término de cada período letivo, permite a “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigos 24.º e 25.º).

No que concerne à gestão do ambiente educativo neste nível de ensino, deve considerar-se a gestão do grupo, do tempo e do espaço. Na gestão do grupo, além de se proporcionarem momentos em grande grupo e individuais, deve igualmente promover-se momentos em pares e pequenos grupos. Estes últimos têm revelado imensos benefícios, na medida em que ao promover a cooperação no processo educativo, em que os alunos trabalham juntos para atingirem um mesmo objetivo promove-se a aquisição de competências a nível social. Neste sentido, pressupõe-se que cada elemento do grupo só possa atingir o seu objetivo se os restantes tiverem atingido também. Assim, tal como os estudos indicam e como foi possível observar no contexto, os alunos revelam maior satisfação em momentos de trabalho cooperativo, revelando atitudes mais positivas. Segundo Johnson & Johnson (1978, citado por Niza, 1998), “as experiências de aprendizagens cooperativas comparadas com aprendizagens individualizadas, proporcionam também uma autoestima superior a aprendizagem cooperativa” e “uma mais elevada habilidade para adoptar pontos de vista cognitivos e emocionais, do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada” (Niza, 1998, p. 6).

Relativamente à organização do espaço, deve ser alvo de reflexão e dado que não assume uma estrutura exata deve ser constantemente adaptado às necessidades e ao contexto, como será desenvolvido pormenorizadamente no capítulo III.

Assim, uma prática centrada no aluno só é possível tendo como base um conhecimento sólido do contexto educativo, pelo que de seguida será esplanada a caracterização dos contextos de estágio no qual se realizou a PES.

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

“A (...) complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar, pois o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico (...). Tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.7).

O presente capítulo é composto pela caracterização dos contextos educativos na qual se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada (PES), nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Sendo que os contextos de estágio pertenciam à mesma instituição, inicialmente será apresentada uma breve caraterização da instituição cooperante e do agrupamento de escolas à qual pertence, seguindo-se uma descrição mais específica de cada contexto educativo. Por fim, sendo que se assumiu um compromisso com a visão transformadora da ação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), realizando-se uma aproximação ao seu processo cíclico, caraterizado pelas fases de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, segue-se uma caraterização desta metodologia, considerada basilar neste processo de formação. Em consonância com esta linha de pensamento, os autores (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2010) defendem que esta metodologia pode ser entendida como forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo, que visa melhorar a prática através da reflexão sobre os processos e resultados da ação.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso da PES desenrolou-se numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas formado por cinco instituições educativas, na área

metropolitana do Porto. Com efeito, caracterizava-se como uma “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão” cuja finalidade era “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica vertical” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 6.º, ponto 1ª). Como referido, caracterizava-se por um agrupamento vertical, constituído em 2008, que apresentava uma oferta educativa diversificada, que se iniciava na EPE e estendia-se ao Ensino Secundário (Projeto Educativo, 2016-2019). Ademais, privilegiava de uma boa localização, assim como uma boa rede de transportes públicos, que surgiu nas últimas décadas, devido à contínua expansão urbanística e populacional. Este facto revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população, caracterizando-se por uma sociedade com heterogeneidade socioeconómica e níveis diferenciados de escolarização e de formação (idem).

O agrupamento disponibilizava um apoio específico a crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) constituído por duas salas, devidamente equipadas, cuja designação Unidades de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM). Uma das salas localizava-se na instituição onde foi realizada a PES, e a outra na Escola Básica e Secundária. Ademais, importa salientar que o agrupamento valorizava princípios como a promoção e aceitação da diferença, a inclusão e o respeito pelo outro e, desta forma, não rejeita a inscrição de qualquer criança com base na incapacidade ou nas necessidades adicionais de suporte que manifestem (Projeto Educativo, 2016-2019).

O agrupamento construiu o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA), documentos estes que procuram definir objetivos que respondam às necessidades e exigência de toda a comunidade educativa. O PE é o documento onde consta a caracterização do agrupamento, dando enfoque aos pontos fortes, às áreas de intervenção prioritária e às estratégias de melhoria. Explícita, ainda, que a principal missão é tornar-se num “espaço de aprendizagem e de interação” onde é possível encontrar “condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 12).

No PE constava ainda a organização escolar, assim como as redes, parcerias e protocolos, dando enfoque à interação constante entre o agrupamento e o meio envolvente. Relativamente a esta interação, destaca-se a cooperação com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, sendo consideradas as maiores parceiras, pois mantinham uma relação de proximidade, cooperação e cordialidade ao longo de anos (Projeto Educativo, 2016-2019). Neste sentido, no decorrer da prática educativa foi possível observar e colaborar com esta parceria, tal como será explicitado no capítulo III.

No que concerne ao RI, este define o regime de funcionamento do Agrupamento, bem como os direitos e os deveres de toda a comunidade escolar e a gestão organizacional dos seus estabelecimentos de educação e ensino (Regulamento Interno, 2016). Relativamente ao PAA, é um documento que contempla um conjunto de atividades a realizar no decorrer do ano letivo, a calendarização, a descrição, os objetivos, os responsáveis, os destinatários, assim como o orçamento. Neste sentido, nesta instituição eram desenvolvidas atividades, projetos e comemorações entre os dois níveis educativos, sendo estas potenciadoras de uma intervenção por parte do grupo de crianças e turma como se poderá constatar no capítulo III.

O PAA evidencia como objetivos promover a relação escola/comunidade, potencializar o desenvolvimento da criatividade, desenvolver o raciocínio e a capacidade crítica e estética. Mais uma vez, as educadoras estagiárias participaram na atividade, dada importância atribuída à colaboração e a este tipo de experiências para as crianças no seu desenvolvimento (Plano Anual de Atividades, 2018).

Quanto ao estabelecimento educativo onde se desenvolveu a PES, este sofreu uma reestruturação, resultado da ampliação de uma escola, que partiu do projeto de alargamento estabelecido pela Câmara Municipal. Deste modo, o centro escolar foi inaugurado em 2015 e é constituído por dois edifícios num único piso, ligados entre si pelo espaço exterior comum.

O primeiro edifício, do qual resultou a ampliação, era composto por uma receção, seis salas de aula, uma sala de professores, três gabinetes, uma casa de banho para docentes e não docentes, uma casa de banho adaptada a pessoas com deficiências motoras, duas casas de banho para crianças e o refeitório com cozinha. O espaço exterior que envolvia o edifício era utilizado pelas crianças do 1.º CEB.

O segundo edifício, afeto à EPE, era composto por duas salas de atividades, uma zona comum onde era realizado o acolhimento, uma casa de banho adequada às crianças e um local de acesso ao edifício. No mesmo edifício existia um corredor que dava acesso a duas salas do 1.ºCEB, uma sala da UAEM, dois gabinetes de apoio, uma casa de banho adaptada para portadores de deficiência motora, uma para crianças do sexo feminino, uma para crianças do sexo masculino, uma para docentes e não docentes e um local de acesso ao espaço exterior utilizado apenas pelas duas salas do JI. No fim do corredor encontrava-se o polidesportivo, uma sala de funcionários e um local de acesso ao espaço exterior, que fazia a ligação com o primeiro edifício. O espaço exterior destinado às crianças do JI era constituído por um pátio cimentado, uma horta pedagógica e uma zona com pinheiros. Era neste espaço que ocorriam os momentos livres das duas salas desta valência, em simultâneo, revelando uma grande interação entre os grupos. Considera-se ainda relevante referir o parque natural que se encontra do lado oposto ao centro escolar, uma vez que é constituído por um espaço com imensas árvores e por um parque infantil que as crianças costumam frequentar.

No que diz respeito ao corpo docente da instituição, era constituído por doze profissionais, sendo estes oito professores do 1.ºCEB, duas professoras de Ensino Especial da UAEM e duas educadoras de infância da EPE. Quanto ao corpo não docente, era constituído também por 12 profissionais, sendo que cinco são determinadas pelo Ministério da Educação, quatro pela Câmara Municipal e três pelo centro de emprego. Quanto às interações entre todos os intervenientes, baseavam-se em princípios de respeito, cooperação e entreajuda originando um clima de felicidade e bem-estar.

1.1. Ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

O grupo com o qual se realizou a PES, era composto por 24 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Caracterizava-se por um grupo heterogéneo em termos etários, que inclui diversidade cultural. Importa referir que, dos vários fatores que

influenciam o modo de funcionamento de um grupo, um que aqui se destacava era a diferença de idades e, segundo as OCEPE, os grupos com crianças de diferentes idades e conseqüentemente, em momentos de desenvolvimento diferentes, enriquecem as interações entre as crianças, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Na visão de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) o grupo é uma “(...)comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais, onde o sentimento de pertença e participação é cultivado” (pp.47-48). Segundo os autores, o conceito de *togetherness* de Dewey é uma inspiração. Neste sentido, defendem ainda que, na organização do grupo, deve-se considerar, simultaneamente, a criança como ator social em contexto e em participação coletiva e a criança como ator pessoal em crescimento, sendo autónoma e com iniciativa própria. Para tal, cabe ao educador, ao longo do dia, proporcionar diversos modos de participação e envolvimento das crianças perspetivando momentos individuais, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Remetendo novamente a atenção para o grupo no qual se desenvolveu a PES, importa referir que, de modo geral caracterizava-se por um grupo de crianças alegres, interessadas e envolvidas. Ao nível da área de Formação Pessoal e Social, revelavam sentido de cooperação, partilha e autonomia. Estes fatores poderiam estar relacionados com o facto de ser um grupo com heterogeneidade ao nível de idades e fases de desenvolvimento que, tal como defendido por Vygotsky (1991) na sua teoria de desenvolvimento cognitivo, tem conseqüências positivas na aprendizagem das crianças. Ademais, importa salientar que o facto de apresentarem idades diferentes e níveis distintos de desenvolvimento, permitiu observar e trabalhar num espírito de entreaajuda e de partilha de conhecimentos. Contudo, apesar de apresentarem uma boa relação entre pares, alicerçadas em algumas regras de convivência social propostas e realizadas pelo grupo, observava-se, por vezes, a dificuldade em respeitar a vez do outro e saber aguardar pela sua vez para intervir.

No que diz respeito à área da Expressão e Comunicação, a nível do desenvolvimento motor, o grupo apresentava uma motricidade adequada contudo, observou-se que as crianças DP, G e M evidenciavam dificuldade nos exercícios de deslocamento e equilíbrio. No domínio da Educação artística, nomeadamente a nível da expressão musical, as crianças revelavam bastante interesse pela aprendizagem de novas canções e respetivas coreografias.

Relativamente ao nível da expressão plástica, a maioria do grupo revelava interesse e uma evolução ao nível da representação gráfica. Contudo, a criança DM mereceu especial atenção por não revelar interesse em atividades de pintura e desenho, detetando-se posteriormente que se tratava de um caso de perturbação da visão, concretamente, daltonismo.

Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo apresentava boa dicção e boa construção frásica. No entanto, importa salientar que uma criança, dada a sua dupla nacionalidade, tinha um discurso nem sempre perceptível e compreendido pelos pares, o que provocava obstáculos de comunicação e, conseqüentemente, alguma dificuldade de socialização.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, o grupo revelava-se sensibilizado às questões das ciencias naturais e sociais, demonstrando bastante interesse pela realização de atividades experimentais.

Remetendo agora a atenção aos contextos familiares das crianças, refere-se que os agregados familiares eram pouco numerosos, de classe social média, e maioritariamente com formação académica de nível superior. Além disso, eram bastante interessados e participativos, colaborando ativamente nas atividades do JI (cf. Cap. III).

Em relação à organização do espaço, nomeadamente o espaço da sala de atividades, observou-se que detinha ótima luminosidade natural pois uma das laterais era composta por janelas em vidro, que possibilitavam a visão para o espaço exterior. Quanto à dimensão das janelas, ainda que não abrangesse toda a altura da lateral, permitia a entrada de imensa luz natural e de uma boa circulação de ar na sala, sendo que uma das janelas eram de abertura fácil. É nessa mesma lateral, por baixo das janelas, que se encontravam os mapas de registo como o mapa de presenças, o mapa do tempo e o mapa de tarefas. O último funcionava como um quadro diário de distribuição de tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, onde todos os dias era sorteado um responsável do grupo e quatro responsáveis por tarefas de apoio como: o responsável por distribuir o leite, o responsável por distribuir as bolachas, o responsável por marcar o tempo e o responsável por marcar as faltas. Estas atividades detêm um papel muito importante porque visam desenvolver a autonomia e, segundo Piaget (1965) o papel do adulto é promover relações de cooperação que conduzam as crianças à autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013). Efetivamente, esta rotina permitia desenvolver a responsabilidade e a

autonomia das crianças, através da delegação de tarefas; desenvolver a educação para a cidadania; e promover o respeito pelo outro, num ambiente de responsabilidade social e partilha. Segundo o modelo curricular Movimento de Escola Moderna, este conjunto de mapas de registo ajudam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013). De referir ainda que as restantes paredes estavam preenchidas pelos trabalhos realizados pelas crianças, funcionando como uma ferramenta de comunicação. Segundo os documentos orientadores, na organização do espaço não pode ser desvalorizada a forma como são utilizadas as paredes, uma vez que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Nesta linha de pensamento, alguns modelos pedagógicos destacam a importância das paredes e a sua função pedagógica, nomeadamente o modelo Reggio Emilia que afirma que as “paredes falam, documentam” (Lino, 2013, p. 123). Este modelo acrescenta ainda que as paredes servem de espaço de exposição da documentação que as crianças realizam no âmbito de atividades, experiências e projetos que são desenvolvidos. Estes espaços verticais refletem a história da comunidade educativa e conferem uma identidade à escola e ao grupo que nela vive. Ao longo do tempo modelam um espaço único, que resulta de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo. Já na visão do Movimento da Escola Moderna, as paredes resultam como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se reveem as suas obras quer de desenho, de pintura, de gráficos (pictogramas), ou até mesmo de palavras (Niza, 2013).

No que diz respeito à sala de atividades, no início do ano letivo estava dividida em sete áreas- área do acolhimento, área da casinha, área dos jogos de tapete, área da biblioteca, área da pintura, área da expressão plástica e área dos jogos de mesa. Segundo o modelo curricular *High-Scope*, as salas de EPE seguem uma orientação construtivista e existem áreas diferenciadas para permitir diferentes aprendizagens curriculares e permitir às crianças uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Quanto à disposição e a organização, foi realizada no início do ano letivo em negociação pela educadora e pelas crianças, com o intuito de ir ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo.

A “área do acolhimento” estava delineada por um tapete no chão e pela parede com os mapas de registo, já explicitados. É nesta área que era realizado o acolhimento das crianças todas as manhãs, que começa pela canção do bom dia seguindo-se o registo diário em cada mapa supracitado. A leitura de histórias, quer pela educadora, quer pelas crianças no âmbito do projeto de leitura “Vai e Vem” também decorre nesta área, assim como os diálogos promovidos em grande grupo, nomeadamente o diálogo acerca das atividades realizadas durante o dia, que ocorria diárinamente, no fim da tarde.

