

M

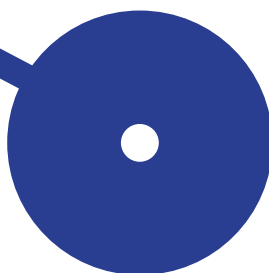
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Raquel Alexandra Ferreira Gonçalves

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Alexandra Ferreira Gonçalves

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros Flores

Coorientação: Professora Mestre Ana Rita Férias

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota

Porto, julho de 2022

## AGRADECIMENTOS

Custa acreditar que este percurso durou cinco anos e está a chegar ao fim. Estes cinco anos foram repletos de alegrias, cansaços e muitas amizades. Hoje, ao recordar o meu percurso, não posso sentir senão orgulho do que fiz. E porque tudo isto não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas, queria deixar um agradecimento especial a cada uma delas.

Aos meus pais, por toda a paciência que tiveram nos meus dias de mau humor por algo não ter corrido como esperava, por me terem permitido terminar o curso e me terem apoiado sempre.

À minha mana, por ser sido um apoio importantíssimo, por me ter acompanhado em todos os momentos e alegrado nas situações mais difíceis. Obrigada por tudo o que és e dás (carinho, força e coragem). Enquanto nos tivermos uma à outra estará tudo certo!

À minha avó, por me ter ensinado que a felicidade e ajudar os outros é o mais importante da vida. Ao meu avô, que, neste final de percurso, escolheu um sítio especial para continuar ao meu lado, o meu coração.

Aos meus padrinhos e tios, por todo o apoio que me deram, por terem acompanhado todo o meu percurso e por acreditarem sempre em mim.

À minha Catarina, minha namorada, por ter sido incansável nestes últimos dois anos. Obrigada pela constante preocupação e por teres passado horas ao computador a ler e reler tudo o que escrevi. Obrigada por teres aturado o meu mau humor tantas vezes, sem nunca te queixares. Obrigada pelos fortes abraços, que tanta energia e amor transmitiram!

Ao Tiaguinhos, por ter entrado na minha vida no exato momento em que entrei na faculdade e por ainda continuar nela. Obrigada por todo o apoio e pelas longas noites a fazer e imprimir livros. Obrigada por estares aqui!

À Cláudia, minha melhor amiga, pelos passeios e conversas noturnas, quando a criatividade de escrita não fluía. Obrigada por teres estado presente no meu percurso e por me teres ajudado tanto durante estes cinco anos.

À Beatriz, à Flávia, à Lenita, à Inês Oliveira, à Inês Carvalho e ao Hugo, por termos falado e desabafado tantas vezes, por me fazerem rir quando a vontade era chorar, por terem aparecido nestes últimos dois anos e os terem tornado nos melhores!

À João, o meu par pedagógico, por ter abraçado este desafio comigo e por ter tido paciência para o meu mau humor.

Às Supervisoras Institucionais, nomeadamente à professora Paula Quadros-Flores, à professora Maria Cândida Mota e à professora Ana Rita Férias, e professoras cooperantes pelo acompanhamento e orientação ao longo desta etapa.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Olímpia, por ter sido um anjo que apareceu no percurso e o encheu de ensinamentos, risos e muito amor. Obrigada por todo o apoio e pela amizade.

A todas as crianças, por todo o amor genuíno que me deram e por me terem ensinado tanto. Obrigada pelos abraços saborosos, pelos beijos ternos e pelos desenhos artísticos. Desejo-vos o melhor da vida e que sejam crianças e felizes sempre.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente documento, inserido na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, espelha o percurso formativo vivenciado nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo, assim, evidenciar o crescimento pessoal e profissional ocorrido, numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais. Apresenta-se, portanto, o processo de construção de identidade profissional, no qual se reflete as competências desenvolvidas e as aprendizagens vivenciadas e alcançadas, integrando e construindo saberes experienciais e compreendendo uma reflexão crítica e contextualizada numa melhoria contínua do perfil profissional.

Este processo formativo permitiu reunir os referenciais teóricos e legais compreendidos ao longo do estudo académico, mobilizando conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos, o que possibilitou a realização de práticas fundamentadas e reflexões críticas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e da própria díade, como o facto de valorizarem as suas diferenças e particularidades criando momentos de aprendizagens significativas para o crescimento dessas competências.

O saber da praxis foi enriquecido sobretudo pelo trabalho colaborativo desenvolvido entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais. Assim, as etapas da Metodologia de Investigação-Ação, numa sequência de observação, planificação, ação e reflexão, e o modelo socioconstrutivista, base da construção social do conhecimento profissional, contribuirão para o desenvolvimento de um perfil docente indagador e reflexivo, no qual se articulou a os fundamentos teóricos com a prática. Além disso, importa destacar o perfil duplo do docente, devendo, este, consciencializar e refletir acerca dos parâmetros educativos (Oliveira & Formosinho, 2016).

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação; Docente

## **ABSTRACT**

This document, which is part of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, reflects the formative journey experienced in the contexts of Pre-school Education and Primary School, and intends to highlight the personal and professional growth that occurred, from the perspective of the collaborative construction of professional knowledge. Therefore, the process of building professional identity is presented, in which the skills developed and the learning experienced and achieved are reflected, integrating and building experience knowledge and comprising a critical and contextualized reflection on a continuous improvement of the professional profile.

This formative process allowed us to bring together the theoretical and legal references understood throughout the academic study, mobilizing theoretical, scientific, and pedagogical knowledge, which enabled us to carry out well-founded practices and critical reflections in the teaching and learning process of the children and the dyad itself, such as valuing their differences and particularities by creating significant learning moments for the growth of these skills.

The knowledge of praxis was mainly improved by the collaborative work developed between the dyad, the cooperating teachers, the children and the institutional supervisors. In this way, the stages of the Action-Research Methodology, in a sequence of observation, planning, action and reflection, and the socioconstructivist model, the basis for the social construction of professional knowledge, will contribute to the development of an inquiring and reflective teacher profile, in which the theoretical foundations were articulated with practice. In addition, it is important to emphasize the dual profile of the teacher, who should be aware of and reflect on the educational parameters (Oliveira & Formosinho, 2016).

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Action-Research Methodology; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Education; Teacher.

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A: Ações dinamizadas no 1º CEB.

Apêndice B: Planificação “Partida, Largada, Fugida: para onde é a ida?”, do 1º CEB.

Apêndice C: Planificação “Macedónia de frutas!”, do 1º CEB.

Apêndice D: Ações dinamizadas na EPE.

Apêndice E: Planificação Semanal: 21 a 25 de março de 2022.

Apêndice F: Planificação Semanal: 4 a 8 de abril de 2022.

Apêndice G: Planificação Semanal: 19 a 22 de abril de 2022.

Apêndice H: Planificação Semanal: 2 a 6 de maio de 2022.

Apêndice I: Planificação Semanal: 9 a 13 de maio de 2022.

Apêndice J: Planificação Semanal: 16 a 20 de maio de 2022.

Apêndice K: Planificação Semanal: 23 e 24 de maio de 2022.

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1:** Aulas da letra "p" e dos numerais 4 e 5. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 2:** Aula da letra "t", do numeral 0 e dos sinais de maior, menor e igual. **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 3:** Aulas das palavras com "p" e "t" e conceitos de antes, entre e depois. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 4:** Aulas das sílabas "al, el, il, ol, ul", o feminino e o masculino das palavras, a divisão silábica, as partes do corpo humano e a decomposição de números e de materiais. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 5:** Aulas da letra "m", da educação literária e dos numerais 6 e 7. **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 6:** Aulas de consolidação das consoantes "p", "t", "d" e "m", do quadro silábico, consolidação dos conhecimentos matemáticos, da letra "v" e dos numerais 8 e 9. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 7:** Atividade de desenvolvimento de conhecimentos das vivências natalícias em Rio Tinto, Varge e Alentejo. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 8:** Atividades de rimas e decoração dos tecidos para o colchão. **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 9:** "As flores da Primavera". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 10:** "A Lebre e a Tartaruga". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 11:** "O Elefante Zacarias". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 12:** "A fábula dos feijões cinzentos". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 13:** Profissões. .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 14:** "Meninos de todas as cores". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 15:** "O livro da selva". .... **Erro! Marcador não definido.**

**Figura 16:** Divulgação do projeto. .... **Erro! Marcador não definido.**

## **LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

ApE- Aprendizagens Essenciais

AE- Agrupamento de Escolas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CE- Centro Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DAC- Domínio de Autonomia Curricular

DL- Decreto de Lei

EB- Escola Básica

EE- Encarregados de Educação

EI- Educador de Infância

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE- Educação Pré-Escolar

ES- Escola Secundária

GIC- Gestão Interdisciplinar do Currículo

Jl- Jardim de Infância

LSBE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

PNL- Plano Nacional de Leitura

## **GLOSSÁRIO**

Nível de desenvolvimento real- são funções que certa criança sabe e é capaz de resolver sozinha (Vygostky, 1980)

Nível de desenvolvimento potencial- processos que ainda estão a começar a desenvolver-se ou que se irão resolver num futuro próximo (Vygostky, 1980)

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO ANALÍTICO.....	V
ABSTRACT.....	VI
LISTA DE APÊNDICES.....	VII
ÍNIDICE DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	IX
GLOSSÁRIO.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO - O BALUARTE DA SOCIEDADE.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO NUMA VISÃO GERAL.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	11
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	28
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	49
3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	49
3.2. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	61
METARREFLEXÃO.....	74
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	93
APÊNDICES.....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>

## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização do presente relatório com o objetivo de dar a conhecer todo o percurso da formação inicial, através da descrição, fundamentação teórica e reflexão crítica das ações desenvolvidas em ambos os contextos, permitindo, assim, aprender o percurso da construção de identidade profissional.

É importante referir que, primeiramente, a prática educativa se desenvolveu com uma turma do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e, posteriormente, com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e seis anos, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE).

Este relatório integra todo o desenvolvimento das competências e conhecimento pessoais, sociais e profissionais adquiridos ao longo deste ciclo de estudos (licenciatura e mestrado) aos quais, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, habilitam para a docência em EPE e 1º CEB. Assim, considera-se indiscutível referir que o perfil duplo de docente do 1º CEB e de educador de infância permite uma observação mais ampla do desenvolvimento individual de cada criança indo ao encontro dos saberes científicos, pedagógicos e didáticos associados à construção de um comportamento profissional reflexivo e investigativo contribuindo para a tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2019).

No que concerne à organização do presente documento, o mesmo está estruturado em três capítulos distintos. No primeiro, o enquadramento teórico e legal, onde, com base nas diversas ações pedagógicas desenvolvidas, se englobam referentes teóricos e documentos legais, os quais sustentaram as escolhas e estratégias utilizadas ao longo da PES. Desta forma, o capítulo contém ainda três subcapítulos posteriores, dizendo respeito ao papel primordial da educação na vida de todos associado a conceções paradigmáticas essenciais para o desenvolvimento da profissão docente e documentos mentores de práticas educativas em contexto de EPE e 1º CEB.

No segundo capítulo é analisada a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES, apresentando-se o Agrupamento de Escolas, bem como a instituição educativa no qual decorreu a ação pedagógica. Além do mais, ambas as características da turma do 1º ano de escolaridade e do grupo de crianças do jardim de infância realçando, ainda, toda a sua organização, as peculiaridades observadas e informações recolhidas ao longo da formação estão refletidas no mesmo. Ainda neste capítulo, e devido à sua importância, uma vez que permite a indagação, reflexão, para a transformação e melhoria de práticas, através das suas etapas subjacentes, irá ser abordada a metodologia investigativa adotada ao longo da PES, a Metodologia de Investigação-Ação. Esta permitiu uma aprendizagem e evolução do docente relativamente à observação, planificação, ação e reflexão constante, assim, a mesma necessita de ser refletida num subcapítulo próprio, visto que associa a investigação e ação, baseada num método dinâmico e em espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988). Sendo também uma metodologia baseada num método dinâmico e em espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988)

O terceiro capítulo diz respeito à reflexão e fundamentação das decisões didáticas, metodologias e estratégias desenvolvidas no percurso da PES, onde foram exploradas temáticas, conhecimentos e conceitos descritos no primeiro capítulo. Este ponto encontra-se dividido também em dois subcapítulos relacionados com a análise descritiva e analítica das ações desenvolvidas em contexto de 1º CEB e EPE.

Para finalizar este documento, foi elaborada uma metarreflexão com o objetivo de se evidenciar uma análise crítica e reflexiva na obtenção de competências e conhecimentos profissionais e pessoais, por meio de uma avaliação retrospectiva do desempenho da profissão de docente.

# **1. CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO - O BALUARTE DA SOCIEDADE**

“A demanda de uma aprendizagem constante e diversa é consequência também do fluxo de informação constante e diverso ao qual estamos submetidos” (Pozo, 2001, p. 34)

As vivências experienciadas ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), tanto em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) como de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tiveram como base os diferentes pressupostos teóricos e documentos legais, que fundamentaram as opções e ações realizadas. Desta forma, ao longo do presente capítulo será refletida a importância da educação na vida das crianças e o quão esta é extremamente basilar e um pilar para sociedade, uma vez que a PES foi realizada nos dois primeiros momentos escolares da vida de uma criança.

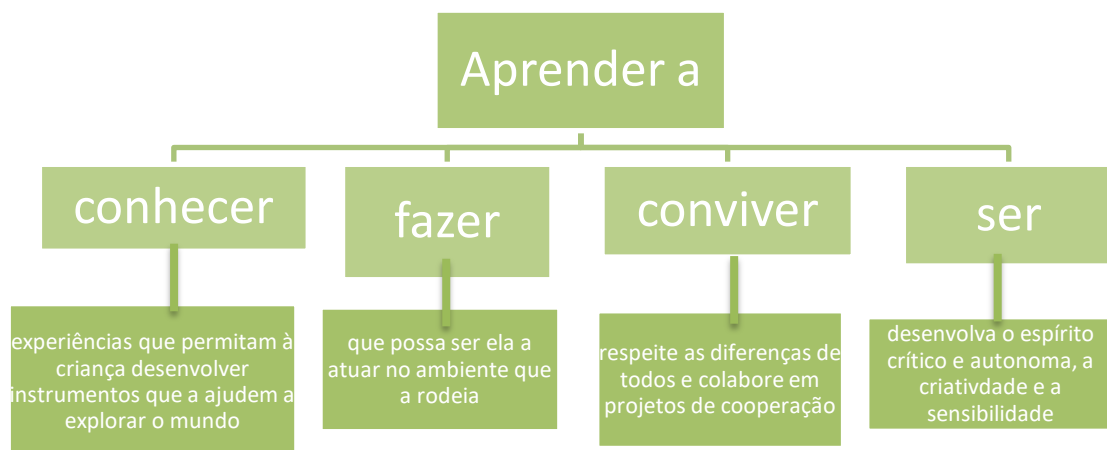
Posteriormente, seguem-se dois subcapítulos nos quais serão refletidas as especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, uma vez que a PES ocorreu nesses níveis de ensino, articulando sempre com os referenciais teóricos e normativos, assim como temas importantes no quais se basearam as práticas educativas, como por exemplo a possibilidade do perfil duplo na formação de um docente e a identidade profissional.

## **1.1. A EDUCAÇÃO NUMA VISÃO GERAL**

A imagem da criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e desenvolvimento surge como resultado dos direitos de cidadania estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1998), no qual se estabelece que esta tem o direito a ser orientada e respeitada, direito a se exprimir de forma livre sobre as questões que lhe dizem respeito, bem como a ver a sua opinião considerada. A garantia destes direitos, além de permitir o desenvolvimento da sua personalidade, dons e aptidões físicas e mentais (Unicef, 2019), também lhe proporciona a oportunidade de ser escutada, participar de forma ativa no seu processo educativo e contribui para o desenvolvimento da sua confiança no papel que desempenha tanto na sua aprendizagem como na dos outros (Lopes et al., 2016).

Visto que a educação desempenha um papel fulcral na vida dos indivíduos, uma vez que esta procura orientar a formação e a libertação da consciência humana (Vasconcelos & Manzi, 2017), Portugal também defende a mesma ideia que Vasconcelos & Manzi (2017), nomeadamente quando, na sua Constituição, define que todos têm o direito à cultura e educação e por isso, o Estado português deve garantir o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, bem como a criação de um sistema público aliado ao desenvolvimento do sistema geral de Educação Pré-Escolar (Constituição Portuguesa, 1976, artigo 73º, ponto 1). Da mesma forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE) estabelece que o sistema educativo deve responder às necessidades de cada indivíduo e assim, contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade e potenciar a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários (DL nº46/86, de 14 de outubro).

A educação baseia-se em quatro pilares essenciais à aprendizagem ao longo da vida, definidos por Delors (1996):



**Figura 1:** Esquema dos quatro pilares da educação, segundo Delors (1996)

A educação é um direito fundamental, pelo que deve ser assistida a todos de forma inclusiva e a possibilitar a criação de oportunidades, disponibilizando, a cada criança, as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento e sucesso individual. Segundo Dewey (1902), a criança “é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (p. 25), uma vez que esta detém “quatro impulsos inatos, o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se” (p. 30). Desta forma, importa

destacar que a educação, segundo Delors (1996), deve ser organizada em quatro aprendizagens, designadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, que em grande parte dependem do papel que o docente assume na ação pedagógica. Uma vez que o docente deve aprender enquanto ensina (Freire, 1996), ou seja, deve recolher do meio envolvente informações para o seu desenvolvimento profissional, é importante relacionar as dimensões da profissão docente, estabelecidas no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, com as aprendizagens que se pretende ampliar ao longo do desenvolvimento e crescimento das crianças, bem como com o PASEO.

Assim sendo, a dimensão profissional, social e ética, dimensão em que o docente promove as aprendizagens de acordo com o contexto em que atua (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), está relacionada com o aprender a conhecer, que diz respeito ao conhecimento, compreensão e à descoberta das crianças do mundo que as rodeia. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde o docente fomenta aprendizagens contextualizadas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), relaciona-se com o aprender a fazer e estabelece também uma relação com o aprender a conhecer, uma vez que a criança para saber agir nos diversos contextos, precisa de mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos na prática da sua vida quotidiana (Delors, 1996).

A dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, que corresponde ao modo como o professor desempenha uma prática integrada, nas distintas dimensões da instituição e da comunidade circundante (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), está associada ao aprender a viver juntos, visto que as crianças são colocadas em contacto com diferentes grupos e elementos da comunidade para que se descubram e se aceitem. A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual o docente deve incorporar a sua formação e reflexão individual e conjunta nas suas práticas pedagógicas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) de forma constante, e desta forma, permitir que as crianças construam e desenvolvam a sua personalidade e a sua forma de estar na vida. Por fim, o aprender a ser contribui para o desenvolvimento total das crianças, uma vez que, nesta fase, estas já devem estar preparadas para a elaboração de pensamentos críticos e

autónomos, devem ainda conseguir formular juízos de valor e ainda decidir como agir, por si mesmo, na vida (Delors, 1996).