A “área da casinha” estava equipada com uma variedade de móveis em madeira, adaptados ao tamanho das crianças. Apresentava um fogão, móveis de cozinha, prateleiras, uma mesa com quatro cadeiras, uma tábua de engomar, uma cama e um roupeiro. Cada móvel apresentava-se equipado com diversos materiais como utensílios de cozinha, fruta, legumes, pratos, roupa e bonecos. As crianças utilizavam esta área para dar asas à imaginação, através do jogo faz-de-conta, e era uma área bastante solicitada pelo grupo. Além disso, esta área permitia às crianças concretizar a vida familiar na perspectiva de uma mãe, irmã ou dona de casa. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.84) esta é uma “imersão na célula social básica- a família” através da experiência dos seus papéis e das suas relações interpessoais específicas. Na visão de Isaacs (1930, citado por Moyles, J., 2002, p.20), “através do desempenho de papéis, a criança consegue resolver conflitos internos e ansiedades”. De referir ainda que o autor dá ênfase à atividade de brincar, uma vez que esta atividade garante que o cérebro e o corpo das crianças fique estimulado e ativo. Por sua vez, motiva a criança a dominar o que lhe é familiar e a responder ao desconhecido, procurando obter habilidades, informações e conhecimentos (Moyles, 2002). Assim, esta área possibilitava o brincar, por puro prazer e diversão proporcionando alegria em relação à vida e à aprendizagem. Piers e Landau (1980, citado por Moyles, J., 2002) afirmam que brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e (...) sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (p.21).

Segue-se a “área da pintura”, constituída por um cavalete com diversas tintas, pincéis e onde é colocada uma folha branca A3. Nesta área é apenas permitida uma criança de cada vez e era onde as crianças tinham liberdade de expressão e experimentação da arte, estimulando a sensibilidade estética.

Relativamente à “área da expressão plástica” era constituída por uma mesa redonda com cadeiras e uma estante onde se encontravam materiais como folhas A4 brancas, lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tesouras, plasticina e formas geométricas para moldar a plasticina.

Quanto à “área dos jogos de mesa” era constituída por quatro mesas, respetivas cadeiras e equipada com jogos didáticos, puzzles, geoplanos, blocos lógicos, jogos de tabuleiro, entre outros materiais, todos eles organizados num armário baixo e de livre acesso. Estes jogos permitiam a manipulação de diversas formas, num contínuo auto-desafio com diferentes graus de dificuldade, onde se desenvolviam competências como a resolução de problemas, raciocínio e a criatividade (Hohmann & Weikart, Educar a criança , 2011).

A “área dos jogos de tapete” estava equipada com jogos de construção, legos, animais de plástico, entre outros, todos eles organizados num armário, ao alcance das crianças. Estas escolhiam o jogo e utilizavam-no numa área delimitada pelo tapete de acolhimento. Nesta área as crianças tinham possibilidade de explorar, resolver problemas, seriar, comparar, fazer de conta e imergir no mundo das profissões, através da experiência de papéis como o de pedreiro, o de arquiteto, o de carpinteiro e o de construtor civil ou (Oliveira-Formosinho, 2013). Possibilitava ainda o desenvolvimento do sentido de número, uma vez que permitia explorar correspondência termo-a-termo, quando as crianças recorriam à contagem de objetos, a título de exemplo, quando contavam quantos legos tinham ou quantas casas construíram. Estas experiências são fundamentais, pois muitas crianças embora conheçam a sequência da contagem oral cometem erros aquando da contagem de objetos e para perceberem que a cada palavra corresponde um e um só objeto é necessário contactarem com múltiplas experiências. Corroborando com esta linha de ideias, cabe ao educador aproveitar estas situações para torná-las em aprendizagens significativas (Catro & Rodrigues, 2009).

No que respeita à “área da biblioteca” encontrava-se ao lado desta última e era constituída por uma estante com um número reduzido de livros, uma mesa e duas cadeiras. De referir que era uma área que não estava tão desenvolvida como as restantes, e por esse motivo, o número máximo de crianças nesta área era apenas duas. Durante a PES foi possível observar que várias crianças demonstravam especial interesse por livros, no entanto, nos momentos de

atividade espontânea nas áreas de interesse da sala, apenas três crianças optavam pela Área da Biblioteca. Este desinteresse provocou uma investigação, em grupo com as restantes colegas estagiárias, uma vez que identificamos que o mesmo acontecia com os dois grupos de EPE, sendo portanto descrito no terceiro capítulo.

No que concerne à organização e gestão do tempo, uma das dimensões educativas, caracterizava-se por uma rotina constituída por diferentes momentos. Esta rotina funcionava como uma referência temporal, dado que as crianças associavam a segunda-feira ao diálogo sobre as novidades do fim de semana e à partilha das histórias dos livros levados para casa, na sexta-feira anterior, no âmbito do Projeto de Leitura. À terça-feira associavam à Educação Física e à sexta-feira à distribuição dos livros para levar para casa e à reflexão acerca das atividades preferidas realizadas durante a semana. Para além disso, havia uma rotina diária que iniciava por volta das 9 horas da manhã, designada por acolhimento do grupo, do qual faziam parte os seguintes momentos: canção do bom dia, marcação do dia no calendário, marcações nos mapas de presenças, do tempo e das tarefas. Com efeito, o acolhimento consistia no tempo dedicado ao reencontro, à comunicação, ao bem-estar e à transição de casa para o JI. Ademais, caracterizava-se por um tempo de calma e bem-estar, de escuta individual e de grupo, perspetivando a escuta e o ser escutado e o respeito pelos ritmos de cada criança. Assim, surgiam partilhas de experiências pessoais significativas promovendo diálogos em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Outras momentos como a higiene pessoal, o lanche da manhã e as atividades livres no espaço exterior faziam parte da rotina diária das crianças e ocorriam por volta das 10h30 da manhã. Depois voltavam a realizar a higiene pessoal e seguia-se o almoço por volta das 12 horas. Após a refeição, retomava-se a rotina com um momento de transição, com a criação de um ambiente relaxante em que, ao som de uma música serena, as crianças realizavam algumas posturas e exercícios de respiração, com orientação, imitando as posturas dos animais da obra literária “O pavão Yoyô e o tigre Gagá juntos fazem yoga” de Sónia Gomes Costa, inspirando e expirando lentamente. Esta rotina foi introduzida após reflexão conjunta com a orientadora cooperante, propondo-se recorrer à prática com o grupo após a leitura da obra referida, trazida por uma criança, que ilustrava algumas posturas de yoga, relacionando-as com as posturas dos

animais. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver a consciência e domínio do corpo, o equilíbrio, a criatividade, a capacidade de controlar o corpo e a mente, de respirar corretamente, de executar uma postura correta, de coordenação dos movimentos com a música e, não obstante, desenvolver a capacidade de concentração, relaxamento e gestão emocional.

Seguia-se um momento para atividades planeadas e um outro momento para atividades espontâneas nas áreas de interesse, terminando às 15h30. A essa hora algumas crianças regressavam a casa e outras permaneciam nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Assim, o tempo era gerido conforme as rotinas e atividades que eram integradas nas planificações elaboradas pelas estagiárias e pela orientadora cooperante, procurando ir ao encontro dos interesses, das aprendizagens e das necessidades das crianças. Contudo, é de referir que detinham um caráter flexível, sendo ajustadas ou alteradas de acordo com “as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto).

Relativamente às interações entre os intervenientes, outra das dimensões do ambiente educativo, é relevante considerar as seguintes: as interações entre crianças, entre crianças e adulto, entre a equipa educativa e as famílias, entre os profissionais dessa equipa e a comunidade.

Na visão do modelo curricular de Reggio Emilia, a interação adulto-criança assume um papel relevante. Assim, cabe ao educador de infância criar um “contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p. 127). É de referir que, neste modelo, assim como na PES, prevalece uma pedagogia da escuta. Corroborando esta ideia, as OCEPE acrescentam que é a partir “da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17).

De forma geral as crianças revelavam uma boa interação entre elas e, também com o outro grupo do JI. A título de exemplo desta interação positiva com o outro grupo, destaca-se o dia em que o grupo procedeu à confeção de uma sopa e, quando estava pronta, as crianças sugeriram partilhar a sopa com o outro grupo, convidando-os para comer com eles.

No que respeita à interação entre criança e adulto caracterizou-se por uma relação de confiança, respeito e afeto, prevalendo um clima emocional de

relações positivas, uma vez que, como referido no início do presente capítulo, na EPE cuidar e educar estão intimamente ligados.

Entre os profissionais da equipa educativa também havia uma relação positiva e uma partilha constante de dúvidas, ideias e sugestões. E por fim, a comunidade esteve igualmente presente através de iniciativas promovidas pela Câmara Municipal, algumas das quais já mencionadas e, entre outras, o patrocínio de materiais para o desenvolvimento da horta no JI ao abrigo do projeto “P. a compostar, tem mais a ganhar” (Projeto Educativo, 2016-2019). Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho, abrir portas à comunidade “é essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre crianças e o mundo” (2011, p.27).

1.2. Contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES realizou-se, num segundo momento, na valência do 1.ºCEB, nomeadamente numa turma do 2.º ano de escolaridade. Tendo por base a observação realizada e a recolha de informação com recurso a instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o guião de observação e diário de formação, assim como a consulta e análise de documentos legais como o Plano de Trabalho de Turma (PTT), Ficha de Caracterização Individual, Relatório Técnico Pedagógico e Relatório Pedagógico (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), foi possível realizar uma caracterização da turma onde se desenvolveu a PES nesta valência de Educação.

Assim sendo, a turma era constituída por um grupo heterogéneo de 22 alunos de nacionalidade portuguesa, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo que todos frequentavam o 2.º ano de escolaridade pela primeira vez. Os alunos apresentavam níveis de aquisição e aprendizagem muito diferenciados e ritmos de trabalho diferentes.

No que diz respeito ao nível de formação académica dos encarregados de educação dos alunos, observou-se que apresentavam um nível médio. Quanto à informação obtido sobre os agregados familiares, constatou-se que,

maioritariamente, não desempenhava funções profissionais, apresentando, conseqüentemente, um nível económico médio-baixo. Além disso teve-se conhecimento de algumas especificidades, nomeadamente, ambientes familiares desajustados, que tivemos em consideração dado que estes fatores condicionam o equilíbrio emocional das crianças. De relevar ainda que, neste contexto, a participação e envolvimento da família não foi tão ativo como desejado. Tal facto pode ser explicado pela incompatibilidade de horários e falta de tempo dos familiares.

De relevar que, na turma existiam quatro crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e, de acordo com o seu Programa Educativo Individual (PEI), beneficiavam de Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação.

O aluno C nasceu prematuro e era portador de Deficiência Mental Moderada e, por este motivo manifestava dificuldades de equilíbrio e coordenação, de linguagem, de atenção e de concentração. Dado o seu perfil de funcionalidade, beneficiava de um acompanhamento individualizado no Centro de apoio à aprendizagem (CAA), e deslocava-se à sala de aula por períodos limitados, nomeadamente, da parte da manhã. No decorrer da PES procurou-se a sua integração na turma através de adequações curriculares individuais e, através da utilização de tecnologias de apoio, assente na visão de escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

O aluno J apresentava um quadro de Perturbação de espectro do autismo de alto nível, manifestando dificuldades de comunicação, de motricidade fina, de atenção, concentração e autonomia. Apesar de relevar uma integração positiva na turma, interagia apenas com alguns colegas e nos intervalos raramente participava nas brincadeiras. Com os adultos, relacionava-se de forma contida, porém afetuosa. Além disso manifestava, principalmente da parte da tarde, maior ansiedade, maior dificuldade em manter a atenção e concentração e apesar do potencial cognitivo, acabava por não conseguir cumprir as tarefas propostas. Ademais, frequentemente aumentava o tom e o volume da voz, emitindo sons e palavras, simulando conversas telefónicas, repetindo em voz alta o que ouvia e por vezes, ainda que levemente, agredia-se. Neste sentido, o

aluno precisou de apoio individualizado constante de modo a conseguir acompanhar os conteúdos e, desta forma, uma das estratégias frequentemente utilizadas consistiu num acompanhamento individual pela professora estagiária que realizava o processo de colaboração, de modo a que o aluno tivesse uma participação ativa nas aulas.

O aluno Z apresentava um atraso no desenvolvimento psicomotor e um atraso no desenvolvimento da linguagem. De relevar que o aluno estava institucionalizado no Lar Evangélico e não mantinha contacto com a família. Integrando a turma apenas no 3.º período do ano letivo transato, apresentava comportamentos desajustados e agressivos no espaço exterior, embora aquando diálogo e reflexão demonstrasse algum esforço no sentido de melhorar o seu comportamento com os colegas. Além disso, o aluno revelava pouco empenho na realização das tarefas propostas, sendo-lhe, portanto, aplicadas ações estratégicas diferenciadas no decorrer da prática educativa, e muito apoio individual e reforço positivo para as concretizar. Contudo é de relevar que ao longo da PES se observou uma grande evolução do aluno, que passou a ser capaz de escrever corretamente o seu nome completo, copiar frases e associar o numeral à quantidade, até 10.

O aluno L apresentava uma perturbação do desenvolvimento intelectual, relevando défices nos domínios de coordenação motora, autonomia e sociabilidade, audição e fala, coordenação olhos-mãos e motricidade fina, na manipulação, velocidade e precisão, e apresentava raciocínio prático abaixo do quociente normal. Interagia com alguns colegas da turma e participava, nos intervalos, em algumas brincadeiras. Com os adultos, relacionava-se de forma adequada e, muitas vezes, afetuosa. Em relação às aprendizagens, apresentava dificuldades e falta de interesse e motivação, dispersando-se perante qualquer estímulo, revelando, assim, dificuldade de concentração. Ademais, não era autónoma na realização de quaisquer tarefas que lhe eram propostas, necessitando de orientação e supervisão constante e, desistia facilmente perante qualquer dificuldade, demonstrando resistência em tentar ultrapassá-la. Além disso, manifestava, especialmente da parte da tarde, maior ansiedade e agitação, estragando o material escolar, aumentando o volume da voz emitindo sons e palavras e apresentando reações de desagrado quando era contrariada. Com efeito, a aluna necessitava de apoio individualizado constante, portanto a professora estagiária que realizava o processo de colaboração acompanhava a

aluna no decorrer das atividades propostas, onde constavam ações estratégicas diferenciadas adaptadas às suas necessidades individuais, para que pudesse acompanhar e participar ativamente nas atividades da turma.

De relevar que, tendo em conta a caracterização, foram trabalhadas questões de inclusão e cidadania ao longo da PES, assente na visão de diversidade como um contributo positivo para a educação. Efetivamente, a prática caracterizou-se inclusiva e teve em atenção três pontos-chave defendidos por Ainscow, Porter e Wang (1997): a planificação, que tem em conta as características do contexto; a utilização de recursos variados e estimulantes, valorizando sempre os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos; e ainda a capacidade de alterar o percurso da aula, conforme necessário.

Para além das necessidades evidenciadas pelos alunos com NAS, é relevante destacar que os alunos CS, D e I e R revelavam falta de atenção e concentração, pouca autonomia no cumprimento das tarefas, dificuldades na expressão oral, dificuldades na leitura e na escrita e pouco acompanhamento dos encarregados de educação. Por este motivo, no ano letivo transato de 2017/2018, beneficiaram de Apoio Educativo no âmbito do Plano para a Promoção do Sucesso Educativo. Contudo, continuavam a manifestar dificuldades sobretudo na área curricular de português e revelavam dificuldade em compreender instruções, necessitando de muito apoio individual e reforço positivo para realizar as tarefas propostas. Com dificuldades igualmente acentuadas no Português destacava-se o aluno T.

De uma forma geral, os alunos revelavam dificuldade em respeitar as regras de sala de aula já definidas e elaboradas em colaboração com turma, no início do ano letivo, nomeadamente, entrar na sala de aula de forma ordenada, colocar o dedo no ar para pedir a palavra, respeitar a vez do outro e esperar pela sua vez de falar e sentar corretamente, sendo implementadas e progressivamente adaptadas algumas estratégias pela díade de modo a colmatar estas dificuldades, como a nomeação de um aluno, diariamente, para responsável pelo semáforo do comportamento e pelo quadro de registo da turma. O semáforo elaborado permitia atribuir uma cor consoante o comportamento da turma, a título de exemplo, se a turma demonstrava comportamentos desajustados e muito barulho, o aluno responsável colocaria o sinal vermelho e, conseqüentemente, atribuíam um *emoji* vermelho no quadro do comportamento, nos respetivos alunos. Com efeito, este quadro possibilitava o registo diário do

comportamento de cada aluno. Além disso, criou-se, semanalmente, a entrega de diplomas de bom comportamento, em que cada aluno recebia um diploma pelo excelente comportamento e desempenho nas aulas de segunda-feira a sexta-feira, da semana anterior (cf. anexo). Com esta estratégia pretendia-se desenvolver o reforço positivo, recompensando os alunos pelo comportamento e empenho nas tarefas e desafios propostos. De referir ainda que, de modo a colmatar a dificuldade em entrar na sala de forma ordenada, pensou-se e desenvolveu-se uma nova rotina de entrada na sala de aula. Após abordar esta dificuldade com a turma, negociaram-se estratégias. Assim, elaborou-se a “Cartolina do Bom dia!” com as diferentes formas de cumprimentar, selecionadas em grupo, e colocou-se na porta da sala de aula (cf. Anexo). À entrada na sala de aula, a professora estagiária recebia os alunos e cumprimentava-os individualmente consoante a vontade de cada um expressa através do cartaz, em que cada aluno selecionava o modo como pretendia cumprimentar a professora. Com esta estratégia para além de colmatar a dificuldade de entrar na sala de aula de forma ordenada, pretendia-se igualmente desenvolver a autoestima dos alunos e criar um ambiente de segurança e bem-estar.

Paralelamente, de modo geral a turma apresentava dificuldades no que diz respeito à autonomia, procurando constantemente apoio por parte da professora cooperante e da díade pedagógica para a realização de qualquer tipo de atividade e, ainda para questões básicas relacionadas com o cuidar como apertar casacos, cordões, entre outros.

Pode assim afirmar-se que, tal como referido, a turma apresentava heterogeneidade no que diz respeito ao desenvolvimento e aos ritmos de trabalho tornando necessária a adequação das estratégias e a realização de ações estratégicas diferenciadas, de modo a respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno. Verificava-se, ainda, que a turma não estava sensibilizada para questões como o respeito pelo outro, a diferença e a partilha.

O processo de observação realizado permitiu igualmente compreender os interesses dos alunos, tornando perceptível que a turma manifestava especial interesse por jogos de carácter lúdico, desafios, atividades de partilha com outros níveis educativos, como a EPE, e atividades realizadas nos espaços exteriores à sala de aula. Acrescenta-se ainda que um dos principais interesses evidenciados pela turma se prendeu com o uso de recursos tecnológicos, dado que foi possível

observar a motivação e envolvimento de todos os alunos, incluindo os alunos com NAS, no decorrer das aulas com usufruto destes recursos. Tal interesse motivou um projeto com a turma, sendo por isso realizada uma abordagem ao mesmo no capítulo III.

No que concerne às interações entre as crianças, é de referir que espelham a heterogeneidade e, embora a turma usufrua de continuidade educativa desde o 1.º ano, o que proporciona relações de proximidade, observaram-se inúmeros conflitos entre os alunos. Ademais, no intervalo, foram registados alguns conflitos pontuais de resolução fácil e alguns comportamentos desajustados do aluno Z, para os quais foram tomadas medidas e seguidos procedimentos adequados. Com efeito, a turma apresentava carência de valores como o respeito pelo outro e de regras de cidadania e, conseqüentemente, apresentava dificuldade no trabalho colaborativo, quer em pares como em pequenos e grandes grupos. Tal dificuldade foi evidenciada logo no início do processo de observação da turma e, após reflexão com a orientadora cooperante, que acrescenta que o trabalho colaborativo não era desenvolvido, perspetivou-se promover e desenvolver progressivamente o trabalho em pares e pequenos grupos no decorrer da prática educativa, como o leitor poderá encontrar no capítulo III.

No que diz respeito à gestão de conflitos procurou-se criar um ambiente de escuta e partilha onde era fomentado o diálogo e reflexão aquando um conflito, de modo a criar oportunidade de partilha da opinião de cada criança, em grande grupo. Assim, procurava-se que as crianças resolvessem os conflitos autonomamente, de forma democrática, desenvolvendo a autonomia e o respeito pelo outro.

Relativamente ao espaço, é de referir que a sala de aula caracterizava-se por um espaço amplo e à semelhança da sala do JI, detinha de ótima luminosidade natural pois uma das laterais era composta por janelas em vidro, que possibilitavam a visão para o espaço exterior. Quanto à dimensão das janelas, abrangiam toda a altura da lateral, permitindo a entrada de imensa luz natural e de uma boa circulação de ar na sala, sendo que eram constituídas por uma janela e uma porta, de abertura fácil. Relativamente à organização da sala é de referir que não contemplava de uma disposição fixa e, portanto, a disposição era adaptada constantemente às necessidades. Assim, as mesas e cadeiras eram organizadas em forma de U aquando atividades em grande grupo, e separadas

de duas em duas mesas aquando a realização de atividades em pequenos grupos, permitindo a visão de todos os grupos e a circulação entre eles. De referir ainda que esta organização foi negociada com a orientadora cooperante, por evidenciar inúmeros benefícios para os alunos pois proporcionava um ambiente favorável à aprendizagem ativa e colaborativa. Tal não acontecia inicialmente, tendo-se observado que a organização da sala cooptava uma disposição fixa e o modelo de ensino e aprendizagem adotado pela professora titular da turma aproximava-se de um modelo tradicional, predominando a transmissão de conhecimento de forma expositiva. Todavia, tentou-se reverter esta tendência nas ações preconizadas, tal como explicitado no capítulo III.

Adicionalmente, observava-se na sala de aula uma riqueza no que diz respeito aos recursos didáticos disponíveis, dispondo de um computador, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco, armários e estantes para arrumação de materiais que diziam respeito não só aos alunos- manuais escolares, materiais de reposição (folhas, cartolinas, cola, lápis)-, como à professora titular da turma- arquivos, documentação, fichas individuais, fichas de trabalho e materiais de reposição (agrafadores, furadores, lápis, cola, marcadores, folhas coloridas)- e à diáde- materiais desenvolvidos nas ações preconizadas, router wifi portátil, computadores portáteis, cartolinas e tesouras. Neste mesmo espaço encontrava-se uma banca com um lavatório que servia de apoio às atividades de Expressão Plástica e aos momentos do lanche, ademais na mesma disponibilizava-se o leite para o lanche das crianças. Com efeito, constatou-se que esta organização promovia a autonomia, dado que os armários e a banca estavam acessíveis aos alunos e estes compreendiam a sua organização e preocupavam-se com a arrumação e conservação dos mesmos, embora raramente os utilizavam sem solicitar o acompanhamento da docente.

Nas paredes, inicialmente, encontravam-se afixados um alfabeto com letras de imprensa e manuscritas, disponibilizados por uma editora à professora titular da turma, os ditongos, os números cardinais, as regras da sala de aula realizadas no início do presente ano letivo e cabides para pendurarem os casacos. Dada a importância atribuída às paredes, tal como referido no capítulo precedente, tentou-se valorizar de forma progressiva a utilização das paredes no decorrer da ação, afixando as produções realizadas com e pelas crianças, alusivas aos conteúdos programáticos que iam sendo abordados, atribuindo à sala qualidade estética e valorizando as realizações dos alunos.

No que diz respeito à organização do tempo, a turma iniciava o tempo letivo às 9 horas e terminava às 15 horas, à exceção da terça e da quinta-feira, em que o período se prolongava até às 17h30. Caso os alunos estivessem inscritos em alguma das três opções de AEC- Atividade Física e Desportiva, Música e Interação da Escola e do Meio-, permaneciam na sala de aula após este período, Ademais, tanto no período da manhã como no da tarde, existia um intervalo de 30 minutos, um realizado às 10 horas e outro às 16horas.

Por último, no que concerne à regulação das aprendizagens, a orientadora cooperante centrava-se na avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Com efeito, a primeira perspetivava aceder aos conhecimentos prévios dos alunos, a segunda contemplava um meio de sistematização, sendo realizada pela professora titular através de fichas de trabalho e, a terceira como um modo de classificar os alunos, sendo realizada com recurso a fichas de avaliação trimestrais.

2. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O perfil duplo de docência expresso pelo DL n.º 79 de 2014, de 14 de maio, habilita para a docência nos contextos educativos de EPE e 1.º CEB. Com efeito, pressupõe que os docentes tenham conhecimento sólido acerca dos dois contextos educativos, resultante da observação e reflexão sobre as similitudes e contrastes que existem entre ambos os contextos que, embora sejam espaços educativos distintos e diferenciados, apresentam igualmente aspetos comuns, que os aproximam (Oliveira-Formosinho, 2016).

A prática educativa vivenciada em cada nível educativo permitiu observar e refletir acerca das similitudes e contrastes em ambos os contextos. No que respeita às similitudes destaca-se que, como referido no capítulo anterior, tanto a EPE como o 1.º CEB, se baseiam na monodocência e, em ambos o docente assume integral responsabilidade pelo grupo ou turma, encarando o processo de ensino e aprendizagem de forma global e integrada. Neste sentido, também se observava e trabalhava, em ambos os contextos, num clima de segurança e

bem-estar, apoiado em valores democráticos e democratizantes, assim como se estabeleciam relações próximas e de confiança entre docentes e crianças. De referir ainda que as relações estabelecidas entre todos os agentes educativos caracterizavam-se igualmente por relações de qualidade, permitindo haver espaço para partilha das vivências externas ao JI ou à escola, promovendo assim uma ponte articulatória entre a escola e a família.

No que concerne aos contrastes foi possível observar diferenças substancializadas em duas das dimensões da ação educativa, nomeadamente ao nível da gestão do tempo e do espaço pedagógico. Quanto à gestão do tempo é de referir que na EPE a flexibilidade, a participação das crianças na rotina diária do grupo e a existência de momentos livres de atividades espontâneas deram lugar, no 1.º CEB, a tempos pedagógicos que compartiam as diferentes áreas curriculares ao longo do dia, resultado do horário letivo estabelecido pela instituição de ensino. Com efeito, no 1.º CEB os alunos não participavam de forma tão ativa na gestão do tempo. Contudo, a prática educativa desenvolvida no decorrer da PES perspetivou a participação dos alunos de forma ativa na organização e gestão do tempo, tendo como base a negociação e a tomada de decisões, frequentemente estimuladas, visando incluir as sugestões e decisões tomadas pelos alunos ao longo das planificações.

No que respeita aos espaços pedagógicos, embora ambos os contextos usufruam do mesmo tipo de construção recente, se caracterizem por espaços amplos e com boa luminosidade natural e estejam equipados por uma vasta diversidade de recursos, observou-se que a sua organização e gestão diferenciava-se. De forma geral, a sala de atividades na EPE estava organizada em espaços amplos e diferentes áreas de interesse, cujos materiais possibilitavam o jogo didático, o jogo lúdico, o brincar e diversas possibilidades de ação. Por sua vez, no 1.º CEB a organização da sala era mais uniformizadora, tal como descrito no ponto anterior, concedendo-lhe um caráter pouco ativo. Deste modo, com as práticas desenvolvidas pelo par pedagógico, procurou-se colmatar este aspeto, fomentando uma maior dinâmica na organização da sala, reorganizando as mesas em forma de U aquando a realização de trabalhos individuais e em grande grupo e, separadas por grupos aquando a realização de trabalho em grupos, possibilitando visibilidade de todos e de deslocamento livre entre eles. De referir ainda que, corroborando com a ideia presente no capítulo I, se procurou igualmente utilizar as paredes da sala como expositores do que

era produzido pelos e para os alunos, resultando como um espaço de exposição e documentação do que realizavam no âmbito das atividades, experiências e projetos desenvolvidos durante a prática educativa. Além disso, procurou-se recorrer a diferentes espaços da escola, exteriores à mesma.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação ao serviço da educação assume uma grande importância dado que, reúne uma articulação entre a teoria e a prática, que permite ao docente desenvolver uma ação bem planeada e fundamentada (Estrela & Estrela, 2001). Os diferentes contextos, situações e imprevistos desafiam, atualmente, quer o educador de infância quer o professor de 1.º CEB a assumirem o papel de investigadores, adotando uma postura crítica, reflexiva e indagadora. Além disso, segundo Máximo-Esteves, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho das suas escolas, como também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (2008, p. 18). Neste sentido, a construção da identidade docente concebe-se pelo desenvolvimento de métodos de investigação reflexiva que contribuem não só para ampliar conhecimento, como também, para melhorar a própria ação (Cardoso, 2013).

Nesta ordem de ideias, assumiu-se um compromisso com a visão transformadora da ação da MIA, considerada a metodologia que mais se aproxima do contexto educativo (Latorre, 2003), procurando-se uma aproximação ao seu processo característico. Assim, concebe-se a MIA como um processo cíclico, que se desenvolve em forma de espiral, constituído pelas fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011). A primeira etapa, a observação (Estrela A. , 1994) permitiu o conhecimento direto e a obtenção de dados sobre a realidade educativa, deferindo o início da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Com efeito, a observação caracterizou-se como participante, sistemática, naturalista e intencional (Latorre A. , 2003) sendo auxiliada pela utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Neste sentido foram realizadas grelhas de observação, que permitiram registar

as características, interesses e necessidades dos grupos, diários de formação individual que permitiram a interpretação da informação recolhida, registos diários e conversas informais com as orientadoras cooperantes, que sustentaram e orientaram a prática educativa, em ambos os contextos educativos. Ademais, ao longo da prática foram realizados meios audiovisuais como registos fotográficos, gravação de vídeos e áudios, e conseqüentemente análise e reflexão dos mesmos. Com efeito, todos estes instrumentos e métodos de observação permitiram aprofundar o conhecimento de cada grupo e, igualmente, de cada criança individual.

A análise da informação obtida acerca do contexto e dos grupos em questão foi crucial para atribuição de sentido às planificações, dado que se assumiram como principal ferramenta da ação, na qual se considerava os interesses e necessidades dos grupos. Assim, a estrutura das planificações, em ambos os contextos educativos, contemplava a contextualização da ação, sendo referidos os interesses e as necessidades evidenciadas pelo respetivo grupo, definição dos objetivos a alcançar, bem como a descrição das atividades. Além disso, dada a caracterização da turma tal como explanado no ponto 1.2 do presente capítulo, no 1.º CEB apresentou-se ainda ações estratégicas diferenciadas de forma a incluir ativamente os alunos com NAS. Contudo, as planificações elaboradas foram realizadas de forma flexível, tendo sido alteradas no decorrer da ação, conforme as sugestões e contributos das crianças no momento (Zabalza, 1999). Em consonância, e corroborando esta ideia de flexibilidade da planificação, Schon (1987) defende que este caráter flexível resulta de um processo de reflexão na ação em que, por instantes, existe um distanciamento da própria ação durante os quais é reformulado o que estamos a fazer enquanto estamos a fazer. Neste sentido, potencia-se a reformulação da ação em função dos imprevistos e dos contributos do grupo.

De referir ainda que, as planificações, para além de espelharem o conhecimento metodológico, pedagógico e didático, refletiam o conhecimento dos documentos orientadores como as OCEPE bem como os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e as Aprendizagens Essenciais referentes ao 1.º CEB.

Por conseguinte, a ação consistiu na concretização das intenções planificadas, dado que a presente metodologia está orientada para a prática. Contrariamente à similitude que se observa, em ambos os contextos, nas

restantes fases, na presente fase ocorreu de forma diferente. Com efeito, na EPE a ação iniciou-se logo de início e orientada pelo par pedagógico dando lugar a ações que foram realizadas de forma gradual, no 1.º CEB, o que permitiu conhecer e refletir sobre as características da turma, sobre as ações, realizando os ajustes necessários para a melhoria das mesmas, que permitiu desenvolver a ação de forma confiante e segura, quer na dinamização da ação como na gestão da turma.