Na educação transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007) o docente é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é quem educa, pensa, disciplina, atua e opta, o que conduz à limitação das crianças a um espaço reduzido, imobiliza os seus movimentos, impede-as de pensar, reduz a sua criatividade e possibilidade de expressão (Moraes, 2003; Oliveira-Formosinho, 2007). Este paradigma transmissivo limita a sociabilidade das crianças, de experimentar coisas novas e de conquistar novos espaços, pois da sua parte é apenas esperado que recebam e aceitem (Dewey, 1902). Desta forma, como oposição às pedagogias tradicionais foram surgindo novas práticas educativas que assentam em paradigmas construtivista e socioconstrutivistas, as quais pressupõem uma pedagogia participativa, isto é, uma participação centrada “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 2), onde os conhecimentos das crianças não podem ser dados como adquiridos na totalidade, uma vez que estes são construídos pelas mesmas através das suas interações com os objetos, com os outros e com o meio. Assim, é através das experiências pessoais e individuais das crianças que estas finalizam o processo de aquisição de certo conhecimento.

As teorias construtivistas visam dar respostas às exigências do mundo que está em constante mudança e defendem que o conhecimento adquirido é resultado das interpretações pessoais e experiências vividas pelos indivíduos (Perrenoud, 1995; Ribeiro & Felizardo, 2017). De acordo com o construtivismo de Piaget, o desenvolvimento das crianças é um processo ativo, através do qual são acumuladas novas experiências e se procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p.221), por forma a estruturar o que já sabem em esquemas mais complexos. Neste sentido, a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget (1936), faz a distinção de quatro estádios do desenvolvimento intelectual das crianças, pelos quais passam desde o seu nascimento e estão associados às experiências de cada uma: o estádio Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal.

A PES foi realizada no contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB, pelo que, são salientados apenas dois dos estádios enunciados anteriormente, o estádio Pré-Operatório e o Operatório Concreto. O estádio Pré-Operatório ocorre durante os dois e os sete anos de idade, onde as crianças adquirem as capacidades para representar objetos e conhecimentos e, posteriormente, adquirem a linguagem. Esse desenvolvimento foi notório relativamente aos desenhos na EPE, sendo que as crianças de três anos apenas faziam riscos na folha, não conseguindo representar a figura humana; já as crianças de quatro e cinco anos conseguiam representar o que estavam a pensar, decifrando-se melhor os desenhos das mesmas; em relação às crianças de seis anos, os desenhos eram facilmente perceptíveis e entendidos por todos. No que diz respeito à linguagem, as crianças com cinco e seis anos comunicavam bastante bem, faziam-se entender, salvo algumas exceções caracterizadas por problemas de fala; por sua vez, as crianças de três e quatro anos, por vezes, tinham que repetir as suas ideias para que todos percebessem o que queriam transmitir. A partir deste momento, dá-se o desenvolvimento do pensamento simbólico e, conseqüentemente, do pensamento intuitivo, o que conduz ao estádio Operatório Concreto. Este estádio ocorre entre os sete e os doze anos e é aqui que as intuições das crianças se transformam em operações (Ferracioli, 1999). Entre os vários desafios e mudanças atualmente vividas, está presente a pandemia da SARS-CoV2, que dificultou a comunicação para com as crianças, uma vez que, devido à máscara, elas não conseguiam compreender bem o que era dito.

Em relação ao Socioconstrutivismo, conceito elencado por Vygotsky (1991), apresenta o pressuposto que o meio é a mensagem, ou seja, o meio é a instituição escolar e é fator fulcral para a educação (Ivic, 2010). De acordo com este psicólogo, os indivíduos são o produto das relações que estabelecem com os outros e a sua idade mental é que define as suas competências para atuar de modo independente. Neste sentido, surge a necessidade de clarificar a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que é importante perceber quais os conhecimentos prévios das crianças, de forma a proporcionar-lhes alicerces para alcançarem mais conhecimentos. Assim, esta caracteriza-se pela diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que é determinado através da resolução de problemas, ou seja, o desempenho da criança sozinha e o desempenho que

esta consegue alcançar quando trabalha com um adulto ou com outras crianças mais desenvolvidas (Vygotsky, 1980).

Kilpatrick (1970) é o responsável por impulsionar, na EPE, a Metodologia do Trabalho por Projeto (MTP). Esta metodologia procura resolver problemas reais, através de uma visão transversal de saberes, interdisciplinar e transdisciplinar, provendo, assim, tanto uma articulação vertical, como horizontal (Felicio & Alonso, 2016); sendo que se distingue da atividade tradicional devido aos efeitos que produz, à sua intencionalidade orientadora, à sua organização e devido ao seu tempo de realização, pois o projeto não é visto como uma intenção, mas sim uma ação que deve trazer valor à situação vivida (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). A MTP pode ser descrita em quatro fases: a definição do problema, onde as crianças criam uma base de trabalho, através das suas ideias, experiências e conhecimentos prévios acerca de determinado tema (Katz & Chard, 2009); a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde as crianças, em conjunto com o docente, elaboram mapas conceptuais e pensam nas etapas do projeto e nos recursos que serão necessários (Vasconcelos et al., 2011); a execução, na qual o docente deve estimular as crianças no sentido a que estas utilizem as competências que já possuem e, em simultâneo, dar segurança necessária para que estas se expressem, enquanto se organizam, recolhem e registam informações e alterem os mapas conceptuais (Katz & Chard, 2009); a divulgação e avaliação, durante a qual analisam a questão visando a sua resposta, partilham com o docente e os pais o trabalho desenvolvido, praticam o exercício do espírito crítico, analisam as aprendizagens adquiridas e, de onde podem surgir novas questões ou problemas futuros (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). É também nesta última fase que o docente deve analisar os seus registos de avaliação, de forma a entender a evolução de cada criança e os aspetos que precisam de ser melhorados (Vasconcelos et al., 2011). Esta componente avaliativa permite que a criança, enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem, participe no processo de análise da atividade educativa e tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, ponto 2).

Os docentes devem se capazes de se adaptar aos diversos contextos e estar preparados para atualizar os seus conhecimentos de forma regular (Martins et al., 2017).

Deste modo, a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), os docentes podem adaptar, baseando-se não só na parte curricular, consignadas nas Aprendizagens Essenciais, como também nas capacidades sociais de cada aluno. Assim, as suas práticas devem desenvolver competências que vão além do programa escolar, nomeadamente, o seu desenvolvimento pessoal, o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal e a sensibilidade estética e artística. O seu desenvolvimento pessoal assim como o seu processo de formação ao longo da vida, possibilita que este olhe de forma confiante para as suas capacidades e realize uma análise multirreferencial das diversas situações educativas (Marta, 2015).

Desta forma, a formação de docentes não deve ser realizada por acumulação, mas sim através de uma reflexão crítica constante das suas práticas, estando disponível para uma transformação contínua da sua identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1992). Neste aspeto, o tempo representa um fator essencial para o desenvolvimento profissional, assim como as oportunidades, as disposições e as capacidades para aprenderem com os outros no local de trabalho (Simão et al., 2016). Da mesma forma, o trabalho colaborativo, a troca de saberes e de experiências pessoais devem ser encarados como contributos para a sua formação e prática profissional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Damiani (2008), defende que no trabalho colaborativo, os docentes ao trabalhar em conjunto se vão apoiar, estabelecendo relações de confiança, corresponsabilidade e liderança compartilhada, de modo a atingir os objetivos comuns definidos. A referência do trabalho colaborativo, adotada no sistema educativo português “a partir do Parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação” (Leite & Pinto, 2015, p. 219), previa um trabalho colaborativo entre docentes no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, e entre alunos promovendo uma aprendizagem colaborativa (Pinto & Leite, 2014). Assim, o conceito de trabalho colaborativo está relacionado com os “conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns” (Pinto & Leite, 2014, p. 146).

A fusão entre as mudanças biológicas das crianças e as situações ambientais em que são colocadas, ao longo da sua vida, conduzem a diversas transformações e transições (Bronfenbrenner, 1977), sendo por isso importante que os docentes assegurem uma transição concordante com os contextos em que atuam, de forma a possibilitar o desenvolvimento contínuo das crianças. Uma transição educativa deve procurar proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam desenvolver as potencialidades das crianças, fortalecer a sua autoestima e autonomia e criar as condições favoráveis para o seu sucesso (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, deverá haver, ainda, uma articulação vertical, isto é, uma sequencialidade, “integrando aprendizagens passadas, presentes e futuras, para que os ciclos e níveis de aprendizagem mantenham entre si uma continuidade progressiva” (Aragão, 2011, p. 5). Para que isso seja possível, deverá existir uma colaboração entre docentes, de modo a regular possíveis interrupções/quebras particulares referentes à transição de escola, de ciclo ou de níveis de aprendizagem (Aragão, 2011).

Neste sentido, o conceito de continuidade educativa é definido como sendo o processo que tem início nas aprendizagens já adquiridas pela criança e cria condições favoráveis para que estas alcancem o sucesso nas etapas seguintes (Ribeiro, 2002).

Por consequência, a investigação desta temática é crucial no que diz respeito à formação de docentes que possuem perfil duplo, uma vez que proporciona a evolução do pensamento crítico e reflexivo acerca das práticas concebidas e acerca da ação a desempenhar, proporcionando uma continuidade educativa que disponha a criança como agente primordial de todo o processo, conferindo-lhe um papel clarividente sobre as competências de participação na sua vida (Ribeiro, Flores & Sá, 2016). Para tal, é essencial que os docentes “compreendam o seu desenvolvimento profissional como uma construção quotidiana, assumindo uma atitude de constante inovação pedagógica e curricular” (Mesquita, Pires & Lopes, 2016, p. 3), de forma a darem resposta às mudanças que preveem a (re)adaptação das práticas pedagógicas.

Nos dias de hoje, identifica-se através do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, o “valor e o impacto da docência na qualidade da educação”. Por essa razão, compreender que

é necessária uma formação contínua, que passe não só pelo aceitar as diferenças entre todas as crianças, com especificidades e necessidades individuais, mas também pelo dar valor a essa individualidade, fazendo com que todos possam ser parte integrante de uma escola inclusiva (Figueira, 2017).

A prática de uma educação inclusiva implica a ocorrência de mudanças e a articulação dos diversos docentes, de forma a fornecer uma educação de qualidade a todos. Neste sentido, a educação inclusiva é definida por Rodrigues (2000) como sendo a evolução de uma escola integrativa, onde as diferentes culturas, capacidades e possibilidade de evolução das crianças são respeitadas. Neste sentido, importa distinguir os conceitos de integração e de inclusão. A integração defende a igualdade entre os homens, o princípio da inclusão defende que todos somos diferentes, mas que devemos permanecer juntos, ou seja, somos igualados pela diferença (Borges, Pereira & Aquino, 2012).

Em suma, sublinha-se que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, juntamente com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, reconhecem a relevância da existência de uma escola inclusiva, onde, independentemente das situações de vida, todas as crianças possam obter respostas às suas necessidades. O primeiro institui normas que garantam a inclusão, “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Relativamente ao segundo, este “assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

## **1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A passagem para o 1º CEB é algo bastante importante para a criança, considerando todas as mudanças pelas quais esta passa. Todo este processo tem interferência no

desenvolvimento da criança, sendo que com o auxílio e preparação do educador, da família e do futuro professor, a mesma sentir-se-à mais confiante, de forma a que não sinta uma diferença tão abrupta, mas sim natural, fazendo com que a criança se adapte e ultrapasse os desafios que irá enfrentar (Sim-sim, 2010).

Em Portugal, a LBSE, indica que o 1º CEB é “obrigatório e gratuito” e estão nele incluídos quatro dos nove anos do Ensino Básico (DL nº46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º). É neste ciclo que deverá ser garantida a formação de todos, por meio de um ensino abrangente que possibilite o sucesso escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º). Deste modo, é ambicionado que ao longo dos quatro anos do 1ºCEB, os alunos ampliem a sua linguagem oral, partindo, de seguida, para o domínio da leitura e da escrita, assim como noções de Matemática, “do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º).

Ainda no mesmo pensamento, realça-se o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a matriz curricular-base do 1º CEB das quais fazem parte as seguintes componentes curriculares: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física. Em 2014, com a adoção do Decreto-lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, artigo 1º, estabeleceu-se “a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade”. De mencionar que há algumas componentes curriculares de carácter opcional, sendo elas: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (dos domínios artístico, desportivo e científico e tecnológico), a Educação Moral e Religiosa, as TIC e a Cidadania e Desenvolvimento.

Contudo, os documentos que servem de orientação aos professores do 1ºCEB não são só os supramencionados, destacando-se outros dois documentos orientadores, sendo eles o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (ApE) que, simplificam o processo de “flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), servindo como referenciais para a tomada de decisões. O processo de flexibilização e gestão curricular, referentes ao auxílio da tomada de decisões, apresentam conceitos diferentes, sendo que a flexibilização manifesta um “instrumento para diferenciação

pedagógica e operacionalização do perfil, assente na transdisciplinaridade, na exploração de áreas temáticas e de projetos de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos” (DGE, 2017, p. 7). No entanto, a gestão curricular apresenta “modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar” (Roldão, 1995, p. 2), englobando os procedimentos e processos para as tomadas de decisões corretas.

Abordando, primeiramente, as ApE, estas servem de apoio à gestão do currículo, auxiliando, assim, os professores na planificação e na ação, de acordo com as competências, as atitudes e as aprendizagens que se desejam ver expandidas “por todos os alunos em cada componente do currículo tendo (...) por referência o ano de escolaridade” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Relativamente ao PASEO, é importante entendê-lo como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Este documento tem como objetivo que todos os alunos, no final da escolaridade obrigatória, tenham alcançado competências sociais e pessoais para agirem com respeito nos diversos contextos, através da criação de um quadro de referência que assegure a harmonia de um sistema educativo (Martins et al., 2017).

Desta forma, é relevante definir o conceito de currículo, pelo que se partilha e defende a perspetiva de Lopes (2014) no qual afirma que “as experiências de aprendizagens (...) e os resultados de aprendizagem não desejados, formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência [perpetuando] o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno” (s/p). A gestão e articulação do mesmo são de inteira responsabilidade do professor, o que implica que este preveja a forma como as experiências de aprendizagens irão ocorrer e a forma como cada aluno aprende, contribuindo, deste modo, para o crescimento natural e individual de cada um (Gaspar & Roldão, 2014).

Para isso, torna-se fulcral fazer uma reflexão acerca da importância da escola se ajustar a si e aos seus paradigmas, por forma a ampliar e promover os conhecimentos de todos os alunos com uma maior eficiência. Assim, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que

corroborar a possibilidade de as escolas poderem ajustar as práticas ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, menciona ainda que o currículo do Ensino Básico se baseia em capacidades, saberes e atitudes que devem ser desenvolvidos considerando os documentos curriculares, particularmente os documentos em que se manifestam os “conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (artigo 3º).

Além de a escola ter que se ajustar de forma a dar resposta a todos, surge o conceito de transdisciplinaridade, ajudando assim na articulação curricular. A transdisciplinaridade obtém-se “articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade” (Santos, 2008, p. 75). Desta forma, articulando os pares através do acrescento de um terceiro termo, A compreensão da realidade atinge outro nível, sendo o significado obtido mais amplo e permite a iniciação de novos processos (Santos, 2008). Assim, surge a necessidade de utilizar unidades de aprendizagem, isto é, uma unidade que apresenta os elementos necessários para o processo de aprendizagem/ensino. Pode ter qualquer tipo de extensão, podendo ser para todos o 1ºCEB, como para uma pequena atividade (Filatro, 2008).

Deste modo, é importante fazer-se uma reflexão relativamente ao papel do professor do 1º CEB, no que diz respeito à utilização dos documentos reguladores supramencionados, de forma a proporcionar um desenvolvimento absoluto de todos os alunos, sendo imprescindível incentivar um “currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL Nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3º).

Dando continuidade à construção do currículo, há um elemento importante que faz parte do mesmo, a avaliação. Esta é um processo regulador da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000), uma vez que possibilita recolher informações acerca do desenvolvimento de cada aluno. Assim, o professor repensa e reorganiza as suas práticas, de forma a melhorá-las (Alonso, 2002). Desta forma, o professor deverá avaliar utilizando “instrumentos adequados,

as aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (DL nº241/2001, de 30 de agosto, anexo nº2).

A avaliação pode ser de três tipos: diagnóstica, sumativa ou formativa. A avaliação diagnóstica é efetuada quando um período/semestre se inicia, ou “sempre que se considere oportuno” (DL nº17/2016, de 4 de abril, artigo 24º-A), de modo a apurar a evolução dos alunos (DL nº17/2016, de 4 de abril, artigo 25º). Além disso, esta forma de avaliação possibilita reconhecer possíveis dificuldades e problemas da turma (Diogo, 2010). Relativamente à avaliação sumativa, esta realiza-se, ao contrário da avaliação diagnóstica, no final de cada período/semestre, proporcionando uma “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” de cada aluno (DL nº17/2016, de 4 de abril, artigo 25º). No que diz respeito à avaliação formativa, esta é contínua o que permite, assim, uma recolha de informações imprescindíveis para o ajuste processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da PES, recorreram-se a variados instrumentos de avaliação, favorecendo as grelhas de observação, que foram utilizados para a perceção da evolução dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades e facilidades. Além das grelhas de observação, também foram utilizados alguns trabalhos individuais ou em grupos, bem como as participações orais dos alunos.

Nos dias de hoje, é necessário cativar e despertar o desejo pela aprendizagem nos alunos, uma vez que estes preferem algo relacionado com jogos e telemóveis ou computadores (Horta, 2021). Assim é necessário analisar o que são nativos digitais, isto é um conceito que muitas vezes é associado às crianças, sendo elas detentoras de habilidades inatas em relação ao domínio das tecnologias (Prensky, 2001). Desta forma, através dos interesses deles, é possível cativar a atenção, sendo para isso essencial modificar as formas tradicionais de ensino por novas, mais orientadas nos princípios da escola ativa e do construtivismo. Posto isso, o professor deve tornar a sua ação educativa dinâmica fundamentando-se em novas práticas e metodologias ativas (Cunha, 2008), tendo em conta que a sociedade está em constante mudança e a evoluir, nomeadamente ao nível científico e tecnológico. Desta forma, urge a necessidade de pensar e testar variadas formas de exercer a prática (LaFortune & Pierre, 2001).

Assim, é fundamental refletir em relação ao instrumento pedagógico mais utilizado na sala de aula, o manual escolar (Viseu & Morgado, 2011), este, quando não é usado isoladamente, mas sim articulado com diferentes recursos didáticos e experiências, pode converter-se, de um modo educacional, num instrumento pedagógico relevante de gestão do currículo, uma vez que o manual dispõe os conteúdos de forma linear e progressiva, reformula as aprendizagens, “sugerindo uma progressão do processo de ensino (...) mediante a sua organização” e orienta os alunos “no processo de compreensão e perceção do mundo” (Santo, 2006, pp. 104-105). Posto isso, é importante, essencialmente, que o professor utilize várias estratégias que estimulem o crescimento e desenvolvimento de cada aluno individualmente, de acordo com as suas necessidades, ou seja, continuar a utilizar o manual, mas fazê-lo juntamente com outros recursos, servindo o manual como orientador tanto para o docente, como para os alunos. Na perspetiva e experiência da docente em formação na PES, os alunos aprendem igualmente com outro recurso, desde que este seja clarificador, ou seja, seja de fácil compreensão, contudo gostam sempre de se seguir pelo manual para perceberem em que parte vão. Além disso, o manual escolar é importante para a exercitação e consolidação (Santo, 2006).