No que concerne à avaliação, importa referir que na EPE caracteriza-se essencialmente por um processo formativo, que se concentra na valorização do processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). No que respeita ao 1.º CEB, a avaliação formativa foi igualmente a mais valorizada.

Por sua vez, a reflexão esteve presente ao longo de toda a PES, podendo dividir-se em três momentos, nomeadamente a reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 1992). Os guiões de pré-observação desempenharam um papel importante na reflexão antes da ação pois consistem na descrição e análise das ações planificadas, dando enfoque às estratégias a utilizar, à definição dos objetivos específicos e às potencialidades dos recursos de modo a que a ação proporcione momentos de aprendizagem ricos, inovadores e significativos. A reflexão durante a ação permitiu realizar os ajustes necessários, consoante as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo/turma. Por último a reflexão pós-ação caracterizou-se pelas reuniões pós-ação com as orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e par pedagógico, constituindo um momento de reflexão e retrospeção sobre a ação de extrema importância pois só assim o docente em formação toma consciência da sua prática, destacando os aspetos que poderão vir a ser melhorados (Estrela & Estrela, 2001). Outro fator importante foi a realização de narrativas individuais onde se praticou uma autorreflexão sobre a prática e sobre a reflexão pós-ação. Corroborando com esta linha de pensamento, o DL n.º 240/201 de 30 de agosto, afirma que todos os docentes devem fazer reflexão sobre a prática “apoiando-se na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional”. Nesta ordem de ideias, e tendo em conta que a prática e a reflexão são indissociáveis, esta metodologia permite aos “profissionais construir soluções para os problemas com os quais se deparam, tornarem-se autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores” (Sá-Chaves, 2005, p. 7), tal como será explicitado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

“Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar (...). Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 12).

O presente capítulo é composto pela descrição, análise e reflexão de ações desenvolvidas na prática pedagógica nos dois contextos educativos, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB, encontrando-se assim dividido em dois subcapítulos.

Surge então como último capítulo, apresentando algumas das ações preconizadas no âmbito da PES, dado que foram sustentadas nos pressupostos teóricos e legais presentes no primeiro capítulo do documento, como igualmente nas especificidades de cada contexto, igualmente descritas e analisadas no segundo capítulo. Assim, estabelece-se uma articulação constante entre a teoria e a prática, que permitirá ao leitor compreender as opções metodológicas tomadas ao longo da PES. Assim, a PES é o resultado da reflexão sobre modelos e paradigmas que atualmente dão resposta aos conhecimentos sobre a aprendizagem, bem como da observação e reflexão constantes que orientaram a ação. Com efeito, desempenha um papel fundamental, promovendo “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem [das crianças]” (DL n.º79/2014, de 14 de maio, artigo 11.º), resultando em práticas contextualizadas e adequadas aos contextos educativos.

Importa ainda referir que todas as ações desenvolvidas se projetaram num clima de apoio, cooperação e confiança (Hohmann & Weikart, 2009) entre crianças, diáde pedagógica, docentes cooperantes e supervisoras institucionais, resultando no desenvolvimento pessoal e profissional. Consequentemente, permitindo ao docente em formação inicial aprender de forma exponencial, dado que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 12).

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como defendido no primeiro capítulo, uma prática docente de caráter reflexivo e crítico exige uma reflexão crítica sobre a prática. Assim uma prática docente crítica que implique reflexão “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2002, p. 17). Nesta linha de pensamento, esclarece-se a importância deste capítulo neste processo de formação inicial de docência, em que o docente em formação espelha a reflexão crítica sobre a sua prática. Ademais, o referido autor acrescenta que “é pensando criticamente a prática (...) que se pode melhorar a próxima prática” (p.18).

Dada a impossibilidade de descrever todas as ações preconizadas ao longo da prática educativa, no presente subcapítulo serão analisadas algumas das práticas, num olhar mais atento e detalhado, procurando que as mesmas espelhem o trabalho realizado ao longo de todo o percurso na EPE.

Assim, e tal como referido no primeiro capítulo, a prática educativa teve por base uma perspectiva socioconstrutivista, que coloca a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem, potenciando todas as suas capacidades. Deste modo, respeita-se a diversidade e individualidade de cada criança, perspetivando dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses (Coll, et al., 2001), proporcionando assim experiências significativas (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, todas as práticas educativas foram planeadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, que foi possível através de uma aproximação ao processo cíclico da metodologia de IA, que se desenvolve em forma de espiral, pelas fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), permitindo assim desenvolver uma ação bem planeada e fundamentada (Estrela & Estrela, 2001).

Assente na perspectiva socioconstrutivista e na visão de criança como “o ponto de partida, o centro e o seu fim” (Gambôa, 2011, p. 52) importa referir o papel fundamental que a metodologia de Trabalho de Projeto desempenhou nesta valência, sendo, portanto, descritas posteriormente, as atividades inseridas nesta metodologia que resultaram num projeto que decorreu até ao fim da PES. Ademais, serão igualmente descritas e analisadas algumas atividades desenvolvidas fora desta metodologia, nomeadamente, atividades relacionadas

com a exploração do projeto já existente “P. a compostar, tem mais a ganhar” e com o projeto de promoção e dinamização do espaço exterior do JI.

Remetendo agora a atenção para as atividades desenvolvidas em torno do projeto já existente, importa lembrar em que consiste. Assim, o projeto consiste no desenvolvimento de uma horta pedagógica, no espaço exterior pertencente ao JI, que conta com o apoio de entidades como a LIPOR e a Câmara Municipal. Neste sentido, desenvolveram-se várias atividades de plantação, nomeadamente a plantação de abóboras na semana seguinte ao *Halloween*, sugerido por uma criança : “podíamos plantar as sementes que encontramos na abóbora que eu trouxe para a escola” (MV), “sim! como fizemos com as sementes de tomate” (DR). Assim, aproveitando os interesses das crianças, aproveitou-se a oportunidade para dar a conhecer o processo de sementeira e plantação, e, através da construção de sementeiras com recurso a materiais reutilizados como garrafões, trazidos pelas crianças, aproveitou-se igualmente para promover a educação para a sustentabilidade e sensibilizar para o respeito pela natureza. Ademais, às crianças foi dada a responsabilidade por plantar, regar e cuidar das plantas e das sementeiras.

Além disso, no espaço existia também um compostor, o qual mereceu igual atenção. Assim, após reflexão com a orientadora cooperante, decidiu-se que à sexta-feira uma criança levava o “balde da compostagem” para casa, onde, juntamente com a família, depositava as cascas dos alimentos. Na segunda-feira seguinte, em grande grupo, confirmava-se se os alimentos podiam ir para o compostor e, em seguida, eram depositados pelas crianças no mesmo. De referir ainda que, eram as próprias crianças que faziam essa confirmação autonomamente: “tem cascas de limão, e o limão não pode ir para o compostor!” (B), “pois não, foi a senhora da LIPOR que disse” (M). Além dos objetivos enunciados, permitiu também envolver a família na vida do JI, desenvolver um trabalho colaborativo e, ainda, promover o reaproveitamento do espaço exterior.

Tendo em conta o último objetivo enunciado, foi desenvolvido um projeto de promoção e dinamização do espaço exterior do JI, influenciado pela supervisora institucional, em colaboração com as quatro docentes estagiárias, as duas educadoras cooperantes e as 45 crianças das duas salas da EPE. Considera-se assim o espaço exterior como um espaço educativo, “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma

atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Corroborando com esta linha de pensamento, procurou-se aproveitar as suas potencialidades, tornando-o num espaço estimulante e desafiador para as crianças (Hohmann & Weikart, 2009), através da “introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Assim, constuiu-se uma área de relaxamento no espaço exterior, situada entre árvore de grande porte e, por ser um lugar mais afastado não era frequentado pelas crianças sendo, conseqüentemente, mais calmo e ideal para uma área de leitura e relaxamento. Para a sua construção foram necessários recursos simples como trapilhos, duas paletes de madeira e tintas. As tintas serviram para colorir as paletes de madeira, tarefa atribuída às crianças, e depois de pintadas serviram de base à construção da área. Seguidamente, em colaboração entre as quatro docente estagiárias, ataram-se trapilhos das extremidades das paletes ao tronco de uma das árvores do espaço e colocaram-se alguns objetos decorativos, atribuindo ao espaço cor, conforto, estética e alguma magia. Quando o espaço ficou pronto, foi apresentado aos dois grupos com uma leitura dinâmica de um livro. As crianças demonstraram imenso interesse pelo novo espaço, questionando: “também podemos trazer livros para aqui no intervalo?” (B), “amanhã vou trazer um livro de casa para ler aqui” (F). Este contacto com o livro é fundamental, dado que proporciona às crianças oportunidades de simular a leitura através da sua interpretação das ilustrações, assim como a oportunidade de recorrer à imaginação para inventar a história à sua maneira (Hohmann & Weikart, 2009).

Efetivamente, deve considerar-se que é nesta fase que as crianças descobrem o prazer pela leitura, a sensibilidade estética e conseqüentemente, o gosto e interesse pelos livros. Os documentos orientadores corroboram com esta linha de pensamento, acrescentando que cabe ao educador de infância “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.67). Nesta ordem de ideias, considera-se fundamental contemplar o critério da quantidade e da qualidade do material escrito e, não obstante, o livro deve ser de livre e fácil acesso. Focando na área de interesse em causa, realizou-se análises a alguns Modelos Curriculares para

a Educação de Infância, assim como a opinião de alguns autores sobre a importância atribuída à área da biblioteca neste nível de educação.

Na visão de Marchão (2013), “a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (p.30), por isso a área da biblioteca deve ser um espaço acolhedor e confortável para que as crianças possam ler e inventar histórias de uma maneira espontânea e livre.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa para a EPE defende que na área da biblioteca “(...) deve existir um tapete com almofadas onde as crianças se podem sentar para consultar documentos, livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças (...)” (Marchão, 2013, p. 30). Neste sentido, o ambiente deve ser agradável, estimular e favorecer a comunicação das crianças em todas as vertentes, oralidade, escrita e expressão por outras vias de comunicação.

De referir ainda que a organização, a planificação e o funcionamento da área da biblioteca deve ser feita pelas crianças e pelo adulto de forma a ser um local acolhedor, onde as crianças se sintam convidadas a explorar os livros. Nesta linha de pensamento, cabe ao educador refletir sobre as oportunidades educativas que este ambiente oferece, avaliar o modo como contribui para a educação das crianças e planear uma reorganização, introduzindo os ajustamentos necessários.

Seguidamente, procurou-se igualmente aproveitar o corredor entre este espaço e o espaço habitualmente utilizado, que embora fosse igualmente amplo não era utilizado pelas crianças. Assim, e aproveitando os trapilhos que sobraram na elaboração da área de relaxamento, construiu-se uma teia de trapilhos. Para tal, e mais uma vez em colaboração entre as quatro docentes estagiárias, foram atados trapilhos às grades existentes, a alturas e inclinações diferentes, alguns cruzados entre si, formando assim diversos percursos. Seguidamente foi apresentado aos dois grupos, que rapidamente atribuíram significado e regras autónomamente entre elas: “não podemos tocar nos fios!” (R), “quem chegar primeiro à grade ganha o jogo!” (E).

De referir ainda que as atividades acima referidas corroboram com a linha de pensamento de Maria Montessori, citada no primeiro capítulo: “deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora (...); que elas possam descansar

tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore” (Montessori, 1965, p. 67).

Por último, procurou-se também dinamizar o espaço habitualmente utilizado, construindo um percurso colorido com pés e mãos. Para tal, utilizaram-se as mãos e pés das crianças, que serviram de moldes à pintura do percurso no chão. Posteriormente, o percurso era utilizado pelas crianças livremente, que atribuíam diferentes interpretações ao percurso.

De referir ainda que, no decorrer da PES foram desenvolvidas imensas atividades no espaço exterior sempre que as condições meteorológicas permitiam, considerando que “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Remetendo agora a atenção para as atividades inseridas na metodologia de Trabalho de Projeto e, dado que estes provém da “experiência, os saberes e as culturas das crianças” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009) e, tal como referido no capítulo I, partem das necessidades, interesses ou curiosidades das próprias crianças (Vasconcelos, 2012), o projeto teve início com um diálogo entre as crianças, aquando a plantação das sementes, em que uma criança interveio para afirmar: “eu também já fui uma semente” (DR). A tríade aproveitou para realizar, posteriormente, um diálogo individual, de modo a perceber e registar as conceções de cada criança acerca da gravidez, uma vez que a referida afirmação da criança tinha suscitado dúvidas e questões sobre o assunto.

Desta forma, inicialmente pretendeu-se aceder aos conhecimentos prévios das crianças, de modo individual, para que as respostas de uns não influenciassem as restantes crianças. Assim, com a questão orientadora: “de onde vêm os bebés?” as crianças responderam: “do hospital” (S), “da boca da mamá” (R), “de uma fábrica, e a fábrica da minha mãe já fechou!” (V), e as restantes responderam: “da barriga da mãe”. Seguiu-se um diálogo em grande grupo e, numa cartolina, registou-se o que as crianças já sabiam sobre o tema- “o que já sabemos” e, noutra cartolina, o que queriam descobrir- “o que queremos saber” (Vasconcelos, 2012), posteriormente expostas numa das paredes da sala de atividades. Com efeito, resultou no projeto “De onde vêm os bebés?”, seguindo-se a fase de planeamento, onde o grupo foi questionado de

que forma poderíamos encontrar resposta às dúvidas e curiosidades sobre o tema: “podemos procurar nos livros” (G).

Tendo em conta a sugestão e que os dois interesses do grupo era a leitura de histórias em grande grupo, dada a pertinência, seguiu-se a leitura dinâmica da obra literária: “Na barriga da minha mãe” de Jo Witek e Christine Roussey. O livro revela ótima qualidade estética e retrata com poesia a espera de uma irmã pelo seu primeiro irmão, que se vai desenvolvendo na barriga da mãe, ao longo das páginas do livro.

Seguidamente, realizou-se um friso cronológico de gestação. Para tal, distribuíram-se as crianças em nove grupos e, a cada um foi dada uma silhueta de uma barriga para colorir, tal como acontecia na história, em que surgia a barriga da mãe sempre colorida e ilustrada. De seguida, em grande grupo, tiveram de ordenar as silhuetas da barriga, alusivas às nove fases da gravidez, por ordem crescente. Depois, associaram a cada barriga a imagem de um bebé e a cada fase um cartão com “1º mês”, “2º mês”, “3º mês”, até ao “9º mês”.

Tendo em conta as OCEPE (2016), nesta fase as crianças são “capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: (...) tamanho (grande, pequeno)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75). Por este motivo, aproveitou-se para propor às crianças a ordenação das fases da gravidez, com a intencionalidade de levar as mesmas a estabelecer relações lógicas de comparação e resolver problemas em grupo, respeitando o outro e as diferentes opiniões. A atividade corroborou ainda com a perspectiva de articulação das diferentes áreas do saber, defendida no primeiro capítulo através das áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação.

Após a atividade promoveu-se um diálogo em grande grupo, como habitual, a fim de perceber se as crianças ficaram com alguma dúvida, e onde apresentaram sugestões relacionadas com a atividade. Assim surgiu a questão: “Já percebi que os bebés ficam na barriga da mãe 9 meses, mas por onde saem?” (SP), à qual os colegas tentaram esclarecer: “Os bebés nascem por uma máquina” (V), “não, não, nascem pela pilinha das mães” (DR). Assim, a fim de esclarecer as dúvidas evidenciadas sobre o nascimento, as crianças assistiram em grande grupo a vídeos educativos, seleccionados previamente pela diáde

pedagógica. Após o nascimento do bebé, questionou-se, intencionalmente, o grupo como poderíamos saber se o bebé era menino ou menina. Surgiram conceções como: “se tiver roupa cor de rosa é menina, azul é menino” (B), “sabemos por causa do cabelo” (F). Seguiu-se então a exploração de dois bonecos, previamente selecionados e vestidos pela díade, de modo a levar as crianças a descobrir o que realmente distingue os meninos das meninas.

No âmbito da sequência pedagógica seguiu-se a leitura dinâmica de parte da obra literária “Quando eu nasci” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, dado que era bastante extensa optou-se por adaptá-la ao grupo. Ademais, à medida que era lida pela díade, surgiram pausas para o grupo antecipar o que iria acontecer, de modo a manter as crianças envolvidas no conto e a promover a sua imaginação. Após a leitura, o grupo sugeriu a realização de uma dramatização da história: “podíamos fazer um teatro como fizemos do livro do nabo gigante” (D), “sim! e convidamos a sala 1!” (DP). Sendo que cabe ao educador o apoiar as “propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.53), apoiaram-se mais uma vez as sugestões das crianças, resultando o teatro “quando eu nasci” que será explicado posteriormente.

De referir ainda que, dado que o livro fazia referência aos cinco sentidos, seguiu-se a elaboração de uma silhueta dos sentidos do corpo humano, com recurso a papel de cenário, em que as crianças desenharam uma silhueta em tamanho real, desenhando o contorno do corpo de uma das crianças, que se deitou no papel de cenário. De seguida identificaram os cinco sentidos e, com cartões com imagens associadas aos mesmos, associaram cada sentido à parte do corpo correspondente. A título de exemplo, associaram o cartão da visão, com a imagem dos olhos, à parte do corpo correspondente.

Retomando agora a atenção para a dramatização da adaptação da obra literária “quando eu nasci”, este resultou num conjunto de atividades, em que as crianças participaram ativamente em todo o planeamento do processo desde a adaptação da história e dos diálogos, gravação da narração da história, previsão do espaço para apresentação, elaboração dos adereços e dos cenários, distribuição de tarefas entre as crianças, escolha dos espectadores e elaboração dos convites. Assim, este envolvimento e participação ativa das crianças

atribuiu-lhes o papel de atores e autores de todo o processo e “distingue esta forma de teatro da produção de “espetáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.53).

No que diz respeito à gravação da narração da história, consistiu num momento em pequenos grupos, em que era atribuída uma frase a cada criança e procedia-se à gravação da mesma com recurso à ferramenta de gravação de áudio de um telemóvel. A fim de criar um clima de segurança e bem-estar, crianças ouviam a gravação logo após a gravar, e gravavam novamente caso sentissem necessidade, as vezes que quisessem até se sentirem confortáveis. Neste momento foi notório o empenho em articular corretamente as palavras e na entoação na narração. Posteriormente, após o tratamento das gravações, procedeu-se à audição do áudio final, em grande grupo, resultando num momento de alegria e entusiasmo: “esta é a voz da B!” (J), “é a minha voz!” (G), “podemos ouvir outra vez?” (D), surgindo ainda palmas no final. Assim, neste momento foi possível observar que a audição proporcionou um sentimento de bem-estar e que as crianças sentiram prazer em ouvir a própria voz.

No que concerne à elaboração dos adereços e dos cenários, foram utilizados materiais reutilizáveis como sacos de cartão, caixas de cartão e restos de tecidos. A utilização destes recursos reflete a preocupação no desenvolvimento de uma educação assente no Desenvolvimento Sustentável, um dos principais focos durante a PES, tal como descrito no capítulo I. Além disso, disponibilizaram-se materiais de desgaste como lápis de cor, marcadores, tintas, colas, sprays, uma vez que as crianças devem ter contacto com materiais diversificados e de qualidade que permitam desenvolver a sensibilidade estética (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta atividade as crianças representaram, através da arte, diferentes elementos da história como nuvens, sol, florestas, entre outros. Destaca-se aqui a importância da arte neste fase de desenvolvimento, e, tal como refere Giovanni, atelierista de uma escola de Reggio Emilia, a arte “representa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa (...) [portanto] quantas mais formas de linguagem se introduzirem mais rica a escola será” (Montez, 2012, p. 27). Corroborando esta linha de ideias, o domínio da Educação Artística, especificamente na área da Expressão e Comunicação, “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações

artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Neste sentido, as diferentes formas de expressão artística “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (idem, p. 47).

No que diz respeito à escolha dos espectadores, tal como sugerido pelo grupo, decidiu-se que seria a outra sala do JI e, portanto, procedeu-se à elaboração dos convites. Para tal, as crianças decidiram realizar um convite para cada, sendo que o mesmo permitia a entrada ao “espetáculo”: “temos de fazer um convite para cada porque precisam de convite para entrar no espetáculo!” (DR). Assim sendo, cada criança ilustrou livremente um convite. No dia anterior ao teatro, duas crianças foram à sala 1 convidar os colegas a assistirem ao evento que iria acontecer no dia seguinte e entregar os convites. Neste sentido, a atividade que se segue diz respeito à apresentação do teatro, e foi realizada aquando a segunda observação em contexto, contado assim com a presença da supervisora institucional no decorrer da mesma. A atividade decorreu na sala de atividades e teve início com a entrada das crianças, docentes e assistentes operacionais convidadas, em que duas crianças do grupo recebiam os convites à medida que entravam. Uma vez que a atividade contava com a presença de dois grupos, especificamente 45 crianças, procurou-se proporcionar um ambiente tranquilo, e para tal, as luzes estavam apagadas, contando apenas com alguma luz natural e uma música calma em simultâneo, com sons e ruídos da natureza, resultando também em suspense para os espectadores. Assim, a dramatização iniciou com o acender das luzes e com o início da audição da narração da história, gravada previamente, e à medida que apareciam as personagens as crianças foram aparecendo no palco com os adereços das mesmas. Com o apoio da audição da narração, as crianças autonomamente percebem quando é a sua vez de surgir no palco e, de seguida sentam-se à volta formando assim o cenário da história. Como tal, todas as crianças desempenharam um papel igualmente ativo na apresentação, e demonstraram um enorme envolvimento e colaboração sendo que estavam atentas a todos os momentos da narração, intervindo por vezes para apoiar os colegas: “agora és tu B! vai, vai!” (SP), “é a vez do mar! mar!” (D). Ademais, cada uma sabia em que momento teria de aparecer na história, respeitando a sua vez.

No fim do teatro as crianças ensinaram a canção “cabeça, ombros, joelhos e pés” e a respetiva coreografia aos colegas, resultando num momento de audição musical e vivência corporal da música. Segundo as OCEPE, “a expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando, (...) estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.55). Dadas por terminadas as atividades na sala de atividades, as crianças agradeceram aos colegas a sua presença. De referir que, mais uma vez, esta responsabilidade foi intencionalmente atribuída às crianças, revelando-se autónomas e responsáveis.

Tratando-se de uma atividade realizada com as duas salas da EPE, solicitou-se a colaboração das docentes estagiárias da sala 1 no registo da dramatização em formato de vídeo, para posterior visualização em grupo, de forma a permitir às crianças reverem o momento e sentirem-se valorizadas. Além disso, o registo resulta igualmente como ferramenta ao docente para reflexão, pois permitiu rever atentamente as expressões faciais das crianças, o envolvimento de cada uma na atividade, possibilitando uma reflexão mais eficaz sobre o impacto da dramatização. Importa ainda referir o papel importante dos recursos tecnológicos no decorrer da atividade, possibilitando este registo em formato de vídeo, assim como o registo do som que permitiu realizar a elaboração da narração da história e ainda a audição da mesma no decorrer do teatro. Adicionalmente, importa referir que a atividade espelhou o clima positivo entre as duas salas de EPE, fruto da interação entre grupos promovida desde o início da prática educativa, resultando num ambiente de partilha e bem-estar entre grupos, docentes estagiárias, orientadoras cooperantes e assistentes operacionais.

Na última atividade da sequência pedagógica, o grupo deslocou-se para o espaço exterior para uma atividade surpresa preparada pela díade pedagógica, que consistia no jogo dos cinco sentidos. Para tal, o espaço, organizado previamente, estava dividido em cinco estações e, em cada uma, encontravam-se caixas de cartão para serem exploradas. Ademais, em cada estação, devidamente identificada, as crianças exploravam o interior de cada caixa, à vez, recorrendo apenas ao sentido identificado. Assim, tínhamos a estação da visão, do paladar, do olfato, do tato e a audição. Antes de dar início ao jogo as crianças foram desafiadas a descobrir de que se tratava, e posteriormente divididas em

cinco grupos de quatro elementos. Importa ainda referir que o objetivo do jogo era descobrirem o que se encontra em cada caixa e identificar as características de cada objeto (doce ou salgado; áspero ou macio) , recorrendo apenas ao sentido indicado na respetiva estação. Ademais, estando divididos em pequenos grupos permite que cada grupo explore uma estação de cada vez, sendo o papel das docentes estagiárias perceber quando todos já exploraram os objetos para rodar os grupos de modo a que todos experienciem todas as estações. De referir ainda que o facto das caixas serem de cartão, mais uma vez, revelam não só o cuidado na promoção de uma consciencialização ecológica, mas revelaram-se igualmente importantes na criação de alguma magia pois, dado que não revelavam o que estava no interior criou um fator surpresa, tornando-se mais apelativo pois levou as crianças a recorrerem à sua imaginação para descobrir. Paralelamente, a atividade corroborou com os ideias do modelo High-Scope, referido no capítulo I, em que a aprendizagem ocorre pela ação direta sobre os objetos, através de experiências diretas (Hohmann & Weikart, 2009). Ademais, o facto da atividade ter sido realizada em pequenos grupos, permitiu igualmente fomentar o trabalho de grupo e a cooperação, permitindo promover relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia” (Piaget, 1932, citado por Oliveira Formosinho, 1996, p.65).

Na semana seguinte, procedeu-se à elaboração, em grande grupo, de um pictograma em papel de cenário, representativo do sentido que o grupo mais gostou de explorar no jogo dos cinco sentidos. Para tal, iniciou-se com a questão orientadora “como podemos descobrir qual foi o sentido que o grupo mais gostou de explorar?”, promovendo um diálogo em grande grupo, que rapidamente conduziu as crianças à solução: “já sei! Podemos fazer um gráfico como fizemos para descobrir qual era o fruto preferido da nossa sala” (MV).

Sendo a estatística, enquanto análise quantitativa de dados, uma área fundamental da matemática na promoção do desenvolvimento do número, cabe ao educador de infância aproveitar as oportunidades que surgem no quotidiano para recolher, organizar e interpretar dados quantitativos. Portanto é fundamental apoiar a formulação de questões a resolver, a recolha de dados e a sua organização, apoiadas sempre em questões que fazem sentido para as crianças e, portanto, contextualizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Paralelamente às atividades descritas, realizaram-se registos audiovisuais e fotográficos que, tal como referido, foram fundamentais para uma reflexão pós-

ação mais cuidada, permitindo observar o que as crianças faziam, diziam e a forma como interagiam nos diferentes contextos, quer individual, pequeno grupo ou grande grupo. Contudo, esses registos foram igualmente essenciais para o momento de divulgação do projeto realizado, como será explicado.

Ainda dentro da MTP, as atividades que se seguem incluem-se na fase da divulgação e avaliação, sendo, portanto, marcada pelo momento de exposição e divulgação do trabalho desenvolvido pelo grupo. Assim, realizou-se um encontro entre díade pedagógica, orientadora cooperante, crianças e respetivas famílias, em que foi partilhado o percurso realizado ao longo do projeto, procurando espelhar a qualidade do mesmo e das aprendizagens significativas que proporcionou às crianças. Assim, a fim de partilhar todo o percurso, convidou-se as famílias a virem à escola assistir à divulgação do percurso. Dada a enorme adesão das famílias ao encontro, em que se contou com a presença de pais, mães e avós, o mesmo teve de ser realizado numa sala de aula do 1.º CEB. Assim, iniciou-se o encontro com uma breve explicação da metodologia utilizada, a fim de explicar em que consiste, as suas potencialidades e como tinha surgido. Seguiu-se a visualização do vídeo realizado com recurso aos registos audiovisuais e fotográficos realizados no decorrer das atividades ao longo do projeto assim como alguns realizados pelas crianças exclusivamente para o efeito, consistindo, portanto, numa compilação dos mesmos. Ademais, com autorização prévia dos encarregados de educação, entregou-se um DVD com o mesmo, juntamente com o outro vídeo realizado anteriormente e visualizado aquando a primeira reunião em que a díade esteve presente e participou. Seguiu-se uma visita à sala de atividades, onde os encarregados de educação puderam complementar o que assistiram no vídeo com os trabalhos expostos nas paredes da sala.

Pode assim afirmar-se que se perspetivou a cooperação entre a família e o JI, pois, tal como defendido no primeiro capítulo, sendo os familiares os primeiros responsáveis pela educação das crianças têm igualmente o direito de participar no seu desenvolvimento. Assim, estes momentos de partilha propiciaram um trabalho colaborativo, proporcionando à família “a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Em consonância, corroborando com esta linha de pensamento, foi desenvolvida uma parceria e um clima de cooperação com a família, sendo as

crianças a ponte desta pareceria. Assim, sempre que pertinente foi solicitada a sua participação, havendo uma preocupação em mantê-los envolvidos na vida no JI. A título de exemplo, na semana da confeção da sopa, as crianças levaram um desenho, para casa, do legume que gostariam de trazer para o JI. O desenho foi entregue aos pais com o intuito de promover um diálogo entre as crianças e a família, onde explicaram que iam fazer uma sopa no dia seguinte e negociavam com os familiares que legume poderiam, eventualmente, trazer. À semelhança do exemplo anterior, na semana da confeção de uma salada de fruta, as crianças também trouxeram uma peça de fruta de casa.

Considerando a importância desta parceria, desenvolveu-se também, em negociação com o grupo, a atividade “ABC-O Saco Mistério”, desenvolvida diariamente, em que cada dia uma criança retirava uma letra do saco preto, que continha no seu interior todas as letras do abecedário, e mostrava ao grupo, posteriormente levava o saco com a respetiva letra para casa e no dia seguinte, trazia dentro do saco um objeto que começava pela letra sorteada. O objeto podia ser um acessório, um brinquedo ou algo de comer que fosse possível dividir com o restante grupo. No saco ia também um bilhete para os pais com a explicação da atividade e o agradecimento pela colaboração. No dia seguinte, a criança que tinha levado o saco não revelava aos colegas o que trazia no seu interior e o saco passava de criança em criança, para, apenas com recurso ao sentido tátil, tentarem descobrir o que se encontrava no interior. Por fim confirmavam o que era e partilham entre elas, caso possível. Com efeito, tornou-se numa rotina realizada todos os dias até ao término da PES, uma forma de iniciação de escrita, facilitando a identificação da primeira letra do seu nome, mas essencialmente para solicitar, mais uma vez, a participação dos familiares, proporcionando-lhes a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento da prática educativa.