A adoção dos manuais escolares carece do cumprimento de várias condições e critérios de avaliação centrados na exatidão científica, adequação aos Programas e Metas Curriculares e qualidade pedagógica (DL nº47/2006, de 28 de agosto, artigo 3º), sendo um recurso didático e pedagógico pertinente, contudo não é exclusivo. No entanto, para que um recurso pedagógico seja pertinente, tem que ter intencionalidade pedagógica e o docente tem que adequar o recurso construído na sua prática.

Segundo Pereira (2010), é fundamental o uso de diversos recursos que sejam empregues de “forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares, que contemplem a heterogeneidade e sejam respeitadores da diversidade cultural” (p.191). Posto isto, atualmente, a tecnologia assume-se como um recurso importantíssimo, sendo que as crianças já crescem habituadas à mesma, usando-a para brincar, comunicar e aprender (Laranjeiro, Antunes, & Santos, 2017).

Deste modo, cabe ao professor a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo que este deverá fazê-lo de forma consciente e crítica, tendo como objetivo o melhoramento do ambiente educativo, nunca esquecendo que poderão existir vários obstáculos que compliquem essa mesma incorporação. De acordo com Quadros-Flores et al. (2011), alguns exemplos de obstáculos que compliquem a incorporação das TIC são a falta de meios técnicos adequados (computadores, internet, *tablets*, projetor ou recursos robóticos), como foi o caso do centro escolar onde se realizou a PES e que será referido no capítulo II, e as regras determinadas por cada instituição escolar, podendo esta não ceder os materiais ou optar somente pela utilização do manual. Nos dias de hoje, o uso das TIC numa sala de aula do 1ºCEB enquadra-se numa perspetiva construtivista, sendo um modelo no qual o aluno é o centro no processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2013). Assim sendo, o professor proporciona, aos alunos, o recurso às TIC para a formação do seu conhecimento, fazendo com que estes tenham a capacidade de ler e compreender os conhecimentos digitais, com o objetivo de os alunos dominarem a manipulação digital, avaliando e aplicando os conhecimentos obtidos em ambientes digitais (Jones-Kavalier & Flannigan, 2006).

Ao longo da PES, e apesar dos entraves relativamente às TIC, nomeadamente no acesso à internet, sendo este apenas por cabo de rede, e na visualização da projeção, uma vez que o projetor não tinha uma boa qualidade e estava mal posicionado, estas foram facilitadoras das aprendizagens dos alunos, dado que era algo próximo deles e diferente do que estavam habituados, tendo sido possível, deste modo, depreender que a tecnologia é possível de ser utilizada nos variados contextos, uma vez que depende do uso criativo que o docente faz da mesma.

Desta forma, e como se irá verificar no capítulo III, ao longo das intervenções na PES, foram várias onde se utilizaram metodologias ativas, estas são formas de desenvolver o processo de aprendizagem, através do uso de situações reais ou de simulação, que têm como objetivo resolver os desafios provenientes, principalmente, da prática social, em diferentes contextos Berbel (2016). O uso de metodologias ativas apropriadas para que os alunos aprendessem através do lúdico, das TIC e da aprendizagem por descoberta, ou seja, é bastante

importante ajudar os alunos a perceberem a estrutura de um determinado tema, tendo todos, sempre, um papel ativo no próprio procedimento de aprendizagem (Raposo, 1983).

Um das metodologias ativas utilizadas foi uma aproximação à *gamificação* que, para Tenório et al. (2016), é vista como uma opção auspiciosa para alcançar o interesse dos alunos e provocar a sua curiosidade, dado que algo que está presente no quotidiano deles são os jogos digitais. Esta é uma estratégia metodológica de base construtivista, dado que as crianças são as protagonistas do seu processo de aprendizagem, sendo o professor apenas um facilitador da mesma.

De forma a tornar o game/jogo mais apelativo, a gamificação abrange a estética, a estrutura e a forma de raciocinar de maneira presente nos games, tendo como objetivo a motivação não só de promover aprendizagens, mas como também resolver problemas. Estas estratégias são aplicadas, de igual forma, para resolver problemas internos ao jogo, porém em situações reais (Murr & Ferrari, s.d.)

Quando os alunos se deparam com um jogo digital, estes sentem adrenalina, motivação e mostram-se dispostas a aprender, dado que ao ultrapassarem desafios avançam de nível e obtêm recompensas (Tolomei, 2017), isso verificou-se na PES quando os alunos tinham que colocar o lixo no ecoponto correto, sendo que só passavam para outra pista quando acertassem no ecoponto. Após os primeiros pares fazerem a atividade, os restantes estavam motivados para que chegasse a vez deles. Importa agora perceber as características que definem o jogo, sendo elas: as metas, que indicam qual o objetivo do jogo e servem de incentivo aos jogadores; as regras, indicando o que se pode ou não fazer e quais as normas do jogo; o feedback, que diz respeito à resposta dada, pelo jogo ao jogador, guiando-o para a meta; a última característica é a participação voluntária, que corresponde à iniciativa do jogador em querer jogar e também ao facto de este querer ou não concretizar determinada ação (Alcantara et al. 2018).

Para que o aluno queira realizar determinada ação, há que o motivar, assim, existem dois tipos de motivação, segundo Chou (2015) citado por Alcantara et al. (2018): motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca é quando os alunos demonstram

interesse na execução da tarefa, apesar de não haver, obrigatoriamente, uma recompensa no fim da sua realização, por sua vez a motivação extrínseca “surge de um objetivo, propósito ou recompensa, onde a tarefa em si não é necessariamente interessante ou atraente, contudo, devido ao objetivo da tarefa ou a recompensa atribuída a quem a cumprir, as pessoas tornam-se motivadas a realizá-la” (p.452).

Embora a gamificação seja uma estratégia recente no que diz respeito à área da educação e de nem muitos professores a conhecerem, segundo Andrade et al. (2019), este poderá ser um recurso favorável para a motivação dos alunos, de forma a tornar o seu processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico. Pôde-se verificar isso na PES, uma vez que quando era utilizado o computador, a atenção dos alunos aumentava, percebiam os conteúdos e faziam-no de forma divertida, contudo este recurso era usado em grande grupo, por razões referidas posteriormente.

Uma outra metodologia ativa adotada na PES, foi uma aproximação à abordagem ao *Design Thinking*. Esta metodologia tem como objetivo resolver problemas, tendo como foco principal as pessoas, neste caso, os alunos (Echos, 2019). O *Design Thinking* está organizado em três pilares, sendo eles: a empatia, a colaboração e a experimentação. A empatia é colocar de parte as convicções pessoais, de forma a serem ouvidas e compreendidas as opiniões dos outros. Por sua vez, é na colaboração que há uma coerência entre o falar e o ouvir e onde se unem ideias e opiniões. Por último, é experimentação que se testa o erro e se percebe o que pode ou não correr como se pretende, desta forma há a possibilidade de melhorar o que foi feito, ou fazer de novo (Echos, 2019).

O *Design Thinking* é composto por sete etapas: entendimento, observação, ponto de vista, ideação, prototipagem, teste e iteração. Primeiramente o aluno descobria o que iria abordar, de seguida este procurava conhecimento sobre o conteúdo, com o objetivo de obter informação significativa, depois colocava em prática o conhecimento adquirido e, por fim, era verificado se o conhecimento estava correto e se teria sido posto em prática corretamente, passando, desta forma, por todas as etapas (Echos, 2019).

Em síntese, elaborar o perfil de docente é um percurso longitudinal marcado pela constante junção entre a teoria e a prática, aliada a uma reflexão crítica e constante, que se verifica no crescimento pessoal e profissional e por isso, passo a passo, o docente percorre todo o seu caminho e as suas ações pedagógicas são cada vez mais assertivas e adequadas. Nesta perspetiva, é importante lembrar que “o conhecimento de si próprio e a capacidade de extrair significados das experiências constituem um aspeto determinante para o desenvolvimento do professor” (Quadros-Flores, 2016, p.11). Neste método de crescimento e construção da identidade profissional, é igualmente importante haver um conhecimento dos alunos, assim como do contexto educativo a que estes pertencem, pelo que se segue a caracterização dos grupos com quem existiu um contacto direto ao longo da PES.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Segundo o artigo 2º, capítulo I, da Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE é assumida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família”, de forma a que a criança seja inserida “na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário”. Apesar de esta ser facultativa, torna-se fundamental que a criança a frequente, no mínimo um ano, uma vez que possibilita a construção/evolução de capacidades, no crescimento para a cidadania e na aquisição de valores (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Assim, é imprescindível referir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) uma vez que este é o documento base que aclara os objetivos pedagógicos universais com o propósito de proporcionar “a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5). Este documento abrange os princípios da pedagogia para a infância que demonstram o quão essencial é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança para que esta evolua, salientando a importância de um clima de qualidade entre o educar e o cuidar.

A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, que diz respeito à gestão do currículo na EPE, destacam a necessidade dos processos de observação, reflexão e avaliação sistemática, uma vez que são estes que permitem a construção de uma planificação contextualizada e de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo em geral. Assim, a construção do currículo tem como base a observação participante, de forma a conhecer as crianças do grupo, assegurando um ambiente educativo seguro; a planificação de projetos e de atividades relacionados com as necessidades e os interesses do grupo e a avaliação de todos os processos educativos realizados. Contudo, o educador de infância (EI) é livre para gerar o currículo, tendo sempre em conta que o ator principal da sua prática é a criança.

Refletindo agora sobre as OCEPE, estas são um documento orientador da prática profissional, que explana as três áreas de conteúdo, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide no Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. Ainda que o documento se encontre organizado desta forma, é expectável que os profissionais de educação articulem as diferentes áreas de conteúdo incluindo os seus domínios e subdomínios (Lopes da Silva et al., 2016). Fornece, ainda, pistas e incita à reflexão das diferentes dimensões que a educação de infância agrega: organização de espaços e materiais, rotinas, instrumentos de observação e avaliação, parcerias, trabalho colaborativo, transição para o 1ºCEB, entre outras de cariz curricular.

A existência de uma rotina diária é imprescindível e deverá ser pensada com coerência para que, entre outros aspetos, a criança possa ir construindo a sua autonomia, sendo que através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p. 182). Além disso, e segundo Hohmann e Weikar (2011) esta permite que as crianças atribuam “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8). Um outro aspeto é a importância do espaço educativo, por esse motivo este deve dar resposta a algumas preocupações devendo: ter tudo o que se encontra nas paredes ao nível dos adultos e das crianças, servindo como forma de comunicação; ter à disposição das crianças materiais de diferentes tipologias, como por exemplo, naturais ou reutilizáveis, por forma a despertar a criatividade.

É essencial que as crianças tenham uma interação com os outros atores ao longo do seu processo educativo, sendo um suporte no seu desenvolvimento enquanto cidadã, visto que “o ambiente educativo da sala do jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

Desta forma, segundo Dias e Fontaine (2001) há cinco alicerces que devem coexistir nas relações: a empatia, sendo esta a aptidão de entender o que os outros sentem, nutrindo, desta forma, uma boa relação com os outros; a confiança, que diz respeito a atitudes de carinho, que fazem com que as crianças sintam conforto e segurança; a autonomia equivale à habilidade que as crianças têm para executar ações de forma livre; a iniciativa que corresponde à capacidade das crianças em começar e terminar uma tarefa; e por último a autoconfiança, que diz respeito à valorização que as crianças mostram ter em si para realizar as suas tarefas (Hohmann & Weikart, 2011).

Além de todas as preocupações referidas anteriormente, o El deve refletir e criar oportunidades para a criança brincar. Este ato de brincar, subjacente à criança, tem vindo a perder o seu valor, sendo visto como um passatempo sem qualquer significado para o crescimento e desenvolvimento da criança, retirando dele o valor educativo (Reganham & Parra, 2016). Desta forma, e segundo Solé (1980), esta atividade surge de forma inata e proporciona a descoberta das pessoas, do que rodeia a criança, do mundo, o que contribui para a descoberta de si mesma e facilita o processo das relações, assim, podemos afirmar que o brincar é uma zona de reconstrução pessoal. O brincar “é a linguagem universal da infância” (Lopes & Neto, 2014, p.11), é através dele que as crianças comunicam entre elas, atribuem significado às suas aprendizagens e exprimem as suas emoções e sentimentos (Fonseca, 2007, citado por Cheio, 2016). Ao mesmo tempo que as crianças brincam, estas usam a sua criatividade, começam a fazer escolhas, desenvolvem o raciocínio, melhoram a capacidade de resolução de problemas, analisam os espaços e o mundo observando-se a si e aos outros (Marques, 2019).

A criança necessita de ter espaço e tempo para brincar em qualquer lado (Neto & Lopes, 2018), assim, cabe ao El proporcionar situações de brincadeira, uma vez que vários

estudos comprovam que existe uma relação inseparável “entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar (...) e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta (Neto, 2020, p. 39).

Defendendo não só a importância do brincar, como a Pedagogia em Participação, abordada mais à frente, encontram-se alguns modelos curriculares mais conhecidos e utilizados: *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*, sendo que o primeiro foi o que teve um maior destaque ao longo da PES.

Todos os modelos referidos e, posteriormente apresentados, colocam a criança num patamar de centralidade, enquanto agente do processo educativo, sendo que cabe ao EI o papel de mediador e orientador do processo educativo com as crianças, famílias e restante comunidade educativa, proporcionando interações e criando parcerias. Desta forma, é mobilizada uma pedagogia de participação, tendo como objetivo “o envolvimento [das crianças] na experiência e na construção da aprendizagem [numa perspectiva de] construção contínua e interativa” (Marchão, 2012, p. 6). A pedagogia participativa presume a criação de contextos que possibilitem, às crianças, expor os seus pensamentos e ideias, fazendo com que desponham atividades contextualizadas, favoráveis a um desenvolvimento abrangente, sendo que as mesmas precisam “de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27).

No esquema seguinte sistematizam-se as principais características e premissas dos modelos supracitados:



**Figura 2:** Modelos Curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho et al., 2013)

De forma a perceber melhor cada modelo curricular, procede-se a uma breve explicitação de cada um. O modelo *High-Scope*, insere-se numa abordagem construtivista, centrando-se na aprendizagem através da ação (aprender fazendo), para isso é essencial possibilitar diversas oportunidades de ação, de forma a que as crianças concretizem experiências com significado, através da exploração dos materiais (Gomes, 2014). No que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades e da escolha dos materiais, estas resultam das intencionalidades tanto do educador, como da dinâmica do grupo, para isso é necessário que o educador se interrogue acerca das suas funções, fundamentando o porquê dessa organização (Lopes da Silva et al, 2016).

Assim, primeiramente o EI, prepara o espaço e os materiais de forma a que a criança inicie as suas descobertas. Destarte, o espaço encontra-se organizado por áreas de interesse

delimitadas de forma a que a criança ganhe autonomia. Relativamente aos materiais, estes encontram-se etiquetados para que a criança possa decidir qual escolher e após a sua utilização, arrumá-los de uma forma mais intuitiva e sem a ajuda de um adulto. Como irá ser abordado no capítulo II, a sala de atividades dividia-se em áreas de interesse, e na área dos jogos, os mesmo estavam organizados através de formas geométricas com diferentes cores. Além de todos os pontos destacados, é também instituída uma rotina diária, sendo que neste modelo esta é baseada no processo planear-fazer-rever onde as crianças, primeiramente, apresentam as atividades que gostariam de realizar, depois, efetuam-nas e, por fim refletem acerca do que fizeram (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito ao MEM, este é um modelo pedagógico que tem por base princípios democráticos, éticos, de cooperação e de participação, tendo como objetivo o fornecimento de ferramentas essenciais às crianças, para que estas aprendam a viver em comunidade, sem colocar de parte pessoas devido às suas particularidades. Assim, partindo de uma prática democrática, onde se faz um planeamento em cooperação, uma organização, uma avaliação e metodização da vida escolar em comunidade, a partilha de vivências atribui significado às explorações das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013), tornando-se ainda essencial que as crianças expandam atitudes colaborativas com o adulto (Niza, 2013).

De forma a auxiliar a organização do espaço e do tempo, tendo sempre em conta a autonomia da criança e a cooperação do grupo, o MEM utiliza instrumentos de pilotagem, como por exemplo o diário, onde são feitos os registos dos momentos que as crianças mais gostaram e menos gostaram, bem como o que gostariam de realiza no futuro; o quadro de tarefas, onde as tarefas são atribuídas semanalmente, possibilitando uma conservação das rotinas e o mapa de presenças mensal, que possibilita que as crianças sinalizem a sua presença, ajudando-as no desenvolvimento da “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Oliveira-Formosinho et al. 2013, p.153). Outro aspeto caracterizador o MEM é a organização dos grupos de trabalho com crianças de idades distintas, de forma a asseverar “a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p.149), garantindo o respeito pelas individualidades de cada criança. Quando se iniciou a PES, as crianças estavam dispostas nas mesas por idades, havendo a mesa dos três anos, dos quatro anos e dos cinco anos,

defendendo MEM, o par pedagógico modificou esta disposição, através de uma roleta, o que fez com que as crianças se sentassem aleatoriamente, ficando crianças mais velhas com crianças mais novas, permitindo que as mais velhas ajudassem as mais novas.

Por último, o modelo *Reggio Emilia* oferece uma educação para todos, sendo que a aquisição de todas as aprendizagens tem como base as relações. Neste modelo é privilegiado o trabalho colaborativo entre o docente, as crianças, as famílias, o cozinheiro, entre outros. As crianças e as famílias têm um papel bastante ativo e importante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, decidindo o caminho da sua aprendizagem, permitindo a descoberta de novas linguagens. Em *Reggio Emilia* aprender e brincar estão intensamente associados, sendo que a partir de um (brincar), a criança consegue o outro (aprender), fazendo com que a criança explore as suas linguagens, através da pintura, montagem, música e desenho (Edwards et al., 2016). Por outro lado, os adultos desempenham um papel de mediadores, provocando, nas crianças, curiosidade e vontade de explorar.

Tendo em conta que, no modelo curricular referido, existe a apreciação e utilização dos espaços verticais, importa referir que no decorrer da PES, as criações e representações produzidas pelas crianças eram colocados nas paredes tanto da sala de atividades como nas do corredor (Lino, 2013). Nas paredes do interior da sala eram ainda colocados instrumentos de pilotagem, articulados com o MEM.

Outro ponto em comum nos três modelos curriculares é a importância da utilização do espaço exterior, uma vez que este possui características únicas que dificilmente se encontram no espaço interior, sendo uma delas a exploração do meio físico, indispensável na EPE (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, é no exterior que as crianças alargam o seu conhecimento acerca do mundo e do que as rodeia, deparando-se com obstáculos que as compulsam a cooperar entre elas, de forma a atingirem um fim, proporcionando, dessa forma um desenvolvimento da autonomia e da confiança (Bento & Portugal, 2016).