Além disso, houve uma preocupação em participar em todos os momentos de interação com as famílias, destacando-se, em seguida, a feira de natal. De forma geral, a feira proporcionou um momento de convívio com a família das crianças, onde se expôs trabalhos realizados pelas crianças sobre a época natalícia. Sabendo desta intenção previamente, desenvolveram-se, em colaboração com o par pedagógico e orientadora cooperante, alguns trabalhos, entre eles, a elaboração, em pequenos grupos, de decorações de natal, realização e decoração de peças em madeira para enfeitar a árvore de Natal da família, um presépio

com recurso a rolos de papel higiénico e restos de tecidos, uma cabana para o presépio com recurso a uma caixa de cartão, palha e folhas de árvores e árvores de natal em cartão, com folhas de árvores. Para realizar as atividades referidas realizaram-se visitas em pequenos grupos ao exterior, em frente ao JI, para recolher os referidos materiais. Mais uma vez, deu-se enfoque à consciencialização ecológica e procurou-se promover o contacto e o respeito pela natureza. Procurou-se ainda, atender aos objetivos e finalidades conjeturados no PAA, entre eles, sensibilizar as crianças para a época natalícia, promover um clima de cooperação entre a comunidade educativa e as famílias e como estratégias recorrer à partilha e comemoração desta quadra em comunidade (Plano Anual de Atividades, 2018). De referir ainda que a feira se destinou às crianças da EPE, aos alunos do 1.ºCEB, às famílias, proporcionando, portanto, o contacto entre toda a comunidade educativa. Pode assim afirmar-se que, graças à confiança e apoio da orientadora cooperante, que possibilitou mais uma vez oportunidade de colaborar num momento tão importante, foi possível um desenvolvimento profissional enorme, do qual tivemos um *feedback* muito positivo das famílias: “obrigada pelo trabalho incrível! O meu filho vem tão feliz para a escola”, “o meu até quando está doente não quer faltar!”. Com efeito, a participação neste momento foi bastante significativa pois possibilitou o diálogo com as famílias das crianças que demonstraram interesse em conhecer as educadoras estagiárias dado o *feedback* positivo, por parte das crianças, em relação às ações preconizadas no decorrer do estágio.

Além do principal objetivo referenciado, as atividades desenvolvidas atenderam à consciencialização ecológica, tal como referido, portanto, sendo esta uma preocupação no decorrer da prática, seguem-se outras atividades que explanam essa preocupação.

Na última semana de outubro, como estavam previstas atividades de comemoração do *Halloween*, destinadas às crianças da EPE, tendo como objetivos desenvolver o vocabulário, proporcionar a integração no meio escolar e promover a socialização entre as crianças e a comunidade escolar (Plano Anual de Atividades, 2018) realizaram-se atividades que fossem ao encontro dos mesmos. Neste sentido, desenvolveram-se atividades relacionadas com a comemoração desse dia, entre elas, atividades em pequenos grupos, para realização de elementos e adereços para a decoração da sala de atividades para o dia de *Halloween*. Neste sentido, optou-se pelo recurso a diversos materiais

reutilizáveis como cápsulas de café, rolos de papel higiênico, pedaços de cartão e tecidos para as crianças elaborarem livremente, figuras que associavam à data. Entre elas, respetivamente, aranhas, morcegos e fantasmas. Com efeito, o objetivo era, não só fomentar o trabalho em equipa e a cooperação, como também desenvolver uma consciência ecológica, promovendo o respeito pela natureza e enfatizando a importância de reutilizar.

De referir ainda que, surgiu o interesse de criar uma área de interesse nova, tendo em conta os interesses que a maioria das crianças evidenciavam pelo conhecimento do mundo e pela realização de experiências. Neste sentido, após diálogo em grande grupo, a criança MM comentou que no ano anterior havia todas as semanas um dia dedicado às Ciências e que gostava que este ano também houvesse, para se realizarem experiências. Assim, promoveu-se uma negociação em grande grupo, e surgiu a proposta de criação de uma nova área de interesse na sala, dedicada às ciências e, naturalmente, às experiências. Para tal, definiram-se um conjunto de tarefas e matérias. Assim, numa primeira fase negociou-se o nome da área, o número de pessoas que podiam estar nessa área em simultâneo e o local que ocuparia na sala de atividades. Deseguida realizou-se uma visita à biblioteca para encontrar os livros adequados e úteis à mesma. Por último a nova área foi intitulada por “área das Ciências” e proporcionou às crianças atividades de medições, de exploração do mapa mundo, de jogos de exploração sensorial, de jogos relacionados com o corpo humano, relacionados com o projeto desenvolvido. Além disso, ofereceu ainda diversos livros e revistas, sobre o corpo humano, o mundo, os animais, as plantas e experiências.

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

Tal como na prática educativa desenvolvida na EPE, as experiências vivenciadas no 1.º CEB caracterizaram-se significativas e transformadoras, proporcionando aos alunos momentos de constante aprendizagem, que mobilizaram conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo (Roldão, 2005), assim como o desenvolvimento de competências do PA. Assim, no presente subcapítulo apresenta-se a análise crítica e reflexiva do percurso de formação realizado ao longo da PES neste contexto, que teve como base as concepções teóricas e legais anteriormente referidas, que sustentaram um processo de ensino e de aprendizagem focado nas e para as crianças do contexto educativo. Efetivamente, o percurso neste nível de ensino contribuiu para o desenvolvimento do perfil docente, consequência das aprendizagens concretizadas ao longo das diferentes situações vivenciadas.

De relevar que, tal como no percurso na EPE, este caminho no 1.º CEB também teve como alicerce as etapas da metodologia de IA, tendo como finalidade a melhoria da ação. A aproximação ao processo cíclico e espiral característico desta metodologia (Vieira & Moreira, 2011) resultou como um contributo para a transformação da ação educativa, sendo a observação e a reflexão fases fundamentais para o desenvolvimento das práticas, possibilitando definir estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados à realidade do contexto educativo (Zabalza, 2001). Assim, partir da observação compreenderam-se os interesses e motivações dos alunos, bem como as necessidades e dificuldades, constituindo-se como referência para uma planificação da ação contextualizada e fundamentada. Neste sentido, é de relevar que o trabalho cooperativo e colaborativo desenvolvido entre diáde pedagógica, professora cooperante e supervisora institucional, também contribuiu para o constante aperfeiçoamento das ações preconizadas ao longo da PES, permitindo enriquecer não só as práticas educativas como a construção de saberes profissionais. Neste sentido, destaca-se a importância do trabalho colaborativo e da reflexão na, sobre e para a ação, resultando num percurso colaborativo assente no currículo de perfil humanista (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Ademais, importa salientar que toda a prática educativa se baseou na perspectiva socio construtivista que se traduziu numa postura respeitadora de cada criança, considerando a sua individualidade, a diversidade e heterogeneidade dos ritmos. Tal diversidade de ritmos de aprendizagem e de trabalho observadas, tal como referido aquando a caracterização da turma no capítulo II, tornou-se um desafio para a tríade pedagógica, cuja preocupação era proporcionar a todos os alunos a oportunidade de serem valorizadas as suas competências. Nesta linha de pensamento, no decorrer da ação procurou-se sempre realizar uma diferenciação pedagógica, apresentando no decorrer das planificações ações pedagógicas diferenciadas, proporcionando diferentes formas de aceder a um determinado conteúdo (Tomlinson, 2008). Assim, o currículo foi gerido colaborativamente, tendo em vista o desenvolvimento pleno e harmonioso das competências de todos os alunos (Oliveira-Martins, 2017).

No desenvolvimento do mesmo, foi igualmente considerada a perspectiva da articulação das diversas áreas curriculares como base da ação educativa, a que Leite (2012) define como “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (p. 88). Efetivamente, considerou-se e trabalhou-se na perspectiva da transdisciplinaridade, em que “deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos” sendo considerada pelo autor como o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (idem). Assim, no decorrer de toda a PES procurou-se promover uma articulação lógica entre as áreas curriculares, em sequência didática, de modo a promover uma visão do mundo como um todo, partindo sempre dos interesses e das curiosidades dos alunos (cf. Cap. I).

Encarar a educação de forma articulada proporciona aprendizagens significativas, isto porque quando existe relação entre o conhecimento a adquirir e o conhecimento existente resulta uma “relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” e quando o aluno recorre a pontos de partida que permitem “trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário” (Leite, 2012, p. 88). Com efeito, entende-se que a articulação curricular potencia o

“acesso a modos de apropriação de conhecimentos” e a “atribuição de sentidos às situações vividas” (idem).

Por outro lado, procurou-se desenvolver uma sequência didática ao longo de toda a prática que, na visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trata-se de um conjunto de atividades didáticas organizadas de forma sequencial e coerente. Ademais, por apresentar caráter interdisciplinar, resulta numa excelente estratégia no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona aos alunos experiências diversificadas e significativas, englobando as diferentes áreas de conteúdo.

No que diz respeito à organização do tempo, considera-se importante a criação de rotinas, de modo a promover o bem-estar dos alunos. Tendo em conta este fator, e dada a ausência das mesmas, reverteu-se esta tendência, desenvolvendo-se algumas rotinas, entre elas, a rotina de entrada na sala de aula. Assim, após reflexão em grande grupo foram negociadas e selecionadas algumas formas de cumprimentar e foi elaborado um cartaz com as mesmas e afixado na porta da sala de aula. Assim, à entrada da sala de aula, a professora estagiária recebia cada aluno e cumprimentava-o individualmente consoante a vontade de cada um. Com esta estratégia promoveu-se um clima de bem-estar, desenvolver a autoestima dos alunos e colmatou a dificuldade inicial, entrar de forma ordenada na sala de aula.

Relativamente à organização do espaço, foi igualmente alvo de reflexão e dado que não assume uma estrutura exata foi constantemente adaptado às necessidades e ao contexto. Assim, no decorrer das práticas alternou-se a disposição das mesas entre disposição em U aquando momentos de trabalho em grande grupo, disposição das mesas de duas em duas, aquando momentos em pequenos grupos, entre outras. Ademais, procurou-se valorizar as paredes da sala de aula, onde se afixaram os trabalhos realizados com e pelos alunos no decorrer de toda a prática.

Neste sentido, apresentam-se as principais práticas desenvolvidas ao longo da PES no 1.º CEB. É de sublinhar que em todos os momentos os alunos e os seus interesses foram considerados, assim como os conhecimentos prévios. Assim, as planificações realizadas iniciaram-se sempre pela contextualização, seguindo-se um mapa de articulação curricular que comprova as intencionalidades referidas.

Atendendo ao facto que um aluno motivado demonstra mais interesse e curiosidade, utiliza estratégias mais cognitivas, metacognitiva e de resolução de problemas (Machado & Alves, 2013), as sequências didáticas desenvolvidas foram frequentemente introduzidas por uma personagem fictícia desenvolvida numa aplicação *online e interativa* de modo a desafiar as crianças, motivando-as na aprendizagem. Desde a primeira introdução da personagem, o João, que a turma revelou imenso envolvimento e interesse durante a interação: “professora quando é que o João volta com mais desafios?” (N), “eu adoro desafios! (L). O envolvimento revelou-se tão positivo que foi desenvolvida uma personagem física com os alunos e afixada numa parede da sala de aula, que serviu de ponto de correspondência entre a turma e o João, onde por vezes surgiam cartas da personagem para a turma, e as quais eram respondidas pelos alunos. Ademais, ao longo das sequências didáticas surgiu novamente com diversos desafios que continuaram a suscitar a curiosidade dos alunos, contudo sempre considerando o fio condutor entre as atividades, como estará claro na descrição que se seguirá. Efetivamente, considera-se que a curiosidade é outro fator importante a ser alimentado no ato pedagógico. Na visão de Pietrocola (2004), “a curiosidade é o motor da vontade de conhecer” e a “base de um ensino que possa resultar em prazer” (p. 14).

A título de exemplo, com recurso ao quadro interativo e a uma aplicação geradora de um personagem fictício que desafia a turma à capacidade organizadora e criativa de realizar uma prenda para o dia da mãe, as crianças encontraram soluções para angariar dinheiro, fictício, produzir a prenda ultrapassando os desafios propostos pelo João. Assim, para a turma conseguir ajudar o João a angariar o dinheiro teriam de jogar um jogo em grande grupo, em que a turma funcionava como uma equipa. Para a dinâmica foi desenvolvido um jogo didático com recurso ao *PowerPoint* interativo e dinâmico. Contudo, apesar da atribuição de perguntas, de forma aleatória, a cada aluno, havia intencionalidade educativa que intervinha na criança os conteúdos necessários. Neste sentido, procedeu-se à diferenciação pedagógica, adaptando cada questão às capacidades dos alunos. Além disso, esta diferenciação permitiu às crianças com NAS participar ativamente no jogo. Ainda assim, todos os alunos podiam solicitar ajuda dos colegas quando apresentassem dificuldade a responder às questões, uma vez que a turma funcionava como equipa, fomentando assim a cooperação entre os alunos. De referir, ainda, que esta cooperação surgiu de

forma natural e quando surgiam dificuldades, os colegas prontificavam-se a ajudar: “professora posso ajudar o Z?” (B), “posso ajudar a L a ler a pergunta dela?”(N). Por fim, finalizaram o jogo com a contagem do dinheiro angariado e, superando as expectativas, os alunos revelaram um envolvimento bastante positivo, comportamento adequado e entusiasmo na cooperação.

Neste sentido, entende-se que a atividade permitiu desenvolver competências no âmbito do relacionamento interpessoal, que dizem respeito à interação com os outros. Efetivamente, como se prevê nesta área de competência do PA, os alunos juntaram esforços para atingir um objetivo comum, desenvolvendo relações positivas entre si, em contexto de colaboração, cooperação e interajuda (Oliveira-Martins, 2017). Ademais, permitiu desenvolver competências no âmbito do saber científico, técnico e tecnológico, na medida em que permitiu aos alunos trabalhar com recursos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos e científicos (idem).

Com efeito, observou-se na turma bastante interesse no que diz respeito ao uso da tecnologia digital, assumindo-se assim, como necessidade, integrar esses recursos nas práticas como estratégia para promover a motivação dos alunos. Efetivamente, considera-se que quando devidamente integrados nas práticas e nos objetivos da aula, estes recursos criam emoção no processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a curiosidade, a atenção, a capacidade de pensar e compreender a informação, dando sentido à aprendizagem (Flores & Ramos, 2016). Note-se que, com base nas observações realizadas, verificou-se que, embora os alunos demonstrassem grande interesse pelo uso de recursos tecnológicos e estes estivessem disponíveis e atualizados (cf. Cap. II) estes não estavam acessíveis aos alunos e eram utilizados apenas pela professora cooperante para projeção do manual escolar e correção de exercícios. Dado que a formação desta geração de alunos depende da capacidade da escola de “proporcionar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Flores, Escola, & Peres, 2011b, p. 402) (cf. Cap. I), entende-se que cabe ao docente perspetivar novos modos de atuar que permitam aos alunos “adquirirem competências-chave para o mundo do amanhã” (idem, p.404).

Nesta linha de pensamento, reconstruíram-se as práticas, de modo a promover a participação ativa dos alunos. Segue-se um conjunto de atividades realizadas, relacionadas com os países, resultado de um projeto que surgiu de

um diálogo entre com os alunos aquando a lecionação das horas, em que os alunos consultaram o manual escolar onde fazia referência às horas em Portugal, no Brasil e na China. O aluno L interveio para afirmar que sabia onde era o Brasil e que gostava muito de o visitar, acrescentando que “quando está noite em Portugal, lá está dia!” (L). Os restantes alunos demonstraram interesse pelo tema e, conseqüentemente por visitar o Brasil e outros países.