A centralidade conferida à criança faz com que a mesma se consiga expressar sobre várias questões num ambiente democrático (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), uma vez que a sua voz é recebida através de uma pedagogia da escuta (Malaguzzi, 2011). Este aspeto

remete para o foco da MTP, analisada no presente capítulo, onde é dada à criança a hipótese de perceber e conhecer o mundo através da investigação (Katz & Chard, 1997). Deseja-se, assim, que se providencie “a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos, [surgindo] estas da mesma dinâmica motivacional e [que] ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32).

É espectável que esta prática pedagógica tenha por base um ciclo reflexivo, sendo que a documentação assume um papel imprescindível na prática do EI, permitindo “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e [re]significá-la” (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32). Para poder aperfeiçoar as suas práticas, o educador sustenta-se nas planificações, trabalhos concretizados com outros grupos e com a comunidade, diários de prática e recursos pedagógicos de observação sistemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a avaliação na EPE deve ser um processo sistemático de recolha de informações, realizado pelos adultos que acompanham as crianças, acerca das suas ações nos seus contextos naturais, onde estas são incentivadas a exteriorizar capacidades em situações distintas (Neisworth & Bagnato, 2004). De forma complementar, a Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril em concordância com a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, salientam que a avaliação na EPE deve demonstrar coerência entre os processos de avaliação e os princípios concernentes à gestão e organização do currículo, deve conter as técnicas empregues, os instrumentos de observação e registos diferenciados (observação, fotografias, entrevistas, gravações, entre outros) valorizando todas as conquistas da criança. Uma vez que o ambiente educativo é um fator decisivo de todo o processo de avaliação, é muito importante que a sua organização se transponha no desenvolvimento de um contexto de aprendizagem, baseando-se numa intencionalidade pedagógica que se reflita “nas situações e oportunidades educativas [a] proporciona[r] às crianças, bem como as características do seu ambiente familiar e sociocultural” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, ponto I).

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

“A interação entre crianças (...) com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem  
(Lopes da Silva, et al., 2016. p. 24).

Ao longo do presente capítulo, irá ser apresentada e caracterizada a instituição onde a Prática Educativa Supervisionada (PES) se desenvolveu, baseando-se na observação direta e participante. Deste modo, este capítulo subdivide-se em quatro partes. No primeiro subcapítulo é caracterizada a instituição cooperante, destacando-se as interações, o tempo, o espaço, os recursos e as dinâmicas. O segundo e terceiro subcapítulo dizem respeito, respetivamente, ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e ao ambiente educativo da Educação Pré-Escolar (EPE). Relativamente ao quarto subcapítulo, neste é refletida a metodologia adotada na PES, designadamente a metodologia de investigação-ação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

A PES ocorreu numa instituição de ensino público, pertencente a um Agrupamento de Escolas (AE) do Grande Porto, durando um ano, sendo que o primeiro semestre foi passado no 1º CEB e o segundo semestre foi vivenciado na Educação Pré-Escolar (EPE). O AE encontra-se localizado num dos concelhos mais populosos da área Metropolitana do Porto, onde predomina o setor secundário, através do manuseamento da filigrana e o setor terciário. Fazem parte desta AE nove escolas, sendo que quatro são Jardins de Infância (JI), duas são Escolas Básicas (EB) com EPE e 1º CEB, uma EB com 2º e 3º ciclos e uma Escola Secundária (ES) que é a escola-sede. O facto de fazerem parte do AE escolas com os diferentes níveis educativos, permite aos alunos a “coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” (Decreto-Lei nº137/2012).

O AE insere vários projetos na sua prática, mas só alguns dizem respeito ao 1º CEB, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura (PNL), o projeto “Magicar...ideias e palavras”, o

projeto das Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”, o projeto internacional Eco-Escolas, o projeto Lipor/ Geração+, o projeto Educação para a Saúde/PASSEzinho e o PIPL (Programa Integrado De Promoção Da Literacia). Além dos projetos, o AE oferece ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): música, dança e atividades lúdico-experimentais (PEA, 2021). Este sustenta a sua prática educativa e pedagógica seguindo as diretrizes de documentos orientadores e reguladores como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), das Aprendizagens Essenciais e das Metas Curriculares (PEA, 2021).

A instituição é constituída por 356 alunos, sendo que existem cinco grupos da Educação Pré-Escolar e 11 turmas do 1º CEB, o que proporciona uma continuidade educativa, permitindo “tirar proveito dos recursos humanos e materiais [existentes]”, fazendo com que as crianças de desenvolvam de uma forma mais confiante e holística (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 23).

Esta instituição rege-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), que se intitula “Plano de Inovação”, tendo como objetivos garantir as três dimensões estratégicas de intervenção, sendo elas: o sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação; e a cidadania ativa participada e responsável (PEA, 2021).

O Centro Escolar (CE), onde foi desenvolvida a PES, por ser um edifício recente, inaugurado em 2013, tem instalações bastantes modernas e, em geral, num bom estado de conservação. É constituído por dois pisos, tendo também um elevador. No piso superior localizam-se a biblioteca, a sala dos professores, a sala de informática e dos materiais, o gabinete de apoio ao aluno, as casas de banho e seis salas de aula destinadas aos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade. Por sua vez, o piso inferior é dividido em quatro partes. Numa das partes localizam-se seis salas de aula, reservadas aos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, e casas de banho. Noutra parte existe um espaço amplo com jogos, que faz a ligação da cantina às salas de aula e à divisão destinada ao Pré-Escolar. A terceira divisão é a cantina e a quarta divisão é o espaço do Pré-Escolar, com cinco salas de atividades, divisões

com cabides para as crianças colocarem os casacos e as mochilas, casas de banho e o gabinete da coordenadora do CE.

A Biblioteca é um serviço presente na escola que procura transformar a informação existente em conhecimento. Procura desenvolver as competências dos alunos, através do fornecimento de oportunidades de aprendizagem. Isto é, oportunidades que permitem aos alunos se conectar, interagir e utilizar a informação que existe no seu ambiente e, conseqüentemente, compreender o mundo à sua volta, pensar e tomar as decisões, contribuindo assim para o seu crescimento pessoal, social e cultural dos alunos (Gonçalves, 2017).

No que diz respeito ao espaço exterior, este é bastante amplo, incorporando um campo de futebol, com um piso idêntico ao de um campo de futsal, para que, caso caiam, os alunos não se magoem. Existe, ainda, um pequeno espaço verde, que os alunos usam para correr e brincar, a única desvantagem deste espaço é o facto de não ter muito relva, mas sim terra o que fazia com que esta ficasse presa no calçado dos alunos e sujasse a sala de aula. No geral, o espaço é utilizado pelos alunos durante os recreios e em algumas aulas de Educação Física. Relativamente ao Pré-Escolar, este tem um recreio só a ele destinado, que contém um piso preto e macio, para evitar que as crianças se magoem quando caem, um escorrega e alguns legos, este espaço é coberto, contudo, ao lado, tem um espaço sem coberto onde as crianças andam de triciclo. Um aspeto bastante importante de se salientar, em relação ao 1º CEB, é que em dias de chuva não há um espaço interior para que os alunos possam brincar, desta forma são obrigados a ficar dentro da sala, não podendo conviver com os alunos das outras turmas, nem conseguindo espairecer.

O facto de os alunos ficarem a brincar no mesmo local onde tinham aulas, fazia com estes ficassem mais irrequietos, menos dispostos a estar concentrados e a ouvir o que as professoras tinham para dizer. Dado que, através do brincar a criança consegue explorar e refletir acerca da cultura onde está inserida, interiorizando-a. O facto de experimentarem diversos papéis sociais, como por exemplos os papéis de pai e mãe e de algumas profissões ou desenhos animados, por meio do faz-de-conta, a criança consegue entender o papel do

adulto, experimentando e aprendendo a comportar-se como o mesmo, preparando-se “para a entrada do mundo dos adultos”. Desta forma, a crianças conhece não só o mundo, como a si mesma (Valério, 2016). Assim, ao ficarem fechados na sala, os alunos não conseguem brincar com a mesma liberdade do que se brincassem num espaço amplo com outras crianças.

No que concerne aos recursos materiais pedagógicos e tecnológicos, o CE apresenta algumas fragilidades. No piso inferior não há rede *WI-FI*, existindo apenas acesso à internet por cabo, não funcionando sempre. O projetor da sala onde foi realizada a PES, não funciona bem uma vez que a qualidade e o excessivo tamanho da projeção não permitem que se consiga visualizar os recursos com precisão. Estas dificuldades já foram comunicadas à Direção do AE, aguardando-se algumas alterações. Todavia, ao longo da PES, a díade procurou sempre fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis, excetuando os *tablets* que, embora existam no CE, não puderam ser utilizados em rede. Relativamente a recursos materiais, o CE é bastante avultado nesse aspeto. Na sala destinada aos materiais, podem-se encontrar bastantes robôs (*Bee-Bot* e *Robot Mouse*), *tablets*, materiais relacionados com o corpo humano, como por exemplo um torso humano, materiais manipuláveis (ábaco, MAB, barras de Cuisinaire, sólidos geométricos, puzzles, blocos lógicos) instrumentos musicais (bongós, castanholas, entre outros) e materiais da área das ciências para fazer experiências.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática educativa no 1º CEB, realizou-se numa turma de 1º ano de escolaridade, com 25 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

No decorrer da observação, foi possível compreender alguns dos interesses da turma, sendo eles os jogos tradicionais que aprenderam na Educação Pré-Escolar, atividades ou tarefas no exterior, trabalho a pares ou em pequenos grupos e atividades em que possam andar livremente pela sala.

A instituição integra, entre outros, o programa “Eco - Escolas”, que tem como objetivos “encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade” (Eco-Escolas, s.d.). Além do projeto referido em cima, há um projeto integrador previsto em Gestão Interdisciplinar do Currículo (GIC), sendo que o referente ao 1º ano é “Trilhos pela Ciência e pela Arte”, que a díade tentou abordar ao longo das suas intervenções. Por se incluir no programa “Eco-Escolas” e por se ter verificado uma grande dificuldade dos alunos quanto à reciclagem, uma vez que estavam constantemente a perguntar à professora cooperante ou à díade onde se colocava determinado objeto e, quando não perguntavam, colocavam-no no lugar errado, desenvolveu-se o projeto da díade com a turma, que será explanado no capítulo 3, aproveitando fragilidade.

Ao nível do comportamento, a turma é bastante agitada. Todavia, é muito interessada e empenhada, tendo alguma dificuldade no trabalho autónomo, estando sempre a pedir auxílio nas tarefas. Dessa forma, ao longo da PES, procurou-se realizar práticas nas quais os alunos as realizassem sozinhos, recorrendo à ajuda das professoras estagiárias somente em última instância. Além disso, quando estes solicitavam ajuda, nunca lhes era dada uma resposta direta à questão colocada, mas sim pistas para que este conseguissem chegar à resposta sozinhos. Desta forma era promovida a autonomia, sendo que esta está relacionada com o sucesso académico. Além disso provoca um impacto positivo no suporte de autonomia e nos interesse, performance e ajustamento da criança no meio escolar (Joussement, et al., 2005).

Nenhum dos alunos frequentou o Pré-Escolar no CE, havendo um aluno que não frequentou, de todo, a Educação Pré-Escolar (EPE). Compreende-se, assim, que este menino apresenta bastantes dificuldades na motricidade fina, nomeadamente no que concerne ao manuseamento de tesouras, à pintura, na pega do lápis, entre outros. Estas mesmas fragilidades são sentidas noutros três meninos que, embora tenham frequentado a EPE, apresentaram um elevado grau de absentismo, isto é, têm um elevado número de faltas, na mesma. Às dificuldades já mencionadas, acresce ainda um atraso não só ao nível fonológico, principalmente no reconhecimento e distinção dos sons, como também ao nível visual, no

reconhecimento das letras. Além disso, e segundo Vasconcelos (s.d), o facto de a criança ter tido uma experiência positiva na EPE concede-lhe benefícios não só na transição para a escolaridade obrigatória e na socialização com as outras crianças e com os adultos, como também no futuro, precavendo o abandono escolar, as iniquidades na adolescência e a exclusão social.

Até ao momento, não existem alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo que foram sinalizados, ao longo do percurso na PES, para Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 54/2018, dois alunos que são irmãos gémeos.

O Decreto referido apresenta os princípios e as medidas necessárias para responder e garantir a inclusão de todos e de cada um dos alunos, independentemente da sua situação social e/ou pessoal. Como tal, estas medidas devem ser aplicadas ao longo de todo o percurso escolar do aluno, tendo em conta as suas necessidades educativas. O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece ainda que os encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar na vida educativa do seu filho, assim como, aceder a toda a informação que consta no processo individual dos seus filhos. Por outro lado, quando estes não exercem os seus poderes de participação é responsabilidade da escola de desencadear as medidas adequadas tendo em conta as necessidades educativas identificadas. Os dois alunos anteriormente referidos, apresentam bastantes dificuldades na componente curricular de Português, nomeadamente na compreensão de instruções orais. Todavia, salienta-se que um dos meninos não consegue desenhar nenhuma letra até então abordada e o mesmo já se refletia nos grafismos, sendo que não conseguia desenhar linhas retas e curvas por cima das já desenhadas, não consegue copiar algo que esteja escrito no quadro ou numa folha, não concretiza os trabalhos da escola e de casa e não identifica grafemas e fonemas. Contudo, e apesar dos alertas e reuniões com a professora titular da turma, o Encarregado de Educação não autoriza o encaminhamento, da mesma, para o Serviço de Psicologia do AE. No entanto, todos os alunos brincam uns com os outros, não havendo nenhum que seja excluído.

Os agregados familiares são, maioritariamente, constituídos pelos dois progenitores, à exceção de três alunos: um menino vive com os avós, uma vez que os seus pais se encontram emigrados; outro vive com mãe e com o padrasto e, por último, outro aluno habita com a mãe, com os irmãos e com a avó, não existindo qualquer referência à presença do pai. Do total de 25 alunos, 13 alunos têm irmãos e 12 não têm. No que concerne ao nível socioeconómico das famílias, este é médio, sendo que num total de 49 progenitores, apenas cinco estão desempregados, e a grande maioria tem o 9º ou 12º anos de escolaridade.

A organização do espaço foi-se alterando ao longo do período em que foi realizada a PES. Um aspeto bastante interessante de referir é que, no início da PES, as mesas encontravam-se dispostas por filas e os alunos estavam sentados de forma a estar um rapaz e uma rapariga por mesa. Conforme o tempo foi passando, a professora cooperante modificou esta disposição passando para uma disposição em “U”, uma vez que “favorece claramente a discussão [permitindo] que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal” (Neves, 2014, p.8).

Arends (1999) defende que a forma como o espaço é organizado, não só interfere no ambiente da sala de aula, como também influencia o diálogo e a comunicação e apresenta efeitos importantes ao nível cognitivo e emocional. Na disposição em “U” existe maior liberdade por parte do professor, isto é, tem um acesso mais facilitado ao quadro, bem como para se deslocar a qualquer aluno na sala de aula. No entanto, neste tipo de disposição é estabelecida uma distância emocional entre o professor e os alunos. É importante salientar que o modo como as mesas estão dispostas na sala de aula varia de acordo com o que o professor pretende, isto é, se quer que as crianças trabalhem em grupo ou se pretende que a atenção das mesmas esteja centrada em si, pelo que não é possível afirmar que determinada disposição das mesmas é melhor ou pior que outra (Arends, 1999).

Além de modificar a disposição das mesas, a professora cooperante moveu alguns alunos de lugar, colocando numa fila, à frente, os alunos que revelam maior dificuldade, por forma a poderem usufruir de um maior apoio da parte da mesma. Para ambas as mudanças, a professora cooperante solicitou sempre a opinião da díade, uma vez que através da

observação participante, a díade reparava em aspetos que por vezes não eram notados pela professora cooperante. Além disso, é através do trabalho colaborativo que os docentes decidem de uma forma informal e voluntária acerca da planificação das atividades, preparação das aulas ou até mesmo a partilha de materiais. No fundo, é uma forma de trabalho onde se estabelece uma relação de apoio mútuo entre os docentes, não esquecendo a individualidade de cada um. Esta cultura de colaboração permite que a redução da insegurança dos docentes e, conseqüentemente, aumenta a sua eficácia e performance (Fullan, 2001).

Denotou-se, ainda, uma mudança relativamente ao que estava exposto das paredes, dado que o início da PES se deu um pouco depois do início do ano letivo, a sala encontrava-se com as paredes bastante vazias. Contudo, conforme o tempo foi passando, as paredes tornaram-se apelativas e bastante úteis a nível de recursos visuais, como por exemplo, terem sido expostas as letras e os ditongos, para que os alunos pudessem consultar a informação quando precisassem.

Uma das paredes da sala era toda em vidro o que até poderia diminuir o uso de luz artificial. Porém, o mesmo não acontecia dado que a luz do sol batia na cara dos alunos e fazia com os mesmos não conseguissem ver. Além do mais, prejudicava a visão dos mesmos para o quadro. Assim sendo, as persianas acabavam por estar sempre puxadas para baixo, sendo usada a luz artificial. É sabido que a qualidade da iluminação nas salas de aula, quer natural ou artificial, é um fator importante para a aprendizagem dos alunos. Nas paredes da sala além dos recursos referidos anteriormente, também se encontravam expostos alguns trabalhos elaborados pelos alunos.

Relativamente aos materiais disponíveis na sala de aula, havia um armário onde eram guardados os manuais dos alunos e outro onde guardavam os cadernos. Não existiam materiais pedagógicos disponíveis na sala de aula, uma vez que estes se encontravam guardados na sala, supramencionada, onde se guardavam os materiais.

Eram realizadas algumas rotinas, continuadas pela díade, entre as quais a lavagem e desinfecção das mãos antes e após os intervalos, as “filas indianas” para a saída da sala e um

diálogo aberto em grande grupo, à segunda-feira, em grande grupo, sobre as novidades que os alunos traziam acerca do fim-se-semana.

Relativamente à organização do tempo, as horas letivas estavam divididas pelas seguintes componentes curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Oficina de Letras e Números. As aulas da turma começavam às 9:00h e terminando nuns dias às 14:00h e noutros às 16:30h. Durante a manhã e a tarde, existia um intervalo respetivamente. Pelo que parece existe, pelo menos, interdisciplinaridade, uma vez que ocorre a interação entre duas ou mais disciplinas, podendo-se integrar mútuos conceitos. Seguidamente ao horário letivo, alguns alunos permaneciam na escola para o prolongamento. À terça-feira, os alunos tinham uma disciplina denominada Atividades Lúdico-experimentais (ALE), na qual faziam atividades inerentes à Educação Artística: artes visuais; à segunda-feira e à quarta-feira, tinham Educação Artística: Música e Educação Física, todas elas de carácter facultativo.

É importante ainda refletir sobre a relação entre a família e a escola. Os EE contactavam com a professora cooperante com muita frequência, através de *email*. No entanto, quando era necessário o apoio dos mesmos em relação ao acompanhamento na execução de algumas tarefas como, por exemplo, os trabalhos de casa ou treino da leitura, o mesmo não se denotava em alguns casos. Identificaram-se, pelo menos, três casos em que o apoio era pouco ou mesmo nulo: dois deles, os alunos conseguiam fazer autonomamente os trabalhos, mas estes vinham com erros, percebendo-se que não existia supervisão dos mesmos. No caso dos irmãos já supramencionados, não existia, efetivamente, nenhum apoio, sendo que um dos meninos, apesar das dificuldades fazia o que conseguia, por vontade própria. Porém, a sua irmã nada realizava.

É de salientar a boa relação que existe entre os alunos e a professora cooperante. Apesar de ser o primeiro ano que estão com a docente, os alunos apoiavam-se muito na mesma, procurando carinho e atenção e contando-lhe tudo o que achavam importante. De acordo com Aquino (1996, citado por Belotti & Faria, 2010) é muito importante que a relação

professor-aluno seja positiva, sendo que existe uma maior probabilidade de que as aprendizagens sejam significativas, visto que afeta cada aluno de forma diferente.

Todo o processo de observação e reflexão acerca do ambiente educativo onde se realizou a PES, foi bastante útil fazendo com que fosse dada resposta às necessidades dos alunos, bem como aos seus interesses e às suas dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento individual dos mesmos, como se poderá verificar no capítulo.

Ao longo da PES no 1º CEB senti-me muito bem e aprendi imenso, ia com uma expectativa baixa e de medo, contudo terminei a mesma com o sentimento de realização.

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Numa segunda fase, o percurso da PES desenvolveu-se em contexto da EPE, com um grupo de 24 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, tendo um menino sinalizado com NAS. É um grupo bastante heterogéneo quer nas idades, quer nos ritmos de aprendizagem e nos níveis de desenvolvimento.

Sendo este um grupo tão heterogéneo, esta vivência tornou-se desafiante, no sentido em que tiveram que ser pensadas atividades para todas as idades, de forma a que todas as crianças participassem e percebessem o que estava a ser feito, adquirindo conhecimento e aprendizagens. No entanto, também essa heterogeneidade permitiu que as crianças trabalhassem cooperativamente, na senda da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, uma vez que, em trabalhos individuais se percebe o Nível de Desenvolvimento Real e o potencial da criança a resolver um problema com a ajuda de outra criança mais velha (Fino, 2001). A Zona de Desenvolvimento Proximal diz respeito às funções que ainda não estão amadurecidas, mas que já iniciaram o processo de maturação (Fino, 2001). Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem existiu com “a interação entre crianças em momentos

diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016. p. 24).

Através de observação foi possível verificar que havia uma criança com bastante dificuldade na comunicação oral, tornando-se quase impercetível o que dizia, frequentando, assim, a terapia da fala. Havia cinco meninos que já tinham 6 anos e cinco que ainda iam fazer, sendo que destes, quatro são condicionais. Das quatro crianças condicionais, três delas apresentavam limitações desenvolvimentais, sendo que um possuía uma grande dificuldade na linguagem expressiva, como referido acima, outro apresentava dificuldades de concentração e de autonomia, uma vez que nestes anos de pandemia não frequentou a EPE. Também, ainda, não havia certezas quanto à transição do grupo para o 1ºCEB, equacionando-se a possibilidade de solicitar alguns adiamentos de matrícula.

Comparando as crianças de 3 anos com as de 5/6 anos, nota-se uma grande diferença não só a nível do desenvolvimento Psicossocial e emocional como em questões de desenvolvimento da destreza manual e da motricidade fina na apreensão do pincel, do lápis e no manuseamento de tesouras. Ora, estes factos, levam-nos a refletir sobre a importância da frequência na EPE que, segundo Vasconcelos (s.d), o facto de a criança ter tido uma experiência positiva na EPE concede-lhe benefícios não só na transição para a escolaridade obrigatória e na socialização com as outras crianças e com os adultos, como também no futuro, precavendo o abandono escolar, as iniquidades na adolescência e a exclusão social.

As crianças, no geral, manifestavam fragilidades na autonomia, no cumprimento de regras, o que, por vezes, causava entraves na dinamização de algumas atividades, uma vez que não ouviam a explicação, nem conseguiam respeitar os outros (adultos e crianças).

Conforme temos vindo a referir, poucas crianças executavam tarefas sem necessitar de auxílio, incluindo as idas à casa de banho ou a lavagem das mãos. Na hora do almoço algumas crianças não comiam corretamente com talheres e era necessário auxiliar na ingestão da sopa à grande maioria. Esta postura de ajuda dificultava, grande parte das vezes, a observação, uma vez que o par pedagógico ajudava as crianças a todo o instante, não sendo possível fazer o que Hohmann (1997) recomenda, que é o facto de as crianças serem

autónomas permite que os educadores observem melhor, ou seja, “à medida que as crianças fazem mais coisas por si próprias, os educadores estão mais livres para as observar, apreciar e comentar as suas competências emergentes” (p. 238).

Apesar do referido, o grupo era muito interessado e responsável, manifestando interesse específico pela pintura, plasticina, animais e questões do quotidiano. Muito embora, só os mais velhos demonstravam interesse na participação das experiências pedagógicas realizadas, o que também dificultava o diálogo uma vez que os mais novos não tinham muita oportunidade de intervir. No geral, o grupo demonstrava interesse por novas experiências, apresentando-se curiosos na realização de qualquer tarefa, individual ou em grupos.

O modo de trabalho pedagógico utilizado, maioritariamente, pela educadora assentava na Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que se afigurava como uma metodologia investigativa cujo objetivo se centra na resolução de problemas reais e de interesse das crianças, permitindo a participação ativa dos seus agentes, as crianças, em todas as etapas (Mateus, 2011). Nesta lógica, também foi o modo de trabalho adotado pelo par pedagógico ao longo da PES em EPE.

A EPE tem um papel imprescindível na vida das crianças, uma vez que é a primeira etapa do processo de aprendizagem das mesmas, fazendo com que estas socializem, aprendam e vivenciem experiências contextualizadas e com significado. Desta forma, é fundamental que o Educador dê valor à organização do ambiente educativo e da sala de atividades, de forma a valorizar o desenvolvimento holístico das crianças, ajustando-o sempre que necessário (Lopes da Silva, et al., 2016).

Assim, relativamente à organização do espaço, a sala de atividades tinha luz natural e artificial, contudo, devido ao dano dos estores, a luz mais utilizada era a artificial, contudo, quase no final da PES, os estores foram concertados e começou-se a utilizar a luz natural. A sala era dividida em sete áreas de interesse: a casinha, as construções, a biblioteca, os jogos, a área da ciência, a garagem e a pintura, contudo algumas áreas ficavam muito próximas das outras, fazendo com que muitas vezes houvesse uma “mistura” de áreas, assim a organização da sala de atividades orienta-se pelo modelo pedagógico High-Scope, como referido no

capítulo II. Desta forma, a organização da sala por áreas de atividades deverá “garantir que várias crianças possam desenvolver trabalho colaborativo ou possam brincar em cada área ao mesmo tempo” (Azevedo, et al., s.d.).

Desta forma, algumas crianças que estavam a brincar numa determinada área, interessavam-se pela brincadeira de outra área querendo deslocar-se até lá, deixando a sua brincadeira por terminar. De forma a simplificar o que continha cada área, construiu-se a seguinte tabela:

<b>Áreas desenvolvimentais</b>	<b>Materiais</b>	<b>Observações</b>
<b>Área da casinha</b>	Tinha um roupeiro, com roupas e acessórios, bonecos; uma mesa com quatro bancos, cobertores, toalhas; fogão; banca e comida de plástico.	Possuía diversos materiais, que se interligavam com o quotidiano das crianças.
<b>Área das construções</b>	Apresentava materiais referentes à construção como legos e blocos.	Gostavam de levar uma caixa de animais, transformando a área num jardim zoológico.
<b>Área da pintura</b>	Apresentava materiais referentes à pintura, folhas, tintas e carimbos.	Desenhavam e pintavam livremente, aproveitando a sua imaginação.
<b>Área da garagem</b>	Apresentava materiais como carros e uma pista.	Utilizavam esta área para a construção de pistas de carros e realizavam corridas.
<b>Área dos jogos</b>	Apresentava materiais referentes a alguns jogos didáticos, como puzzles e similares.	Era uma área pouco escolhida, porque as crianças cansavam-se facilmente.

<b>Área da ciência</b>	Apresentava materiais referentes à ciência, como um vulcão de barro, uma lupa e gobelés.	Era também uma área pouco escolhida, porque tinha materiais pouco práticos para as crianças.
<b>Área da biblioteca</b>	Apresentava livros danificados e não tinha lugar para as crianças se sentarem.	Era uma área pouco apelativa e pouco interessante.

*Figura 3: Áreas desenvolvimentais/ materiais contidos na sala de atividades*

Devido ao facto de a biblioteca não possuir grande oferta de materiais e recursos pedagógicos, e de as crianças não a considerarem apetecível, o par pedagógico considerou a possibilidade de desenvolver um projeto que a dinamizasse. Para tal, promoveu um diálogo com as crianças, incentivando-as a pensarem acerca do que gostavam de ter na biblioteca, como por exemplo, vários temas de livros, um globo, pufs e almofadas.

No centro da sala encontravam-se quatro mesas, três redondas e um conjunto de mesas retangulares. As crianças encontravam-se sentadas por idades, havendo a mesa dos três anos, dos quatro anos e dos cinco anos. Uma vez que este é um grupo misto e que, como referido acima, as crianças aprendem com os seus pares mais velhos, o par pedagógico decidiu, através de uma roleta, mudar as crianças de lugar misturando as idades pelas mesas. Após essa mudança, notou-se uma entreaajuda entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas. Conforme sustenta Folque, et al., (2015) as crianças mais velhas “assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (p. 22), por sua vez, os mais novos expandem os seus interesses e necessidades, “apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir” (p. 22).

Abordando as interações pedagógicas, o grupo, no geral, não apresentava relações muito positivas, contudo algumas crianças mais velhas ajudavam as mais novas em pequenas tarefas como vestir as batas ou os casacos. Verificou-se uma boa relação entre as crianças e alguns intervenientes educativos, como algumas assistentes operacionais de outras salas. A relação entre a educadora e o grupo apresentava-se frágil, quanto à obediência/respeito no

cumprimento de regras, apesar de esta ser carinhosa com eles, o que fazia evidenciar a importância de haver regra na sala de atividades. Relativamente às relações entre o grupo e a díade, este conversava muito com a díade, contando novidades e informações importantes, existindo assim confiança e afetividade, contudo não havia respeito de alguns elementos em relação ao par pedagógico.

Sendo que à quinta-feira existia sempre uma reunião com a educadora cooperante e a díade, era nesses dias que se discutiam as iniciativas das crianças e as ideias de todos os intervenientes para a construção da planificação da semana seguinte. É através do trabalho colaborativo que o ensino e a aprendizagem são facilitados, contudo é imprescindível que cada docente dê a sua colaboração devendo, para isso, é necessário que este disponha de tempo de trabalho individual para que possa preparar ou aprofundar pensamentos que irá partilhar (Roldão, 2007).

Assim, foram criadas condições para que houvesse brincadeira, facilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais, criando um domínio da expressão oral gradual, possibilitando, ao grupo, aprendendo com significado e sucesso (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito às interações com as famílias, estas tiveram que ser adaptadas devido à situação pandémica na qual vivemos. Contudo, os encarregados de educação eram bastante abertos a novas propostas e participação dos mesmo em projetos, como foi o exemplo da decoração de pedaços de tecido para a construção de almofadas. É de extrema importância que as famílias participem na vida da escola, uma vez que facilita a comunicação entre ambos, é uma forma democratizar as escolas e criar situações de aprendizagem e de igualdade de oportunidades para todos, o que faz com que esse envolvimento traga benefícios para o desenvolvimento das crianças (Marques, 2001).

Relativamente à organização do tempo, a educadora dava bastante valor à existência de rotinas, uma vez que estas têm um papel impulsionador e facilitador de aprendizagens, como a autonomia, uma vez que irá permitir que, ao conhecer as sequências temporais, a criança realize as suas tarefas mais autonomamente, sendo que “a criança aprende a

existência de fases”, ou seja, o que ocorre antes e depois, conseqüentemente irá estar mais predisposta e curiosa para o mundo que a rodeia (Zabalza, 1998, p. 170). Apresenta-se, de seguida, uma tabela esclarecedora das rotinas em curso:

<b>Horas</b>	<b>Rotinas</b>	<b>Observações</b>
9:00h	Momento de acolhimento	Cantavam-se os bons dias, contavam as novidades e marcava-se as presenças.
9:30h	Higienização	As crianças iam à casa de banho fazer as suas necessidades e higienizar as mãos.
9:40h	Lanche	O lanche era feito nas mesas da sala de atividades.
10:00h	Momentos lúdicos no exterior	Fazia-se um comboio para ir para o exterior brincar, exceto às segundas-feiras e terças-feiras. Nesses dias o grupo tinha música e educação física, respetivamente.
10:30h	Higienização	As crianças iam à casa de banho fazer as suas necessidades e higienizar as mãos.
10:40h	Dinamização de atividade pedagógica	Em contexto de sala de atividades.

**Figura 4:** Rotinas do grupo

No geral, a educadora não promovia muitas atividades orientadas, fazendo com que as crianças passassem a maior parte do seu tempo entre as rotinas e as diferentes áreas de interesse. Brincar, na sala de atividades ou no espaço exterior, é uma atividade com uma importância imensa para as crianças, uma vez que é através das brincadeiras que estas começam a comunicar, a descobrir, a explorar e a desenvolver outras competências como por exemplo a atenção, a criatividade/imaginação e a imitação (Lopes da Silva et al., 2016).

O facto de o educador interligar as diferentes dimensões do ambiente educadito, sendo elas o grupo, o tempo, o espaço e as interações, possibilitam-lhe perceber melhor as crianças, mantendo o respeito pelas suas características sociais, pessoais e culturais.

## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para que um professor seja um bom profissional é necessário que as suas ações sejam fundamentadas e tenham uma intenção, acrescentando que este deve conhecer o ambiente educativo da turma e deve ainda refletir sobre a sua prática. É, ainda, importante que o professor tenha em consideração não só os interesses e necessidades dos alunos, como também acompanhar as mudanças do quotidiano (Latorre, 2008).

Para tudo o que foi referido anteriormente, é crucial que o professor se mantenha num constante processo investigativo, encaminhado por teorias e hipóteses, por forma a melhorar as suas práticas. Pode-se definir investigação como uma atividade de carácter cognitivo que é desenvolvida por meio de um processo sistemático e flexível, tendo como finalidade problematizar, explicitar e compreender certos fenómenos sociais (Coutinho, 2014).

A área da investigação socioeducativa apresenta uma grande variedade de metodologias, havendo uma seleção que deve de ser ponderada e realizada em função do problema em estudo. No âmbito da PES há necessidade de melhorar a prática educativa pelo que a metodologia de Investigação-Ação associa a investigação e a ação na procura de soluções que auxiliem a prática e a ação, sendo que num processo cíclico fomenta a associação da teoria (pesquisa) à prática (ação) melhorando a intervenção na prática com consequências positivas na profissionalidade docente. Assim, sendo uma metodologia baseada num método dinâmico e em espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988) é também considerada como “um ciclo de ciclos” (Latorre, 2008, p.39), atendendo ao facto de nele se poder observar um conjunto de etapas que evoluem de forma contínua (Coutinho et al., 2009), isto é, começa-se por uma simples ação, passando para ações mais complexas.

Esta metodologia deve de ser ainda considerada num balanço ente a investigação e a ação, pois os saberes construídos sobre e durante a ação são novamente colocados em prática na mesma ação, sendo importante que seja feita pelos docentes formadores (Caetano, 2004), para que se desenvolvam “competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e

para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6).

A investigação-ação incorpora diferentes fases de formação, como referido anteriormente, o que facilita a ligação de distintos domínios, incluindo um processo de reflexão que implica, por parte do investigador e do meio envolvente, um dinamismo de ação e de intervenção. Todo este processo é desencadeado de forma a proporcionar uma educação com igualdade, diferenciada e contextualizada, sendo deste modo a metodologia com maior proximidade do meio educativo. Esta metodologia foi adotada ao longo da PES, na qual foi possível estabelecer uma relação teórico-prática, em que “o prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática” (Alarcão, 1996, p. 116), isto é, estabelece uma relação entre o ato de investigar e o ato de intervir com intencionalidade pedagógica num contexto educativo.

A primeira etapa desta metodologia, a observação, é considerada uma fase fundamental do processo, devendo ser cuidada e sistemática de forma a obter um grau elevado de conhecimentos da realidade educativa por parte do par pedagógico, pois é a principal forma que o docente necessita para conhecer os alunos, o meio que está inserido e que permite regular toda a sua atividade (Estrela & Estrela, 1978), dando assim início a uma prática pedagógica fundamentada. Deste modo, esta fase foca-se no ambiente educativo com o objetivo de ir mais além que a perceção, implicando a comparação, a sensibilização, a intenção e a concentração, onde as docentes estagiárias irão conseguir perceber a sua postura perante o contexto em que atuam, aprendendo assim a agir conforme as diversas situações. No decorrer da prática foram adotadas técnicas de observação direta, nomeadamente, a observação participante, a qual permite o envolvimento direto com os alunos e os acontecimentos observados, grelhas de observação e notas de campo (Fonseca, 2012).

A etapa seguinte a ser realizada é a planificação, uma ferramenta utilizada como um planeamento necessário e efetuado semanalmente pelo par pedagógico com a finalidade de serem tomadas as decisões pedagógicas mais convenientes e refletidas “as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), de modo a

prever como irá decorrer a sua ação no contexto. No entanto, também deverá ser tida como um processo, pois depende da observação e reflexão efetuada pela díade para assim atingir um determinado propósito, determinando a ação futura, apresentando um caráter dinâmico, aberto e flexível que perspetiva a reformulação constante de ideias e de práticas pedagógicas com o objetivo de as mesmas serem ultrapassadas com sucesso, partindo sempre dos interesses e necessidades dos alunos. É importante que a planificação seja o resultado de um trabalho colaborativo, que contemple processos e técnicas apropriadas às situações e que seja suficientemente flexível para eventuais imprevistos (Diogo, 2010). Para isto, é essencial iniciar a planificação com uma contextualização, seguida dos objetivos específicos da aula, implicando assim, elaborar os objetivos gerais, específicos e operacionais e definir as sequências didáticas, estratégicas, recursos, o tempo e o espaço do ensino e aprendizagem e, finalmente, o tipo de avaliação (Cabral, 2001).

Posterior à planificação surge a oportunidade de colocar tudo em prática, o momento da ação. Este momento, deve ter em atenção as particularidades e o próprio ritmo de aprendizagem dos alunos, tendo em consideração as suas características individuais. O momento da ação deve ser aplicado de forma cuidada e reflexiva pelo docente, de modo a desenvolver uma participação melhor e mais ativa, capaz de produzir mudanças pelos alunos (Schön, 2000).