Após reflexão conjunta com a orientadora cooperante, que alertou para a necessidade de lecionar o dinheiro, sugeriu-se aliar esta necessidade aos interesses evidenciados, as viagens e os países e, a título de exemplo, compreender em que países se usa a moeda Euro, a utilidade do dinheiro, sendo que para tal decidiu-se simular a compra de viagens a diferentes países. Assim, o projeto “Vamos viajar pelo mundo! O que distingue os países?” teve início com um conjunto de desafios propostos pela personagem fictícia, recurso tecnológico que serviu para estimular a curiosidade, funcionando como uma provocação da vontade de saber e conhecer (Veríssimo, 2013). Com efeito, a motivação foi fundamental dado que funcionou como impulso para a ação. Ademais, alunos motivados revelam curiosidade e entusiasmo, tomam iniciativa e conseqüentemente estão mais preparados para a aprendizagem.

Neste sentido, com o objetivo de conhecer o mundo, recorreu-se à MTP, que permite romper com um ensino mais expositivo (Gonçalves & Rangel, 2011), promovendo a aprendizagem baseada na colaboração e na resolução de problemas centrados nas motivações da turma. Numa primeira fase detetou-se uma questão-problema, mais concretamente, “O que distingue os países?”, frutos das motivações mencionadas.

Numa segunda fase, de modo a planificar o trabalho a desenvolver, realizou-se o quadro conceptual baseado num *brainstorming*, a turma refletiu sobre o tema e estabeleceu objetivos através da resposta às questões: o que já sabemos, o que queremos saber, o que vamos pesquisar e como vamos fazer. É de relevar que o *brainstorming*, promove atitudes e pensamentos que conduzem à inovação, pois é uma técnica de criação de ideias que estimulam à criatividade, contribuindo para o enriquecimento dos trabalhos em grupo (Buchele, Teza, Souza, & Dandolini, 2017). Além disso, a sua análise permite aceder aos conhecimentos prévios, assim como detetar dificuldades, necessidades e interesses dos alunos. De relevar que este envolvimento integral do aluno

permite a sua participação e responsabilidade no projeto, mas também o desenvolvimento de competências essenciais (Vasconcelos, 2012).

Assim, numa terceira fase, que diz respeito à execução do projeto (Vasconcelos, 2012), desenvolveu-se uma sequência didática, de modo a dar resposta às questões levantadas pela turma. Uma questão que surgiu aquando a realização do quadro conceitual foi “Que país faz fronteira com Portugal?”. Deste modo, para dar resposta à questão foi desenvolvida uma sequência didática com um conjunto de desafios. Em primeiro lugar os alunos representaram o mapa de Portugal numa cartolina, identificando o norte, centro e sul com recurso a tampas de garrafas de diferentes cores. De relevar que houve uma intencionalidade na escolha dos recursos, materiais reutilizáveis, com vista à sensibilização para a importância de reutilizar, que reflete a preocupação no desenvolvimento de uma educação assente no Desenvolvimento Sustentável.

Seguiu-se a exploração de um mapa da Europa, colocado no chão da sala de aula e, em pequenos grupos, os alunos deslocaram-se ao centro para explorar e descobrir, de forma autónoma, qual é o país que faz fronteira com Portugal.

Assim, após descobrirem de que país se tratava, neste caso Espanha, seguiu-se a atividade “E tu, que país gostavas de visitar?”. Para tal, realizaram um gráfico de barras onde cada aluno identificou que país gostaria de visitar. Seguindo-se a escolha do título do gráfico, em grupo, recorrendo a votação através do esquema de contagem e a análise dos dados do gráfico, com recurso a linguagem matemática e perguntas orientadoras como “qual é o país com mais votos? qual é o país com menos votos? Quantos alunos querem visitar França? Quantos alunos querem visitar Espanha?”.

Por último, como habitual, seguiu-se a exposição do mapa realizado e do mapa consultado e, em grande grupo os alunos negociaram onde iriam ser afixados, decidindo que seria dedicada uma das paredes da sala de aula para as produções realizadas e que ainda iam realizar no âmbito do projeto a decorrer. De relevar que a exposição das produções dos alunos foi sempre privilegiada no decorrer da PES, dado que a maneira como o espaço, nomeadamente as paredes, são utilizadas tem efeitos cognitivos e emocionais nas crianças (Arends, 2008). Assim, procurou-se desenvolver uma atmosfera de aprendizagem na sala de aula, assente num ambiente de bem-estar.

De referir ainda que, esta sequência pedagógica contou com um momento de jogo, por considerar-se como “ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em

que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico” (Alves, 2010, p. 9). Assim, realizou-se uma adaptação ao conhecido jogo do monopólio, desenvolvendo-se o “Monopólio dos Países” (cf. Apêndice R). Para dar início à atividade, dividiu-se a turma em três grupos, sendo que foi elaborado um tabuleiro para cada um. Foram igualmente elaboradas as regras do jogo previamente (cf. Apêndice S), e entregues e explicadas antes de iniciarem, de modo a que o papel do docente no decorrer da atividade se centrasse apenas em mediador, dando integral autonomia aos alunos no decorrer do mesmo. Assim, entende-se que o jogo permitiu lecionar o dinheiro, uma vez que os alunos tinham acesso a dinheiro fictício, e tinham de efetuar pagamentos e conseqüentemente, o cálculo do troco. Assim, os alunos recriaram e interpretaram o mundo, experimentando diferentes papéis e personagens, como o título de exemplo, o banqueiro. Além disso, sendo que se tratava do monopólio dos países, suscitou a curiosidade dos alunos para o tema sendo que constavam alguns países que não conheciam.

De forma a dar continuidade ao projeto, elegeu-se para a descoberta das informações, a pesquisa orientada, sendo que promove o desenvolvimento de competências no âmbito do desenvolvimento pessoal e autonomia. Segundo o PA, estas competências dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança, motivação para aprender, espírito de iniciativa e tomada de decisões (Oliveira-Martins, 2017). Neste sentido, incorporou-se a sugestão da supervisora institucional como um desafio e a estratégia metodológica selecionada foi a *WebQuest*, que permite a construção do conhecimento de uma forma interativa, com base na pesquisa, na colaboração e no desenvolvimento do pensamento crítico. Neste modo de aprendizagem o docente passa a assumir-se como profissional que orienta o ensino pela descoberta.

O trabalho foi desenvolvido em grupos de três alunos, perfazendo-se a divisão da turma em sete grupos. Para a idealização dos grupos a tríade pedagógica considerou os interesses comuns dos alunos, assim como alguns critérios como a capacidade de cooperação e o comportamento, perspetivando o máximo de entajuda entre os elementos do grupo e a participação de todos os alunos, de forma ativa. Assim, a sala de aula foi previamente organizada, de

modo a facilitar a organização em grupos de trabalho, sendo que em cada mesa estava a identificação do grupo e um computador portátil.

Nesta perspetiva, é de relevar que esta metodologia alude à educação como uma aprendizagem conduzida pelo desafio que implica a capacidade de colaboração entre os intervenientes do grupo de trabalho (Costa, Peralta, & Viseu, 2007).

Ademais, esta abordagem metodológica diferenciou-se das várias formas de trabalho em grupo que foram promovidas no decorrer da PES, revelando-se uma excelente estratégia de promoção da aprendizagem cooperativa, na medida em que perspetiva a organização dos alunos “não para trabalhar em conjunto em projectos comuns, mas, mais importante, levar a que se empenhem num processo de negociação intelectual e tomada de decisão colectiva” (Trimbur, 1989, citado por Ramos, 2005, p.3712). Na visão de Piaget, a cooperação é fundamental na medida que “conduz à solidariedade e desenvolve os sentimentos de justiça e igualdade, o que encaminha a criança para a autonomia” e, por sua vez, no plano intelectual leva a criança a “descentrar-se de si mesma” (Ramos, 2005, p. 3713). Assim, verificou-se que a aprendizagem cooperativa promoveu a relação entre pares, provocando um impacto positivo “na aprendizagem, na motivação e nas atitudes das crianças perante a escola” (Crook, 1991, 1998, citado por Ramos, 2005, p.3713).

Quanto à *WebQuest*, encontra-se organizada em cinco passos, definidos por Bernie Dodge (Castro & Tavares, 2005): a introdução, as tarefas, o processo, a avaliação e as conclusões, sendo destacada a importância da observação de cada passo e da realização de forma sequencial. Assim, cada atividade foi delineada de forma clara, de modo a orientar os alunos a responder autonomamente. Nesta linha de pensamento, o trabalho do docente centra-se na preparação prévia de todos os recursos de modo a apresentar, durante a aula, uma postura meramente orientadora e mediadora. Efetivamente, este tipo de prática revela que o professor atual é um criador de ambientes de aprendizagem e um facilitador de aprendizagens. Além disso, revela que os alunos aprendem através da interação entre pares, de forma ativa, corroborando, assim, com a formação de alunos verdadeiramente pensantes (Bulgraen, 2010), pelo que estamos perante uma prática que não se enquadra num paradigma tradicional.

Para iniciar a atividade, os grupos acederam ao link que os transportou para a *WebQuest* “Vamos conhecer o mundo! O que distingue os países?”, um espaço

seguro de investigação com todas as orientações necessárias. Seguiu-se a exploração do site, com a leitura das tarefas, de modo a conhecerem as atividades a realizar. Tal, promoveu a comunicação entre o grupo na medida em que desafiava à atribuição de tarefas a cada elemento do grupo, entre elas, definir um responsável pelo grupo, um pelo computador e outro pelo livro físico, que será explicitado seguidamente. De referir ainda que, uma vez que cada aluno tinha uma tarefa, as crianças com NAS desempenhavam um papel ativo em todas as atividades, participando nas tarefas adaptadas às suas necessidades. Corroborando com esta linha de pensamento, Castro & Tavares (2005) acrescentam que “os alunos com necessidades especiais são beneficiados, uma vez que lhes podem ser dados papéis predefinidos com grande importância, fazendo-os sentir parte integrante e relevante nos grupos” (p.1). Nesta fase, a turma compreendeu a sequencialidade das tarefas apresentadas, e a necessidade de as cumprir, adotando assim uma postura de responsabilidade na sua pesquisa. Assim, os alunos recolheram informações sobre diferentes países, nomeadamente a língua oficial, a moeda utilizada, a capital, o preço de um voo de avião a esse país, os pratos típicos, assim como o que podemos visitar.

De modo a organizar a informação recolhida, realizaram um livro em formato físico e sete livros em formato digital, com recurso a uma aplicação digital, um por cada grupo, onde preenchiam as informações que descobriam. Assim, os alunos eram direcionados tanto para links como para um *PowerPoint* interativo, que continham as informações, de modo a que as pesquisas fossem feitas em segurança. Contudo, destaca-se que, embora os sites fossem previamente selecionados pela díade pedagógica, os alunos tinham de interpretar e selecionar a informação necessária para completar a informação nos respetivos livros.

De facto, este recurso permitiu um ensino totalmente focado na criança, promovendo a procura, análise e síntese e, conseqüentemente, desenvolvendo processos cognitivos simultâneos à aquisição de conhecimento (Castro & Tavares, 2005). Assim, consiste essencialmente numa atividade “de aprendizagem baseada na investigação em que a riqueza de conteúdos existentes actualmente na Internet é explorada de forma orientada” (Castro & Tavares, 2005, p. 1). Ademais, superou totalmente as expectativas, aumentando o envolvimento e interesse dos alunos de forma exponencial, dado que permitiu

colmatar esta dificuldade inicial, tal como descrito no capítulo anterior. Tal envolvimento foi tão positivo que aquando o toque de saída para o intervalo da manhã alguns alunos questionaram: “professora podemos ficar na sala no intervalo?” (N), “podemos continuar a trabalhar?” (R), “posso fazer só mais uma tarefa?” (B). Tal ocorreu aquando a segunda observação em contexto, em que foi possível observar um grande progresso a nível do envolvimento, interesse e comportamento dos alunos.

Em termos curriculares, este recurso permitiu desenvolver conteúdos curriculares de modo transversal e desenvolver competências de leitura, escrita, aritmética e, ainda capacidades no âmbito de literacia digital, como selecionar ou fazer *PrintScreen*, guardar e aplicar a informação na construção de texto dando sentido ao conhecimento.

Após a realização da pesquisa orientada e dos respetivos livros, seguiu-se o momento de apresentação oral, em que cada grupo partilhou com a turma as aprendizagens realizadas. Este momento, marcado pela exposição e divulgação do trabalho desenvolvido, caracterizou-se por uma oportunidade de socialização do saber, tornando-o útil aos outros (Vasconcelos, 2012). Seguidamente, ocorreu uma reflexão, em grande grupo, sobre a identidade de cada país e conclusões sobre a língua oficial, capital do país, moeda, gastronomia e o que podemos visitar e comprar em cada um. Ademais, emergiu um diálogo sobre o que os alunos aprenderam ao realizar a pesquisa orientada e acerca da importância da realização deste trabalho em grupo, surgindo comentários como: “gostei muito de trabalhar em grupo porque a (L) é boa a escrever, o (Z) a desenhar e eu sou bom a escrever no computador” (N).

Ademais, aquando o diálogo, introduziram-se algumas questões orientadoras de modo a conduzir os alunos à reflexão sobre o valor do trabalho realizado, e os alunos sugeriram apresentar os *e-books* interativos às duas salas do JI: “podíamos apresentar aos meninos da pré” (I), “sim! porque eles ainda não devem saber muitas coisas sobre os países” (A). Conclui-se que os alunos sentiram orgulho e satisfação pelo trabalho realizado, revelando vontade e prazer na partilha das suas descobertas. Assim, após negociação em grande grupo, decidiu-se escrever um convite às salas da EPE para uma apresentação sobre os países. Portanto, numa quarta e última fase da MTP a turma realizou um momento de divulgação às salas 1 e 2 da do JI, em que cada grupo apresentou o livro digital realizado sobre um país. Neste momento, os alunos

revelaram imensa informação requerida pela *webquest* e conhecimentos sólidos sobre os países que apresentavam. Ademais, ensinaram às crianças da EPE algumas palavras que aprenderam na língua oficial de cada país, revelando, assim, estarem atentos a todos os pormenores aquando a realização da pesquisa, consequentes do interesse e motivação dos alunos.

Desta forma, compreende-se que foi promovido o desenvolvimento holístico dos alunos (cf. DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), através de práticas diversificadas. Ademais, para ocorrer este desenvolvimento integral foi fundamental a relação estabelecida entre os dois níveis educativos, que permite que as crianças usufruam de uma aprendizagem contínua e desenvolvam uma estrutura sólida que promove o sucesso educativo (Serra, 2004). Nesta ordem de ideias, ao longo da PES desenvolveu-se uma atmosfera cooperativa e colaborativa entre os vários profissionais de educação do contexto, que permitiu desenvolver um ensino de qualidade para as crianças e alunos. De relevar que o perfil duplo foi fundamental, pois permitiu compreender a importância da articulação educativa, desenvolvendo a continuidade entre os dois níveis educativos, de modo a que não se estabeleçam “descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17). Assim, entende-se que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB possibilitou a criação de laços de continuidade (Portugal, 1992). Com efeito, a formação docente de perfil duplo permitiu enriquecer as práticas, na medida em que a formação proporciona não só um conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, como permitiu perceber a importância de existir uma continuidade entre ambos, assente na cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB (Serra, 2004), que permitiu estabelecer a importante ponte entre a EPE e o 1.ºCEB, essenciais ao processo de transição positiva das crianças.

Além disso, colmatou-se outra dificuldade evidenciada no capítulo II, a autonomia, sendo que os alunos se tornaram autónomos desde a pesquisa orientada à divulgação das aprendizagens. Surpreendendo mais uma vez nesta última, na medida em que se organizaram autonomamente, decidiram o que cada elemento do grupo apresentava, receberam as crianças, agradeceram a sua presença e entregaram o livro dos países para levarem e consultarem posteriormente. Importa ainda referir que as crianças com NAS demonstraram uma participação bastante positiva, salientando, a título de exemplo, o

envolvimento do aluno (J), diagnosticado com autismo (cf. Cap.II), que se voluntariou para ficar no computador a apresentar os *e-books*. Este revelou-se um passo bastante importante, e o aluno demonstrou-se muito envolvido na atividade, pois tal tarefa requer bastante atenção a todos os momentos da apresentação, de modo a passar os diapositivos no momento oportuno. Ademais, aquando a apresentação do seu grupo, apresentou algumas palavras que tinha aprendido no idioma do país que estudou.