Segundo Oliveira & Serrazina (2000), a reflexão permite ao docente analisar criticamente os aspetos positivos e, conseqüentemente, melhorar a sua prática pedagógica, permitindo transformar, constantemente, os resultados avaliados. Deste modo, o docente deve recolher e confrontar a informação recolhida continuamente, tendo em consideração as características observadas dos alunos, de modo a desenvolver práticas contextualizadas e adequadas às necessidades evidenciadas. Atendendo ao facto da importância desta em todos os momentos da PES, distinguem-se três tipos, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Moreia, 2001 & Schön, 2000).

Em relação à reflexão na ação, esta ocorre durante a própria prática do docente dependendo das circunstâncias que surgem e que levam o docente a adaptar a planificação

elaborada, possibilitando uma análise da sua própria ação pedagógica, compreendendo o que despoletou a alteração, para que numa ação futura possa ser melhorada, servindo ainda para avaliar os resultados. A reflexão sobre a ação ocorre após a prática fora do contexto e através de um momento retrospectivo da ação realizada. Na PES, esta decorreu em vários diálogos com a docente cooperante e, nas aulas observadas, após as ações desenvolvidas, tendo-se refletido com a docente cooperante e a supervisora institucional, principalmente no que concerne a uma revisão do que foi realizado na prática, ao que poderia ter sido reformulado, aperfeiçoada ou até sugestões a desenvolver noutras práticas futuras. Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação, esta consiste numa reflexão orientada para uma ação futura, refletida sobre o que sucedeu, progredindo no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio docente (Oliveira & Serrazina, 2000).

Neste processo reflexivo foram também importantes todos os *feedbacks* da supervisora institucional quer no processo de criação e planificação das intervenções, servindo para refletir, incorporar os comentários e planificar, quer nas reflexões conjuntas nos momentos posteriores à ação, permitindo o progresso nas práticas pedagógicas seguintes (Vieira, 2005). Com isto, é então possível concluir que a reflexão, independentemente concretizada antes, durante ou depois da ação, é fundamental para que a mesma apresente o maior êxito alcançado possível. Considera-se que a adoção de uma prática reflexiva proporciona oportunidades de o docente se desenvolver enquanto profissional, mais responsável e consciente da sua prática pedagógica.

Em suma, a metodologia investigação-ação abrange um processo reflexivo, colocando o profissional a intervir no seu próprio contexto de forma dinâmica, permitindo às docentes estagiárias desenvolverem-se pessoal e profissionalmente, através da aquisição de saberes teóricos e práticos. Segundo Tardif (2014), os profissionais de educação devem alcançar saberes de formação profissional, adquirindo-os nas instituições que os formam; saberes disciplinares, adquiridos pelos docentes ao longo de toda a carreira, nomeadamente, os objetivos, os conteúdos e os métodos a utilizar; saberes curriculares, que dizem respeito à sua formação académica, não estando relacionados com os saberes da educação, tais como a Matemática, a História, a Literatura, a Biologia, entre outros; e, por último, saberes

experienciais, que correspondem à própria experiência profissional e à prática da sua profissão. Deste modo, existe uma necessidade por parte dos docentes, principalmente os que estão na formação inicial, em conjugar todos estes e os seus próprios saberes a fim de desempenhar práticas profissionais conscientes e reflexivas.

### **3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem (...) na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno” (Alarcão, 1996, p. 4).

Daremos conta, neste capítulo das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos onde realizamos a PES, considerando a sua intencionalidade, sustentada nos documentos curriculares de referência, bem como a reflexão daí decorrente. De ressaltar que, como referido no capítulo II, o pilar de todo o processo foi a metodologia de investigação-ação, que instigou a um reajustar da ação ao contexto, à criança e aos contextos, mobilizando, a todo o instante a articulação teórico prática.

Assim, no presente capítulo será feita uma descrição, fundamentação e reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, em ambos os níveis educativos. Desta forma, este capítulo divide-se em dois subcapítulos, sendo que a cada um corresponde um nível educativo, Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

#### **3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ao longo do percurso na PES, deu-se importância a um pacto ético na modificação educativa, na construção e reconstrução de conhecimentos provenientes da experiência e da prática educativa e na associação de conhecimentos da formação profissional, curriculares e disciplinares (Tardif, 2014).

Se o ensino não é uma forma de trabalho onde apenas se foca a produção de objetos (Grundy, citado por Moreira, 2001), importa referir que todas as práticas e ações planificadas e desenvolvidas no 1º CEB tiveram por base uma observação detalhada e reflexiva da turma no geral e de cada aluno individualmente, de forma a ser uma ação informada e intencional com objetivo da concretização de um bem moralmente válido.

Através dos interesses, das motivações e dificuldades, dos alunos, referidas no subcapítulo 2.3. do presente relatório, foi possível planificar e agir de acordo com os mesmos, tendo em vista a realização de práticas com significado que acompanhassem os distintos ritmos de aprendizagens dos alunos. Assim, atribuiu-se à diferenciação pedagógica um papel imprescindível, uma vez que, segundo Visser (1993), a mesma favorece a progressão no currículo da criança em situação de grupo, através da confrontação de situações adequadas às suas características, sendo, por isso, necessário organizar atividades e interações, de forma a dar resposta a todos os alunos, fomentando o sucesso educativo (Grave-Resendes & Soares, 2009). Para que isso se realizasse, foi necessário que cada questão fosse adaptada às capacidades e interesses dos mesmos (Perrenoud, 2000).

Desta forma, todas as planificações tiveram por base uma colaboração entre a diáde, a professora cooperante, a supervisora institucional e os alunos, por forma a oferecer aprendizagens com significado para os alunos, provenientes da sua curiosidade sobre o mundo e o que os rodeia. Assim, a aprendizagem significativa advém quando a nova informação se baseia “*em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz*” (Moreira, 1995, p. 153).

Posto isto, é importante o suporte, nos documentos orientadores e normativos, do desenvolvimento de ações pedagógicas, dos quais se realçam as ApE. As ApE são um documento orientador que deve servir de base na planificação, na realização e na avaliação do ensino e da aprendizagem e visam a promoção do desenvolvimento das áreas de competência designadas no PASEO. Elaboradas tendo como ponto de partidas os documentos curriculares existentes, as ApE são uma referência para a aprendizagem de todos os alunos, sendo consideradas “denominador curricular comum”. Desta forma, constituem-se, juntamente com o PASEO, como referência para a avaliação externa (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

A Metodologia de Investigação-Ação, utilizada ao longo do percurso na PES, promove, interligando a teoria e a prática, a formação reflexiva contribuindo não só para a melhoria do desempenho do docente, mas como também para a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Para que a metodologia seja melhorada, tal como referido no capítulo 2.3, a mesma estabelece uma reflexão constante, através da repetição de ações, sendo elas a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, por forma a interrogar as práticas sociais e os valores que delas fazem parte (Schön, 2000).

Não sendo possível apresentar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, decidiu-se escolher uma atividade inserida no âmbito do trabalho de projeto denominado “Artisticar- a arte de reciclar”, que surgiu através da necessidade de ensinar os alunos a reciclar e mostrar aos mesmos que com o lixo reciclado se podem fazer diversos tipos de artes. Desta forma, realizou-se uma atividade com a aproximação à metodologia ativa da gamificação relacionada com o problema de a turma não saber reciclar, juntamente com os conceitos matemáticos antes, entre e depois. Segundo Alves (2012), o uso de jogos em contexto de sala de aula ultrapassa a intenção de apenas ser um elemento lúdico, mas sim promover a aproximação da educação ao cotidiano do aluno.

Além disso, foi utilizada uma unidade de aprendizagem, que ao apresentar como base a educação pela pesquisa (Moraes et al., 2004), contém atividades específicas para o grupo, onde através do planeamento, elaboração, organização e realização de atividades (Galiazzi et al., 2004), as mesmas visam à reconstrução do conhecimento dos alunos, assim como o desenvolvimento das suas habilidades e atitudes. Assim sendo, reflete-se sobre uma unidade de aprendizagem de três dias, na qual se articulam as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio e se enaltece a aprendizagem da letra “m”, o trabalho da Educação Literária, dos numerais 6 e 7 e da importância de comer fruta. Para terminar apresentam-se duas atividades de uma planificação, de quatro dias, feita em díade, sobre o Natal.

Pelo que até então foi mencionado, a observação é extremamente importante. Revelou-se como fulcral sobretudo para a perceção e definição do projeto de intervenção da díade, onde através desta se percecionou o tema do projeto e tendo em conta que os alunos questionavam constantemente em que ecoponto se colocavam os diferentes lixos. Sendo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos que estavam em completa adaptação ao ensino primário, a EPE e o 1ºCEB não deverão ser tão distintos ao

ponto de deixar as crianças receosas e confusas (Nabuco, 1992; citado por Oliveira, 2016). Deste modo, é essencial que a criança faça a transição entre contexto de uma boa forma, sendo que as transições são momentos delicados e bastante significativos, essenciais para o bem-estar emocional e social desta, bem como para o seu desempenho cognitivo (Dunlop, 2003; Vasconcelos, 2009). Destarte, a maioria vivenciou a EPE em regime online, estando assim em casa, tornou-se essencial proporcionar experiências ao ar livre e relacionadas com a natureza, uma vez que o espaço exterior “é um local onde as crianças podem ter experiências diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior” (Craveiro, 2007, p.148)

O projeto teve início quando, nas aulas lecionadas pelo par pedagógico, os alunos pediam para ir colocar algo ao lixo e, chegados aos caixotes, ficavam parados e a olhar para o que tinha dentro de cada um deles. Como não sabiam o que fazer, acabavam sempre por perguntar a um dos elementos do par pedagógico em que ecoponto deveriam colocar aquele lixo. A mesma situação acontecia no recreio, nos intervalos, onde os alunos recorriam à díade e questionavam o mesmo que na sala de aula. Uma vez que esta situação aconteceu inúmeras vezes, a díade questionou os alunos acerca de estes saberem ou não reciclar, os quais responderam que não sabiam muito bem.

Após um breve diálogo, o L. disse “Para que é que vamos separar? O lixo não serve para nada...”, aproveitando esta resposta, o par pedagógico contrariou a ideia de que o lixo não servia para nada, falando e refletindo acerca da reutilização em grande grupo. Desta forma, atribuindo o nome “Artisticar- a arte de reciclar” ao projeto, o objetivo fundamental prendia-se ao facto de os alunos não só aprendessem a reciclar, mas também a fazer arte com o lixo pois, além de ser uma área de interesse da turma, era algo que daria para reaproveitar o lixo.

Desta forma, esta questão pareceu-nos bastante interessante para ser o tema do projeto, além de o tema dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ser “Pelos trilhos da Arte e da Ciência” de todo o 1º ano de todo agrupamento, conseguindo, assim, integrar o projeto nos mesmos. Além disso, uma vez que o planeta tem sofrido bastante com as ações do ser humano e por ser mais eficaz incutir já, nas crianças, a vontade de reciclar, e fazer uma

reflexão acerca do lixo, uma vez que este é “um meio de trabalhar conceitos, valores, atitudes, posturas e éticas, pois é um trabalho de grande importância que envolve a realidade do dia-a-dia de cada um” (Oliveira et al., 2012, p. 2). Destarte e de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (s.d.), “a valorização da Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável no currículo ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 5), além de a sustentabilidade ser um dos princípios que estão presentes no PASEO.

Deste modo, iniciou-se a primeira fase da MTP- definição do problema, detalhada no capítulo I, através do diálogo que se teve com os alunos onde estes partilharam o que sabiam sobre reciclagem e o que se poderia fazer, hipoteticamente, com o lixo. Ao longo do diálogo foram reconstruídas ideias erradas até então adquiridas e tendo sempre em conta as necessidades e os interesses da turma, ouvindo todos os alunos. Além disso, houve uma preocupação com o bem-estar de todos, respeitando todas as opiniões, fazendo com que estes sentissem que poderiam fazê-lo sem qualquer repreensão ou inibição.

Destaca-se a importância dos temas em estudo- reciclagem e arte- de forma a promover uma educação inclusiva, e de qualidade que permita o alargamento do ingresso a todos os alunos, tendo como objetivo ultrapassar as dificuldades, mencionadas no capítulo II, por meio de um trabalho colaborativo, uma vez que era expectável que os alunos se entretidassem caso algum deles não soubesse, ainda, reciclar (Mrech, 1998). Destarte, seguiu-se a definição dos objetivos do projeto, sendo eles consciencializar os alunos sobre as regras da reciclagem e a importância desta na sociedade, sensibilizar para a sua prática e compreender que os resíduos sólidos são transformáveis em arte, na sua ampla conceção. Delineados os objetivos do projeto, deu-se início à segunda fase da MTP sendo ela a planificação e o desenvolvimento.

Uma vez que as intervenções já se tinham iniciado, decidiu-se elaborar a primeira planificação relacionada com o tema, na terceira intervenção, coincidindo com uma aula supervisionada, adotando como ponto de partida o uso de um avatar, o Leo, que convida os alunos a ajudá-lo a encontrar as peças de um quadro que ele pintou. Na opinião da professora em formação, a utilização do avatar foi bastante importante, uma vez que era a primeira vez

que os alunos contactavam com algo daquele género, o que fez com que os mesmo estivessem bastante atentos e curiosos. Um aspeto importante foi o facto de sempre que o avatar colocava uma questão, os alunos respondiam com ânimo, mostrando que estavam mesmo envolvidos na atividade. O Leo apresentou à turma a sua obra de arte e informou-os que tinha colocado o quadro a secar lá fora, contudo, como a cidade dele é tão suja, alguém achou que era lixo então rasgou-o, dividindo a aula em duas partes. Na primeira parte da atividade seria necessária a procura das peças do quadro e na segunda parte os alunos tinham que montar o quadro. Desta forma, estavam presentes conteúdos de Estudo de Meio, na reciclagem do lixo encontrado na rua do Leo, conteúdos de Matemática através dos conceitos antes, entre e depois e ainda as Artes Visuais por meio da construção do quadro.

De modo a descobrir as peças, os alunos juntaram-se em pares e a cada par o Leo dava uma pista sobre onde se encontrava uma peça, pistas estas que estavam relacionadas com os conceitos matemáticos de antes, entre e depois. Depois do par descobrir a peça, trazia para a frente e mostrava-a à restante turma, dirigindo-se para o computador para, digitalmente, colocar um lixo no ecoponto correto, trabalho este já feito, anteriormente, com os alunos, explicando o que se coloca em cada ecoponto. Além de percebermos o que sabia cada aluno, o momento de colocar o lixo no ecoponto digitalmente, pretendia proporcionar, aos alunos, um momento onde estes tivessem um contacto com as TIC, uma vez que “através da escola é possível atingir a comunidade instigando o uso tecnológico e, em simultâneo, integrando-a no processo formativo” dos alunos (Quadros-Flores et al., 2015, p. 171). É de se mencionar que não foi possível realizar este recurso o cada par com o seu tablet, uma vez que a sala não tinha rede *WiFi*. Deste modo, e para que houvesse na mesma o contacto com as tecnologias (pela importância anteriormente referida), a díade acabou por adaptar a atividade para ser realizada em grande grupo e para que cada par tivesse a oportunidade de usar a tecnologia.

Através desta tarefa foi possível aferir que os alunos desenvolvessem o trabalho de pares, com o objetivo de alargarem os seus conhecimentos prévios acerca da reciclagem, incluindo como se faz a mesma. Desta forma, seriam capazes de atribuir significado às suas aprendizagens, uma vez que quando o conhecimento novo e o conhecimento antigo interagem, ambos são modificados de uma forma individual para cada aluno, “como

consequência de uma estrutura cognitiva peculiar a cada pessoa” (Tavares, 2004, p. 56). Quando da ida dos pares ao computador para a colocação do lixo no respetivo ecoponto, a B.B. disse: “Professora estamos a aprender a reciclar”, com este comentário percebeu-se de imediato que o objetivo da atividade estava a ser cumprido e que os alunos estavam a aprender sobretudo por todos se entreajudarem, através de uma reflexão orientada pela professora-estagiária, sobre onde deveriam colocar o lixo. Promoveu-se, assim, uma aprendizagem colaborativa que possibilitou o pensamento crítico, capacidades de interação, de negociação e resolução de problemas. Segundo Torres & Irala (2014), esta forma de aprender torna “os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma” (p.61)

Na opinião da professora em formação, toda a atividade correu bem, os alunos estavam muito entusiasmados e ansiosos por chegar a sua vez, alargaram os seus conhecimentos sobre a reciclagem, onde se colocam os diferentes lixos e ainda sobre competências digitais, nomeadamente o pensamento crítico e a empatia digital (Teixeira, 2017).

O único ponto menos bom na atividade foi o facto de as colunas não estarem a funcionar e o som do computador estar a dar muito baixinho fazendo com que os alunos não conseguissem ouvir o que o Leo dizia. Todavia, como o professor deve ser sempre flexível, sendo que a flexibilidade “é uma virtude para o trabalho pedagógico” (Cortella, 2013), adaptando as suas práticas de acordo com a turma, interesses, necessidades e desafios que vão surgindo, a solução arranjada foi a professora estagiária repetir as falas do Leo, para que todo o grupo turma compreendesse as instruções dadas pelo avatar.

Ao longo da atividade, quando os alunos erravam o ecoponto, nunca foram dadas respostas, por parte da professora estagiária, de desânimo, pelo contrário, incentivava-se os alunos a tentarem novamente, quando estes acertavam toda a turma batia palmas. O feedback positivo é bastante importante, uma vez que juntamente com a estimulação dos alunos para aprenderem, a explanação de dúvidas e a avaliação em relação ao processo de aprendizagem, proporcionam uma aprendizagem significativa (Flores, 2009).

No âmbito da Unidade Curricular de Investigação em Educação foi proposto que se identificasse, no contexto, um problema que pudesse ser resolvido implicando a metodologia de investigação-ação. Durante muito tempo, o trabalho do docente era desempenhado de uma forma muito individual, caracterizado por práticas profissionais focalizadas na sua sala de aula, nos seus alunos, nas suas formas de trabalho, e desta forma, a multidisciplinariedade não fazia parte do seu currículo profissional. Na atualidade, é exigido por parte dos docentes que estes reflitam, investiguem, estejam abertos à mudança e que se adaptem, de forma a conseguir obter os resultados definidos e fornecer uma educação de qualidade (Ferreira, 2013).

Desta forma, observou-se que, duas vezes por semana, a Câmara Municipal de Gondomar (CMG) fornecia a cada sala fruta. Essa fruta não era consumida pelos alunos e acabava por apodrecer. Assim, criaram-se dois dias de atividades que incentivassem ao consumo de fruta por parte dos alunos, uma vez que a fruta é um alimento naturalmente doce que fornece uma grande quantidade de vitaminas, minerais e água e, o seu consumo contribui não só para a melhoria da função digestiva, como para a estimulação das defesas imunitárias, desempenhando um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes (CML, s.d.; Ferreira, 2019).

Sendo o desperdício algo que está relacionado com a sustentabilidade, esta unidade de aprendizagem está intimamente ligada com o projeto de intervenção, sendo que numa das partes os alunos reaproveitam a casca da fruta para construir letras, como irá ser explicado posteriormente. Assim, iniciou-se a intervenção com a leitura, por parte de um avatar, mordomo do rei Manuel (nome dado uma vez que se iria conhecer a letra “m”), do poema “Os frutos” de Eugénio de Andrade. Uma vez que os alunos não sabiam ler as palavras do poema, decidiu-se, através de um *PowerPoint*, apresentar as imagens dos frutos e, assim, os alunos analisavam para as imagens e diziam o fruto nelas representado. De seguida, cada aluno foi convidado a desenhar o seu fruto preferido num papelinho e a colá-lo no seu lugar, numa planta da sala (figura 5), dando valor aos gostos dos alunos, fazendo com que estes de sentissem integrados.



**Figura 5:** Planta da sala com frutos preferidos

De seguida, os alunos foram confrontados com 10 frutas cujos nomes se iniciam por “m”: morango, maçã, melancia, melão, meloa, maracujá, marmelos, mirtilos, mamão e manga. Através de um pictograma os alunos teriam que escolher o seu fruto preferido, dos referidos anteriormente (figura 6), e com os seis frutos mais escolhidos fizeram uma macedónia de fruta (figura 7). O uso do pictograma foi bastante interessante, uma vez que os alunos conseguiram identificar muito bem quais os seis frutos mais escolhidos, sem haver a necessidade de ler. Uma vez que os pictogramas são os gráficos que as crianças melhor compreendem (Castro & Rodrigues, 2008). Os gráficos pictóricos ajudam a melhor perceber a informação quantitativa, ademais “os gráficos bem desenhados são, geralmente, os mais simples e, ao mesmo tempo, os mais poderosos instrumentos de informação, contribuindo para grandes descobertas científicas” (Tufte, 1983, citado por Oliveira, 2014, p. 46).

Realça-se que os quatros frutos que não foram utilizados na macedónia de frutos foram dados a provar aos alunos, para que estes pudessem provar todos os frutos. Foi bastante interessante ver a reação dos alunos quando provavam as frutas, sendo que a maioria estava a provar alguns frutos pela primeira vez, mostrando alguma resistência. O oposto também se visualizou, isto é, alunos a comer toda a fruta com bastante satisfação, a MA ainda disse “eu achei que não gostava de mirtilos, mas eu adoro”, alguns alunos afirmavam não gostar de alguma fruta, mas após provarem mudaram de ideias, o contrário também aconteceu, o par pedagógico achar que os alunos não iam gostar dos marmelos, mas alguns pediram para repetir.



**Figura 6:** Pictograma



**Figura 7:** Confeção da macedónia de fruta

Inserindo a atividade no projeto de intervenção e apelando à reutilização, mesmo que por pouco tempo, os alunos representaram as letras “m” e “M” com as cascas da fruta em cima da mesa (figura 8). Com esta atividade, os alunos compreenderam que é possível reutilizar algum lixo para fazer trabalhos e deitá-lo fora de seguida. Quando as cascas foram pousadas em cima da mesa de cada um e os alunos começaram a mexer, inicialmente tocavam com algum medo e repugnância, uma vez que não era algo que estavam habituados a fazer, mas quando se habituaram à textura das cascas, começaram a utilizar as cascas sem aversão. Nesta atividade foi ainda possível trabalhar a criatividade e as sensações, nomeadamente o tato.



**Figura 8:** Letra “m” “M” com cascas de fruta

Por forma a incentivar os alunos a consumirem mais fruta, é-lhes apresentado uma tabela de dupla entrada onde verticalmente se encontram os dias da semana e horizontalmente os alunos colaram a sua fotografia por ordem alfabética (figura 8). Na parte inferior do gráfico estavam dispostos saquinhos com frutos variados, sendo que sempre que as crianças comessem fruta iriam procurar a respetiva fruta e colocavam a mesma na sua coluna, composta pela fotografia do aluno e o dia da semana. O propósito deste gráfico era,

através do jogo, incentivar o aumento o consumo de fruta. Através deste gráfico conseguimos perceber que os alunos começaram a comer mais fruta, uma vez que já não sobrava tanta fruta da CMG e o gráfico encontrava-se bastante completo (figura 9).



**Figura 9:** Gráfico de incentivo ao consumo de fruta

De acordo com as frutas apontadas como sendo as frutas preferidas dos alunos, estes foram convidados a formarem grupos de três elementos e a escolherem quatro frutas para fazerem sumo. Esta atividade foi relevante, sendo que permitiu o trabalho colaborativo, uma vez que para que nenhum elemento do grupo ficasse triste, teriam que entrar em consenso na escolha da fruta, por causa de serem mais alunos do que frutas que podiam escolher.

De forma a demonstrar que a leitura não precisa de ser efetuada apenas em manuais escolares, criaram-se janelas discriminatórias, na plataforma *Wordwall*, onde a cada janela correspondia um número (figura 10). Cada aluno escolhia um número e lia a palavra que estava por trás do mesmo, articulando, portanto, duas áreas curriculares, Português e Matemática e transversalmente as TIC, todo este processo era individual e os alunos eram auxiliados pelas professoras estagiárias caso não conseguissem ler a palavra que lhes tinha calhado. Esta atividade permitiu perceber as dificuldades de cada aluno e em que nível de leitura se encontravam, além disso os alunos ficavam entusiasmados por não lerem através do papel, mas sim do computador e por terem um momento que era só deles. Segundo Rodrigues (1988) citado por Lopes (2009), o computador, enquanto ferramenta pedagógica,

tem demonstrando que os alunos “ficam mais motivados quando fazem uso do computador e demonstram melhor as suas capacidades” (p. 45).



**Figura 10:** Janelas discriminatórias

Nesta planificação encontrava-se presente o uso dos manuais escolares, contudo estes não foram utilizados por falta de tempo e pelo facto de os alunos se interessarem e mostrarem entusiasmo noutras atividades. Aquando da construção da planificação, a d'ade optou por utilizar os manuais escolares como um apoio suplementar na exercitação e consolidação dos conteúdos abordados durante as intervenções, uma vez que instituindo outras metodologias, que possibilitem uma maior interação e que provoquem o aluno a construir os seus próprios recursos didáticos. Essas metodologias devem contrariar a falta de interesse, dos alunos, pelas aulas (Castro, 1999).

Para terminar foi escolhida uma atividade de uma planificação de quatro dias em d'ade, onde o tema principal foi o Natal e a consolidação dos conteúdos trabalhados até à altura. Durante os dias em que se trabalhou com a fruta percebeu-se que os alunos não tinham muitas experiências diferentes com a comida e não experimentavam variedades da mesma. Assim, proporcionou-se uma prova de alguns doces de Natal: sonhos, aletria, rabanadas e bolinhos de bolina (figura 11 e 12). Esta atividade foi muito adorada pelos alunos, eles não tiveram medo de provar os doces que não conheciam, quando provavam um doce que gostavam ficavam muito felizes e faziam questão de dizer a todos o que sentiam, foi uma atividade que aqueceu o coração por se ver a alegria na cara das crianças. Ao longo da prova houve um comentário bastante bom da MA “Eu não gostei dos doces, eu amei!”. Este

comentário foi muito importante, uma vez que permitiu, à díade, perceber que fez a diferença na vida dos alunos, apenas com a simplicidade de lhes dar a provar algo diferente.



*Figura 11: Alunos a provarem doces de Natal*



*Figura 12: Alunos a provarem doces de Natal*

Uma vez que o ensino é uma prática emocional, foi exequível o desenvolvimento de um trabalho de projeto com sentido e significado, proporcionando ações contextualizadas principalmente pela relação estabelecida com a turma e com a professora cooperante (Sales, 2012). Assim, e sendo a PES no 1ºCEB a primeira experiência na PES, baseando-se numa relação de afetividade e respeito, proporcionou um processo de crescimento para a estudante em formação, a aquisição de competências e estratégias importantíssimas para o começo da construção de uma identidade profissional, não obstante à contante atualização, uma vez que é que necessário uma contínua “construção social, marcada por interações diversas mediante as quais os professores obtêm, sustêm e inovam” as práticas de cada docente (Terremoto, 2012, pp. 34-35).

Desta forma, o percurso vivenciado no 1ºCEB foi altamente compensador para o crescimento de uma identidade profissional por parte da docente estagiária. Foi bastante importante o facto de este percurso ter sido vivenciado num 1º ano, o que permitiu a visualização prática da passagem da EPE para o 1º CEB, bem como a iniciação à leitura e à escrita.

### **3.2. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Primeiramente, importa referir que toda a prática educativa, no contexto de EPE, teve por base um processo de observação e de reflexão, acompanhadas de registos, bem como de uma articulação entre a teoria e a prática, de forma a perceber os interesses e as fragilidades de cada criança e do grupo, proporcionando o seu crescimento, estimulando os díspares ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento. As planificações foram construídas através de um trabalho colaborativo entre a díade, a educadora cooperante e as crianças, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo. Além disso, as propostas de atividades foram projetadas com intencionalidade educativa, fazendo com que estas se tornassem em aprendizagens educativas, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças.

Ademais, as planificações realizadas têm como base os modelos pedagógicos pelos quais a educadora cooperante sustentava a sua ação, como referido no subcapítulo 1.2., bem como nas OCEPE (2016). Estas eram flexíveis e alteradas, na ação, sempre que surgia questões pertinentes ou sugestões, por parte das crianças, ou algum fator externo que a isso obrigasse, como por exemplo, o estado do tempo.

Uma vez que se torna impossível a apresentação de todas as práticas desenvolvidas na PES, preferiu-se elencar as ações vivenciadas nas dinâmicas subjacentes. Assim, destaca-se o projeto desenvolvido com as crianças “Ler para crescer”, bem como as atividades desenvolvidas no mesmo, como por exemplo a leitura de uma história todas as segundas-feiras e a representação da mesma, que era afixada na biblioteca, posteriormente. Também se dedica especial atenção a duas ações paralelas ao projeto, a dinamização do espaço exterior e uma atividade de articulação com o 1º ano do 1º CEB. É importante refletir que a organização do espaço da área da leitura e da escrita deve ser acolhedor, atractivo e permitir às crianças as mais diversas posturas, em relação ao acto de ler (Debus, 2003).

O projeto “Ler para crescer” surgiu através de um interesse e de uma necessidade do grupo. Desde o início da PES que a díade observava o interesse das crianças aquando da leitura de histórias por parte da educadora. As crianças ficavam bastante entusiasmadas, mas não conseguiam prestar muita atenção, além disso quando iam brincar nas áreas desenvolvimentais, não procuravam a área da biblioteca. De forma a perceber melhor os

interesses das crianças, o par pedagógico planeou e organizou uma atividade onde estavam várias imagens: puzzles, plasticina, carros, livros, pintura, bonecas, atividades no exterior, entre outras, e as crianças, individualmente, tinham que escolher três que fossem as suas preferidas. Esta atividade foi bastante importante, uma vez que há uma maior probabilidade de a criança se empenhar na participação de uma atividade se as oportunidades de aprendizagem forem baseadas nos seus interesses (Wilson & Mott, 2006). Além da plasticina ser a mais escolhida, logo a seguir encontravam-se os livros, apesar de as crianças não frequentarem a área da biblioteca. Tal acontecia porque esta se encontrava rodeada por áreas que não proporcionavam o sossego, além disso os livros que nela se encontravam já não despertava o interesse das mesmas por esta já os terem lido várias vezes.

Desta forma, e segundo Mateus (2011), estava realizada a fase I da MTP, definição da problemática: pouco interesse na área da biblioteca, problemática destacada também pela educadora cooperante. Seguiu-se a fase II, que foi o levantamento dos conhecimentos prévios, através de um diálogo onde as crianças identificaram pontos que gostariam de mudar na biblioteca, surgindo a ideia do LB “podíamos fazer desenhos das histórias e colar na parede da biblioteca”. Também o LC sugeriu algo bastante interessante: “podemos por um puf e almofadas para ficar mais confortável”. Da mesma forma, ao longo do diálogo se percebeu que as crianças não iam para a área da biblioteca por esta não ser apelativa e ter apenas um armário com livros. Através das ideias sugeridas pelas crianças, e tendo como base a MTP, estas têm “a oportunidade de ser[em] escutada[s] e de participar[em] nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Na fase III- execução- o grupo concretizou atividades de âmbito educativo e lúdico, que serão abordadas posteriormente. Decidiu-se que todos os inícios das semanas se iria ler/apresentar um livro, intervir na biblioteca através de desenhos e pinturas do mesmo e desenvolver o tema ao longo da semana.

A primeira atividade dinamizada com o grupo, começou com a leitura do poema “O cavalinho da Marta”, do livro “Poemas para brincar”, por ter sido o dia mundial da poesia e, tal como defende Lopes da Silva et al., 2016 “a poesia, como forma literária, constitui

também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética” (p. 64). De seguida, construiu-se um painel designado “As nossas rimas” (figura 13), uma vez que para além de as rimas estarem presentes nos poemas, era uma atividade que eles faziam regularmente com a educadora, eles empenhavam-se em encontrar palavras que rimassem, sendo que através das rimas a criança trabalha, ainda, a consciência linguística (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, individualmente, cada criança dirigia-se a um elemento da díade e dizia uma palavra, fazendo o respetivo desenho, de seguida, por vezes com a ajuda das docentes estagiárias, pensavam numa palavra que rimasse com a dita anteriormente. Após desenharem as duas palavras, colavam-nas no painel.

Por forma a trazer conforto às crianças, no momento em que estas se encontram a consultar livros, a área da biblioteca deve ser munida de almofadas (Marchão, 2013). Assim, as crianças decoraram, cada uma, um pedaço de tecido para ser construído um colchão (figura 14), levando também um pedaço para casa, para decorarem com a família, para serem feitas almofadas (figura 15).

Segundo Marques (1997), “é opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, para um maior envolvimento das famílias no processo educativo” (p.46), desta forma, e uma vez que as famílias não estão autorizadas a entrar no CE, devido ao contexto pandémico que vivemos, decidiu-se incluir a mesma de uma forma artística e simples.



**Figura 13:** “As nossas rimas”



**Figura 14:** Colchão da biblioteca



**Figura 15:** Almofadas da biblioteca

Por se celebrar o dia do desporto a 6 de abril e pelo facto de as crianças gostarem de atividade física, optou-se por selecionar o célebre conto “A Lebre e a Tartaruga”, das fábulas de Esopo. De forma a dar a conhecer diferentes modos de contar uma história, a díade optou por fazê-lo através de um teatro de sombras, uma vez que, segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento de uma criança acontece através da interação social. Desta forma, o teatro é uma das melhores formas de desenvolver as capacidades das crianças, sendo que quando este é experimentado na sua função performativa, onde as crianças fazem de atores, proporciona a socialização entre participantes e obrigada a uma cooperação e criação artística (Vygotsky, 2001).

Após a leitura da história todas as crianças puderam experimentar as sombras e pediram para colocar a caixa e as personagens na área da biblioteca para poderem continuar a brincar com as mesmas, sendo que as sombras “são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Lopes da Silva et al., 2016). O LB estava tão entusiasmado com a história que, no dia de intervir na biblioteca através de desenhos, pinturas ou construções da história, decidiu construir uma tartaruga e uma lebre com legos (figura 16). Uma outra atividade bastante apreciada pelas crianças foi uma aula de zumba dada por uma aluna do 3º ano da Licenciatura em Desporto. Foi muito visível o interesse das crianças nesta atividade uma vez que a atividade física, se praticada regularmente, proporciona bastantes benefícios não só ao nível do crescimento físico e da evolução das capacidades físico motoras, como também ao nível das relações com os outros, criando novas amizades e dando valor à autoestima (Neto, 1994).



**Figura 16:** Lebre e tartaruga de legos

Na semana seguinte, o par pedagógico foi reparando que todas as crianças tinham um comportamento diferente para com o T (criança com espectro de autismo), dessa forma considerou-se pertinente falar das diferenças e deficiências que as pessoas têm, partindo do livro “O elefante Zacarias” de Rachel Bisseuil, que retrata um elefante cego que se torna amigo de uma ratinha. Através do livro é possível trabalhar a Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE, uma vez que o jardim de infância deverá praticar uma vida democrática, “em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39).

Ao longo da leitura do livro a professora estagiária ia colocando questões acerca do motivo pelo qual o Zacarias não conseguia ver a ratinha. O F disse “ele não a vê porque está de óculos de sol”, aproveitando o facto de uma criança ter levado, naquele dia, óculos de sol, pediu-se à criança que os fosse buscar para que todos pudessem experimentar e verificar se o que o F disse era verdade. Após as crianças perceberem que mesmo com óculos de sol elas viam tudo, o F concluiu “então ele não vê porque é cego”.

Seguida à leitura do livro, as crianças, em pares, deslocavam-se até ao cavalete, uma tapava os olhos e pintava com a cor que a outra lhe dava, assim, puderam vivenciar, por breves instantes, como era o dia a dia do elefante Zacarias. A criança que dava a cor tinha que dizer algo, como por exemplo, “esta cor é amarela, cor dos limões e do sol”. O T foi um dos meninos que foi vendado e adorou a atividade, queria repeti-la imensas vezes. Também nessa semana aprenderam algumas palavras em linguagem gestual. Além disso, as crianças realizaram pesquisas, em grupos, sobre as cores abordadas na história e fizeram cartazes para apresentar ao restante grupo. Este assunto e a inclusão são bastante importantes de ser abordados na EPE para que a criança se possa adaptar ao ambiente escolar além de lhe ser dada a possibilidade de alcançar e conservar o nível apropriado de aprendizagem (Melo & Paloma, s.d.)

Após a díade ouvir as crianças a conversar sobre o trabalho dos pais e não saberem qual a profissão dos mesmos, mas conhecendo algumas profissões, no geral, procurou livros

sobre o assunto, mas não encontrou. Desta forma, questionaram-se, as crianças, acerca de algumas profissões que conheciam e estas responderam: ator, bombeiro, polícia e cozinheiro, alargando o conhecimento das mesmas, relativamente ao conhecimento do mundo social (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, em cada dia da semana foi uma profissão, sendo que no último dia iriam construir um livro com as profissões abordadas. Enquanto atores realizaram um teatro de um livro já trabalhado, como bombeiros criaram uma pista de obstáculos para conseguirem apagar um fogo, no dia dos polícias elaboraram um cartaz de boas e más ações e um jogo da memória com viaturas policiais e como cozinheiros prepararam uma gelatina e tentaram adivinhar alguns alimentos através do olfato e do paladar.