Neste sentido, entende-se que tais atividades permitiram desenvolver competências no âmbito da Informação e comunicação, que segundo o PA, dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de experiências e conhecimentos. Desenvolveram também competências na área de Linguagens e textos, que remetem para a utilização dos códigos que permitem aos alunos exprimir e representar conhecimentos em várias áreas do saber, nomeadamente, aplicar de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes digitais. Relativamente à área de Raciocínio e resolução de problemas, permitiram desenvolver competências no que diz respeito aos processos que permitem encontrar respostas para novas situações, tendo em vista interpretação de informação e a tomada de decisões para resolução de problemas. Além disso, as atividades permitiram desenvolver competências na área do Pensamento crítico e criativo através das experiências de observação, identificação e análise da informação (Oliveira-Martins, 2017).

Fruto do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido, os alunos desenvolveram ainda competências na área do Relacionamento interpessoal, que dizem respeito à interação com os outros. Neste sentido, observou-se uma enorme evolução na turma cooperante, na medida em que melhoraram a qualidade das interações, assim como o comportamento em contextos de cooperação, colaboração e partilha. Assim, compreende-se que foi fundamental a promoção do trabalho em grupo ao longo das práticas, que desafiaram os alunos a colaborar para atingir objetivos comuns. De relevar ainda que, tal permitiu igualmente desenvolver relações positivas entre os alunos e entre eles e as crianças do JI. Ora, trabalhar em grupo foi ficando cada vez mais fácil para os alunos, na medida em que desenvolveram competências na área do Desenvolvimento pessoal, nomeadamente ao nível da autonomia, relevando cada vez mais motivação para aprender, mais espírito de iniciativa e confiança em si próprios (Oliveira-Martins, 2017). Efetivamente, conclui-se que as

práticas educativas trabalharam os quatro pilares do conhecimento, entre eles aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, et al., 1996).

Contudo, estas atividade nem sempre tiveram um resultado positivo e, surgindo dificuldades nas primeiras vezes em que se desenvolveu o trabalho em grupos, resultando num ambiente de agitação, conflitos entre pares e dificuldade na divisão das tarefas entre os elementos do grupo. De facto, tais erros foram fundamentais neste percurso, e a constante reflexão e a procura de soluções para melhorar a prática educativa, e a experimentação de diferentes estratégias metodológicas permitiram um desenvolvimento a nível pessoal e profissional, reconstruindo-se, assim, um papel de docente reflexivo, mediador e orientador.

Dado os resultados tão positivos que a estratégia metodológica, a pesquisa orientada, proporcionou quer ao nível do envolvimento dos alunos como do desenvolvimento pessoal e profissional, optou-se por dar continuidade à estratégia. Assim, na última planificação da PES, a autora realizou uma nova *WebQuest*: “Visita à Quinta Pedagógica de Braga! O que mais gostaram?”, de modo a orientar os alunos a sistematizarem o que aprenderam na visita de estuda realizada na semana anterior. Assim, realizaram um livro online e interativo sobre a visita, com informações como o que fizeram, o que mais gostaram, o que sentiram e o que aprenderam. É de relevar o potencial do telemóvel como instrumento educativo, que permitiu à autora realizar registos fotográficos ao longo da visita, que possibilitaram aos alunos relembrar os diferentes momentos e atividades realizadas e, também, enriquecer o livro. De referir ainda que realizaram igualmente um livro em formato físico. Neste fase, destaca-se que trabalhar em grupo já não era complicado para os alunos, que se revelavam muito mais autónomos e cooperativos.

Importa ainda referir que foi possível participar em projetos resultantes da interação constante entre o agrupamento e o meio envolvente. Relativamente a esta interação, destaca-se a cooperação com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, sendo consideradas as maiores parceiras no PE, pois mantinham uma relação de proximidade, cooperação e cordialidade ao longo de anos (Projeto Educativo, 2016-2019). Neste sentido, tal como referido, no decorrer da PES foi possível observar e colaborar com esta parceria e, nomeadamente, colaborar no projeto intitulado “7 de nós” durante a prática educativa no 1.º

CEB. O projeto consistia em atividades de enriquecimento curricular de Artes, em que os alunos do 1º e 2º anos ensino básico de todo o Município estavam envolvidos. Caracterizava-se por um projeto cultural que abrangia três expressões artísticas: musical, plástica e dramática, em que os alunos eram chamados a conhecer sete artistas nacionais, um por cada agrupamento de escolas, e exploravam todo o seu trabalho artístico. Neste sentido, o retrato foi uma das formas de expressão plástica encontrada para falar da história pessoal e profissional de cada artista e, em colaboração com cada docente de expressões, procurou-se encontrar as cores, os traços, as formas, as texturas e os materiais que melhor poderiam retratar a vida de cada uma das figuras da cultura artística nacional, entre elas David Fonseca, Gisela João, Herman José, Mariza, Os Azeitonas, Sérgio Godinho e Sónia Tavares. Nesta ordem de ideias, e sendo que foi atribuído um artista a cada agrupamento de escolas, à turma na qual se realizou a PES foi atribuído o autor Sérgio Godinho. Desta forma, ao longo das planificações realizadas propôs-se a aprendizagem de canções do artista e posteriormente apresentação e divulgação.

Segue-se uma metarreflexão sobre as aprendizagens, dificuldades e os sentimentos vividos ao longo deste percurso.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão marca o momento final do relatório de estágio, assim como da formação inicial da autora. Contudo, assente na ideia de que, atualmente, a formação inicial não é suficiente para garantir um bom desempenho docente ao longo de todo o seu percurso (Alarcão & Canha, 2013). Deste modo, é fundamental adotar uma postura crítica e reflexiva, assente na visão de formação contínua, ao longo da vida. Assim, considera-se a formação inicial, uma etapa crucial para o desenvolvimento de competências que serão transformadas e aperfeiçoadas ao longo de todo o percurso profissional do docente (Formosinho, 2009). Entende-se ainda que, a necessidade de aprendizagem contínua reflete uma postura humilde perante a vontade de aprender e, conseqüentemente, um docente com vontade de se atualizar terá mais possibilidade de desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade. Com efeito, tendo em conta esta retrospectiva, a presente metarreflexão remete-nos para o momento de reflexão da autora sobre o seu percurso de formação profissional desenvolvido em contexto de estágio, no âmbito da EPE e do 1.º CEB.

De facto, hoje o exercício da profissão docente implica um processo contínuo de desenvolvimento (Roldão, 2013), que permita dar resposta às mudanças inegáveis, que requerem novas exigências à profissão docente (Flores, Escola, & Peres, 2011b). Nesta linha de pensamento, o percurso de formação realizado ao longo da PES teve como base as conceções teórico legais, pedagógicas e didáticas, descritas no documento, que sustentaram um processo de ensino e de aprendizagem focado nas e para as crianças dos contextos educativos. Assim, toda a prática desenvolvida na PES se baseou num paradigma socioconstrutivista, assente na visão da criança provida de saberes e referentes culturais (Coll, et al., 2001), sendo-lhe portanto atribuída voz e um papel central e ativo em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, o conhecimento é construído pela própria criança, através das experiências, do meio em que vive e das interações que estabelece.

Além disso, a PES teve como alicerce características da metodologia de IA, que permitiram desenvolver constantemente o pensamento crítico e reflexivo sobre

as práticas, perspetivando a melhoria das mesmas. Assim, a aproximação ao processo cíclico e espiral característico desta metodologia (Vieira & Moreira, 2011) resultou como um contributo para a transformação da ação educativa, sendo a observação e a reflexão fases fundamentais, para o desenvolvimento das práticas, possibilitando definir estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados às realidades dos contextos educativos (Zabalza, 2001). Neste sentido, esta ponte entre a ação e a reflexão contribuiu igualmente para a construção da identidade profissional da autora.

Por conseguinte, assumiu-se uma postura investigadora ao longo da PES, que permitiu desenvolver uma capacidade crítica e indagadora face à ação, que permitiu dar resposta às singularidades das crianças e dos contextos educativos. Com efeito, a necessidade de transformar a ação promoveu o desenvolvimento de competências profissionais, que proporcionaram uma melhoria da qualidade das práticas. Para tal, destaca-se a importância do desenvolvimento das práticas de forma gradual, na medida em que possibilitou à autora a investigação sobre os contextos, permitindo desenvolver um conhecimento sólido, proporcionado pelo envolvimento ativo na realidade dos contextos.

Nesta linha de pensamento, entende-se que foram desenvolvidas práticas diversificadas ao longo da PES, possibilitando o desenvolvimento holístico das crianças e alunos, em ambos os contextos. Ademais, procurou-se estabelecer uma relação entre os dois níveis educativos, que permite que as crianças usufruam de uma aprendizagem contínua e desenvolvam uma estrutura sólida que promove o sucesso educativo (Serra, 2004). Nesta ordem de ideias, ao longo da PES desenvolveu-se uma atmosfera cooperativa e colaborativa entre os vários profissionais de educação do contexto. De relevar que o perfil duplo foi fundamental, pois permitiu compreender a importância da articulação educativa, promovendo a continuidade entre os dois níveis educativos, de modo a que não se estabeleçam “descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17). Assim, entende-se que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB possibilitou a criação de laços de continuidade (Portugal, 1992). Com efeito, a formação docente de perfil duplo permitiu enriquecer as práticas, na medida em que a formação proporciona não só um conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, como permite perceber a importância de existir uma continuidade entre ambos, assente na cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB

(Serra, 2004), estabelecendo-se assim, uma ponte entre a EPE e o 1.ºCEB, essenciais ao processo de transição positiva das crianças.

Contudo, é igualmente relevante equacionar que em vários momentos da ação surgiram dúvidas e incertezas, que foram assumidos como desafios a superar, através da reflexão e da abertura à mudança. De facto, o carácter colaborativo entre par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais desempenhou um papel crucial neste desenvolvimento profissional, na medida em que possibilitou a partilha de experiências, dificuldades e múltiplas perspetivas, emergindo oportunidades de reformulação das práticas e, conseqüentemente, dos saberes profissionais. Com efeito, considera-se o trabalho colaborativo como um contributo para superar as dificuldades, através da partilha de diferentes pontos de vista e da reflexão. Além disso, considera-se o trabalho colaborativo não só como uma oportunidade de desenvolvimento profissional como também pessoal na medida em que se desenvolve uma ligação interpessoal entre todos os intervenientes do processo educativo.

No que diz respeito à relação com as crianças, houve especial preocupação em desenvolver um clima positivo e securizante, onde a afetividade em momento algum era descurada, dada a sua importância principalmente por se tratarem de crianças de tenra idade (Freire, 2002). Além disso, promoveu-se o contacto com diversos recursos e estratégias, de modo a promover um processo de ensino e de aprendizagem pautado por um ambiente feliz e motivador.

De facto, a qualidade das interações desenvolvidas neste percurso de formação docente comprovou que “o essencial é invisível aos olhos”, ficando a certeza de que aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós (Saint-Exupéry, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, L. (2010). O Jogo como recurso de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, 27(83). Obtido em 2 de Novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Buchele, G., Teza, P., Souza, J., & Dandolini, G. (2017). Métodos, técnicas e ferramentas para a inovação: o uso do brainstorming no processo de design contribuindo para a inovação. *Pensamento e Realidade*(32), 61-81. Obtido em 6 de setembro de 2019, de <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/28373/22477>
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Caivari*(4), 30-38. Obtido de <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39-e>
- Calleja, J. (2008). Os Professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>
- Cardona, M. (2008). Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. *PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONCEITOS*, VIII(1).
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, S.A.
- Castro, J., & Tavares, J. (2005). Webquest: um instrumento didático inovador. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/225>

- Catro, J., & Rodrigues, M. (2009). Sentido de número e organização de dados. *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, L., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, pp. 62-82. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227>
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. (s.d.). *Diário da República*, n.º 38/2007-1.ª série.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., . . . Nanzhao, Z. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Em *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly, & J. Dolz., *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). São Paulo: Mercado das Letras.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Poto: Porto Editora.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC ponteciadoras de mudança. 1.º *Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 195-203.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A Tecnologia ao serviço da Educação: práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação- Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011b). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? Em P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC na educação- Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, L. (2011a). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. Em V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia, & F. Tejedor (Ed.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos. O Ensino primário. De um ciclo único ao ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em J. Formosinho, *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. (. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo be educação- Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo be educação- Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 44-77). Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, C., & Rangel, M. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, pp. 21-43.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Latorre. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelo: Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. (pp. 87-92). Educação Unisinos. Obtido em 12 de Junho de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. 16, pp. 87-92. São Leopoldo: Brasil. Obtido em 12 de Junho de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-139). Porto: Porto Editora.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a Formação. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes da Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. Em J. Katz, M. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a escola - Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. Em *Aprender* (pp. 25-34).
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Acadêmicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Accção.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. São Paulo : artmed.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*(11), 77-98.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular para a Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Inafância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 17-33). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeira revelando aprendizagens* (Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular ed.). Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogias da infância-Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos* (pp. 56-79). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Pacheco, J. (2001). Monodocência- Coadjuvação. Em M. d.-D. Básica, *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência- Coadjuvação* (pp. 53-59).
- Pacheco, J., & Sousa, J. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *Revista Elo*. Obtido em 9 de Novembro de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/44094>

- Palacios, J. (2004). *Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*. Em C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 13-52). Porto Alegre: Artmed.
- Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski*. São Paulo: Summus editorial.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento. Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Don Quixote.
- Pietrocola, M. (2004). *Curiosidade e Imaginação - Os caminhos do Conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino*. São Paulo: Thomsom.
- Plano Anual de Atividades . (2018).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Projeto Educativo*. (2016-2019). Obtido em 20 de Novembro de 2018, de <https://portal.aescas.net/documentos/pe>
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC. Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Edições Académicas.
- Ramos, A. (Setembro de 2005). TIC e Aprendizagem Cooperativa: da teoria às práticas. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* , pp. 3709-3724.
- Regulamento Interno*. (25 de Julho de 2016). Obtido em 20 de Novembro de 2018, de <https://portal.aescas.net/documentos/ri>
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. Contributos para uma epistemologia da práxis* (2ª ed.). Porto: Edições Esgotadas.
- Rolão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Saber (e) educar* 13. Obtido em 6 de Junho de 2019, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/920/2/SeE_13FuncaoDocente.pdf
- Roldão, M. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação? Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24-29.
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 94-103. Obtido em 9 de Novembro de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? Em F. A. Sousa, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina .
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Saint-Exupéry. (2001). *O príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* . San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em N. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento- infância e adolescência*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. Em J. Lima, *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61-74. Obtido em Junho de 2019, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (20 de Novembro de 1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. Em J. Machado, & J. Alves, *Melhorar a Escola- Sucesso escolar*,

- disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90).
Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. . Lisboa: Ministério da Educação/ Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. Vygotsky, A. Luria, & Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Lisboa: Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo : Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Porto: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001- Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I - A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República 129/2018, Série I – Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *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*. Diário da República n.º 129/2012, Série II de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho*. Diário da República n.º 240 – I Série Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Direção-geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. 2.º ano. Estudo do Meio*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, I Série - n.º 166. Assembleia da República, Lisboa.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º 34/1997, Série I- A de 1997-02-10. Assembleia da República, Lisboa.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Programa Educativo Individual, 2016. Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019). Porto.

Plano de Trabalho de Turma, 2017. Porto.

NM