A temática da semana seguinte foi decidida após o F mostrar a etiqueta da sua camisola e perguntar onde esta tinha sido feita. Após a educadora responder que tinha sido na Índia, várias crianças disseram que quem vivia na Índia eram os índios, a mesma respondeu que não e explicou que eram os indianos, assim decidiu-se abordar a história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Esta situação foi bastante relevante, uma vez que se partiu das experiências da criança e valorizou-se “os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

No primeiro dia da semana referente à história “Meninos de todas as cores”, realizou-se uma atividade de articulação com uma turma de 1º ano do 1º CEB, uma vez que estávamos a falar do continente Europeu e eles vieram apresentar uma lenda da localidade onde se insere o CE, dando a conhecer, assim, um pouco mais da cidade que os rodeia, inserindo-se na Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo de EPE fez a representação da lenda e no dia seguinte foi à sala do 1º ano e ofereceu-lhes o desenho. Toda esta articulação com o 1º CEB é bastante importante pois, segundo o Decreto-Lei nº5220/97, de 4 de agosto, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”. De forma a continuar o conteúdo da semana, todos os dias foi abordado um novo continente juntamente

com a leitura de uma lenda desse mesmo continente, elaborando, ainda, atividades típicas de cada continente. Esta semana foi imprescindível, uma vez que foram incluídas “as características físicas, culturais e sociais, da comunidade” abordando diferentes continentes (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Para a última semana, pelo facto de, através da observação, a díade ter percebido que as crianças gostavam de ir brincar com os animais de plástico e falavam muito sobre animais, abordou-se a história “O livro da selva” da *DISNEY*. Assim, a díade criou diferentes atividades para cada personagem/animal, sendo que as mesmas estavam ligadas à representação de cada personagem do livro, como por exemplo, a pantera que ensina o Mogli, personagem principal, a caçar. Assim sendo, as crianças fizeram uma caça ao tesouro (figura 17), através de um mapa e de adivinhas sobre as personagens da história. Desta forma, a atividade inseriu-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática e na Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Jerome Bruner tem uma teoria conhecida por “aprendizagem pela descoberta”, onde afirma que «o método da descoberta permitirá uma maior intervenção do aluno no processo da aprendizagem assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem» (Raposo, 1983, p. 106), assim, na caça ao tesouro as crianças aprenderam através do mapa e da descoberta.



**Figura 17:** Caça ao tesouro

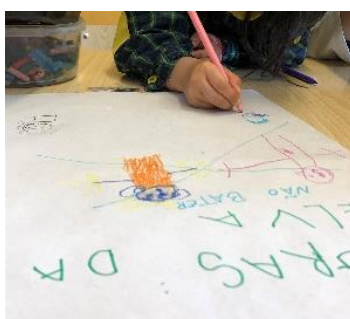
Na atividade da cobra Cá, as crianças fizeram uma cobra, como se fosse uma corrente, partindo de tiras de papel (figura 18). Esta atividade encontra-se inserida na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, contudo, se fosse proposto às crianças a construção da cobra através de padrões de cores, estaria também presente o Domínio da Matemática. No entanto, a díade optou por desenvolver a capacidade de criatividade das crianças, assim, esta, participa “ativamente no seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34).

No dia dos lobos o grupo fez duas atividades, uma foi representar, numa folha, as regras da selva, ou seja, as regras da sala de atividades, uma vez que as crianças não as cumprem (figura 19). O facto de existirem regras permite que as crianças explorem, em segurança, o que as rodeia dentro de certos limites, mantendo o respeito pela liberdade que lhes é facultada (Externato Champagnat, 2017). Com regras pré-estabelecidas as crianças possuem oportunidade de desenvolver a sua autonomia. (DeVries & Zan, 1998). Além disso, regulam a vida em grupo, trabalhando, assim, a Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva et al., 2016).

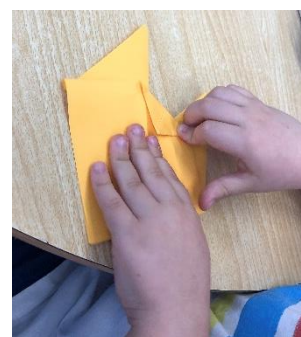
A segunda atividade foi fazer cabeças de lobo de origami (figura 20), sendo que “o uso das mãos e dedos é considerado por estudiosos, ser de grande importância para o desenvolvimento das percepções cerebrais, porque estimula e realiza novas conexões entre os neurónios, traçando novos caminhos” (Albuquerque, 2006, p.2). Segundo o autor referenciado anteriormente, a prática do origami na educação de crianças facilita o desenvolvimento comportamental e o trabalho de equipa. Assim concluiu-se que “a arte do origami é, portanto, uma actividade criativa que transmite curiosidade e alegria e finalmente leva o executante a ter orgulho e satisfação diante da obra concluída” (Albuquerque, 2006, p. 3). Desta forma, estão presentes a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Educação Física, através da motricidade fina e o Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais (Lopes da Silva et al., 2016).



**Figura 18:** Cobra de papel



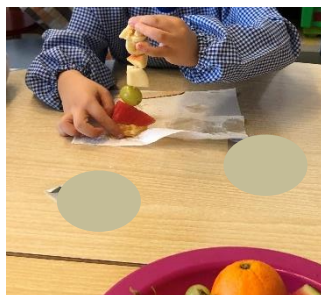
**Figura 19:** Regras da selva



**Figura 20:** Origami cabeça de lobo

Numa parte do livro, o urso faz uma espetada de alimentos na sua unha, de forma a tentar recriar essa parte e inserindo a atividade na Área de Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016), as crianças fizeram espetadas de fruta (figura 21), uma vez que a ingestão

de fruta pelas crianças, além de contribuir para a sua saúde, é também uma oportunidade para que estas aprendam a gostar de diferentes texturas e sabores (APN, 2017).



**Figura 21:** Espetada de fruta

A última atividade dessa semana foi a montagem de uma tenda, uma vez que já existia uma na sala, para o T, mas todos gostavam de entrar nela. Sendo assim decidiu-se que as crianças iriam montar uma e ficaria no espaço exterior para todos poderem usar. Destarte, como o grupo gostava bastante de utilizar a tenda, decidiu-se colocar uma tenda no exterior, “a tenda da partilha”, ou seja, sempre que alguma criança quisesse partilhar algo com a outra, poderiam dirigir-se à tenda e fazê-lo em sossego (figura 22). Optou-se por dinamizar o espaço exterior, não só pela docente supervisora ter incentivado, como também, por ser um espaço social que envolve “a existência de interdependência e interatividade do sujeito com o meio, mediado pelos instrumentos materiais e simbólicos do seu espaço” (Rocha, 2017, p. 67).



**Figura 22:** Tenda da partilha

As atividades descritas e efetuadas nesta semana envolveram-se em forma de jogo simbólico, permitindo à criança, através do “faz de conta” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52), adotar o papel de outras pessoas ou animais em representação de situações imaginárias e do

dia a dia ou exteriorizar ideias ou sentimentos (Lopes da Silva et al., 2016). Este modo de brincar, normalmente observado no jardim de infância, permite às crianças a “descoberta de si e do mundo, [o] alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal [e a] expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Deste modo, a criança tem a possibilidade de fortalecer a sua criatividade e capacidade de representação (Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a terminar o nosso projeto, segue-se a quarta fase da MTP, divulgação e avaliação (Mateus, 2011). Como ao longo do projeto foram abordadas tantas histórias, após os diálogos realizados ao longo da semana, fez-se um pictograma onde cada criança votava na sua história preferida (figura 23), a história mais votada iria ser apresentada a todos os grupos de EPE, na tenda. Em conversa com o grupo decidiu-se que se iriam fazer convites, desenhos das personagens e o F disse “podíamos fazer lembranças para oferecer”, e após esta sugestão, chegou-se ao consenso de oferecer origamis de cabeças de lobo.

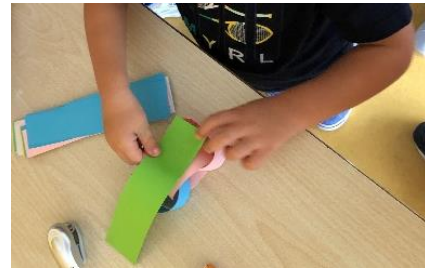


**Figura 24:** Pictograma

Como se pode verificar no pictograma, a história mais votada foi “O livro da selva”, sendo necessário fazerem-se convites (figura 24) para entregar a cada grupo e representações do livro para colocar na tenda. No dia da divulgação, cada grupo foi à sala de atividades assistir a um *PowerPoint* onde constavam as personagens do livro e as crianças contavam um resumo, para que os outros entendessem melhor. Como estava a chover, a apresentação não foi feita no exterior, mas sim numa sala vazia. Na sala estava a tenda com os desenhos e o livro, cada criança entrava e explorava o que quisesse, depois participavam na construção de uma cobra de papel e as crianças anfitriãs entregavam a lembrança (figura 25).



**Figura 24:** Convite



**Figura 25:** Visitante a fazer a cobra

Relativamente à avaliação, esta demonstrou-se bastante importante para perceber o que as crianças tinham considerado e concluído na verdade, além disso esta “implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcelos, 1994, p. 43). Assim, foi dado a cada criança um lápis e esta, individualmente, colocava-o no pote que tinha a carinha que se identificava com ela, ao longo do projeto. Como se pode verificar na figura 26, o projeto foi avaliando de uma forma bastante positiva, havendo apenas uma carinha amarela que foi questionada pela sua razão e que respondeu “eu pus no amarelo porque o meu pai não me deu um brinquedo”. Após a professora estagiária explicar novamente do que se tratavam as carinhas e as cores, a criança manteve a sua opinião.



**Figura 26:** Avaliação do projeto

Importa refletir que a maioria das atividades foram realizadas em pequenos grupos, uma vez que as crianças não se conseguiam concentrar quando estavam todas, as mais novas não tinham oportunidade de participar tanto, porque os mais velhos eram mais rápidos. Assim, e como estavam mais habituadas, as crianças trabalharam por mesas, sendo que proporciona “sobretudo se em grupos pequenos (...) uma aprendizagem mais rica através do

diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados” (Freitas, L. & Freitas C., 2003, p. 14).

É imprescindível referir ainda que após todas as apresentações/leituras de histórias, as crianças representavam as mesmas através de desenhos, pinturas, construções com legos ou com massa de moldar. Segundo Mèredieu (2006), é na infância que o desenho das crianças obtém valor, deixando de ser visto como algo inútil, passando a ser apreciado como uma atividade que concede significado para a reflexão pedagógica no contexto escolar. Assim, o ato de desenhar pode facilitar o desenvolvimento completo das crianças, particularmente na EPE (Sans, 2009).

Sendo impraticável olhar para a EPE como algo que promove aprendizagens fragmentadas, é de extrema importância realçar que todas as ações realizadas para as crianças e com elas, resultaram de uma articulação entre as várias áreas de conteúdos presentes nas OCEPE (2016). Importa ainda referir que foi através da observação que foi possível desenvolver uma prática contextualizada e articulada, baseada numa inovação e diferenciação pedagógicas, de forma a estimular a obtenção de capacidades e aprendizagens, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança. Esta observação, pilar “da formação de professores” (Estrela, 2015, p. 61), abrange os aspetos definitivos e fundamentais, que permitem que o professor em formação efetue as suas orientações de uma forma reflexiva (Rodrigues, F. et al., 2016).

Em suma, considera-se que as ações planificadas e realizadas com o grupo, ajudaram no desenvolvimento de capacidades e estratégias cruciais na formação inicial, tendo sempre em conta que a EPE é uma etapa determinante e imprescindível no processo de aprendizagem. Assim, é essencial que um educador de infância adote uma formação contínua, uma vez que quando este conclui a sua formação inicial transporta um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145).

## METARREFLEXÃO

Para a finalização deste percurso, tendo como propósito o crescimento e desenvolvimento de um perfil profissional duplo, tornou-se essencial a realização da presente metarreflexão para refletir, retrospectivamente, o longo percurso experienciado em ambos os níveis educativos da formação inicial, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando a estruturação de aprendizagens do saber profissional docente.

Desta forma, foram cumpridos os objetivos traçados na Ficha da Unidade Curricular da PES: mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa; saber pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; planificação e avaliação da ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminação do seu impacto na transformação da educação e problematização das exigências da 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.

Tal como Pórlan e Rivero (1998) defendem, partilha-se da mesma premissa de que “saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática” (p.8). Deste modo, o estágio desenvolvido neste ano foi crucial, uma vez que os conhecimentos e competências adquiridos contribuirão para a qualidade das ações desempenhadas no mesmo (Latorre, 2008).

A resiliência e a dedicação da aprendizagem das competências das crianças foram dois aspetos cruciais a manter no decorrer da formação, dando importância às suas perspetivas e opiniões diferentes, dado que “se refaz constantemente na ação” (Freire, 1972, citado por Alarcão, 1996, p.14) todos os momentos de integração, aquisição e possibilidades em relação à educação e conhecimento das crianças. Posto isto, é de realçar alguns receios que surgiram

não só devido à dificuldade sentida em assegurar uma presença ativa e relevante, como laços afetivos para com os grupos de EPE e de 1º CEB, como também na construção das planificações, tendo como consequência a incerteza contínua em relação à escolha das metodologias, recursos e materiais a utilizar. No entanto, estas dificuldades foram ultrapassadas com o apoio das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais, não sendo evidenciado os sentidos de autoridade e de autoritarismo entre e pelas mesmas para com as díades, isto é, houve sempre um diálogo e um consenso entre as mesmas, não havendo imposições de atividades ou tarefas.

Ao longo deste percurso foi possível aferir que o trabalho colaborativo que persistiu entre a díade, as docentes cooperantes e o grupo de crianças constituiu-se uma mais valia para o desenvolvimento docente, assim como o contributo das unidades curriculares frequentadas ao longo do mestrado, pela concentração de conhecimentos em diversos domínios, através da aquisição de “competências, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (Ponte, 2006, p.3). Assim sendo, é essencial o docente encontrar-se numa reorganização contínua das suas práticas, podendo recorrer a diferentes metodologias e estratégias com o objetivo de conseguir dar resposta a eventuais problemas ou alterações que poderão surgir perante esta sociedade em constante evolução.

A profissão de docente apresenta traços comuns, simultaneamente, entre as características do perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em relação ao primeiro perfil, sendo a EPE o primeiro passo da educação da criança, o educador deve criar experiências e momentos para as crianças possibilitando-as de “fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Desta forma, cabe ao educador concentrar-se na estimulação das capacidades das crianças, procurando promover uma estabilidade e segurança afetiva para com as mesmas, facilitando a transição e continuidade na sua entrada no 1º CEB. Por outro lado, o docente do 1º CEB deve de ter como objetivo a responsabilidade de desenvolver o currículo dos alunos, estimulando e transformando os conhecimentos tácitos em aprendizagens significativas, através do fortalecimento da sua identidade cultural, social e pessoal e da aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para a vida em sociedade (Ponte, 2000).

A etapa decorrida nestes dois níveis educativos foi reconhecida da importância de um profissional com perfil duplo, permitindo assim reunir vários e diferentes conhecimentos acerca das particularidades de cada um dos níveis educativos, potenciando, desse modo, o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para a educação da criança, dando-lhe a possibilidade de se envolver na composição do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ao longo do percurso viveram-se algumas dificuldades que foram ultrapassadas através da ajuda das Supervisoras Institucionais, das professoras cooperantes, do meu par pedagógico e das próprias crianças.

Para finalizar, tal como é evidente neste documento, o percurso desenvolvido na formação reflete todo o crescimento pessoal e profissional adquirido, assim como as competências e conhecimentos, completos de experiências, desafios e aprendizagens causadas pela construção reflexiva e colaborativa da prática e do saber, qualificando o perfil duplo de docente a apresentar um olhar inclusivo e transversal na forma de desenvolvimento e crescimento das crianças. Assim, assume-se a perspectiva de que a aquisição de um perfil duplo permite enfrentar novos desafios e criar condições mais favoráveis na continuidade educativa da criança, assegurando apoio e compreensão por um período mais alargado, nunca deixando de progredir e recriar as práticas educativas, ensinando e cuidando sem esquecer de amar o que se faz.

## **BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, (pp. 171- 189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P.B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto Editora.
- Albuquerque, R. (2006). *A Arte do Origami: Dobrando e desdobrando Talentos*. In: IV Semana da Matemática – UNIFEMM.
- Alcantara, A. S., Oliveira, S. R. B., Junior, R. V., Cardoso, W. R., & Rodrigues, L. O. A. P. (2018). Aplicação de Core Drivers e elementos de jogos para o ensino e aprendizagem de gestão do conhecimento. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 14, 451-456. Editor.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88. Revista do GEDEI.
- Alves, L. (2012). Videojogos e Aprendizagem: Mapeando Percursos. Em A. A. Carvalho, *Aprender na era digital - jogos e mobile learning*. (pp. 11-28). De Facto Editores.
- Andrade, A. F., Quadros-Flores, P., & Pinto, J. A. (2019). Gamification as a strategy for promoting child involvement: A study on spatial orientation *in the 1st CEB*. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(11), (pp. 399-411).
- Aragão, M. (2011). *Articulação vertical das Ciências Naturais*. Universidade do Minho.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Nutrição (2017). *A Fruta na Alimentação*. Colher Saber, 45. Associação Portuguesa de Nutrição.

- Azevedo, A., Marques, L. & Batista, M.C. (s.d.). *Educação Pré-Escolar- A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Belotti, S. & Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação* 1 (1), pp. 2-10.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), pp. 85-104.
- Berbel, N. (2016). A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez [livro eletrônico]: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL. Edição do Kindle.
- Borges, M., Pereira, H. & Aquino, O. (2012). *Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 5.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32 (7), pp. 513-531.
- Cabral, A. (2001). *Jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caetano, A. P. (2004). A complexidade da formação e da mudança. Um estudo comparativo entre casos. In A. Caetano (Ed.), *A complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção* (pp. 111-145). Porto Editora. Acedido em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32945>
- Câmara Municipal de Leiria. (s.d.). *Manual Pedagógico 1.º Ciclo do Ensino Básico. Alimenta-te com a Rita Cenourita*.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. Acedido em <https://asdrubaljaimes10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação.
- Castro, R. et al. (1999). *Manual escolar. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Cheio, C. N. (2016). *Promoção do desenvolvimento infantil*. Relatório de estágio [Unpublished master's thesis]. Instituto de Ciências da Saúde, Escola de Enfermagem. Lisboa.
- Cortella, M. (2013). *Flexibilidade é uma virtude para o trabalho pedagógico*. Gazeta do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/flexibilidade-e-uma-virtude-para-o-trabalho-pedagogico-br5k78aa5zp5akld8oicab0we/>
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª edição). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 445-479.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, 31, pp. 213-230. Editora UFPR.

Debus, E. (2003). A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In: Encontro Internacional a Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas, I. *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, pp. 225-244.

Delors, J. (1996) . Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed.

Dewey, J. (1902). The school as social center. *The Elementary School Teacher*, 3(2), pp. 73-86.

DGE. (2017). *Autonomia e Flexibilidade*. Ministério da Educação.

DGE. (s.d.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Dias, M. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3ª ed.). Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção: Universidade - Ciências da Educação. Plural Editores África.

Dunlop, W. A. (2003). *Bringing Early Educational Transitions in Learning Throught Children Agency*. *European Early Childhood Education Journal – Themed Monograph No.1“Transitions”*, pp. 67– 86.

- Echos. (2019). *Design Thinking: Conheça a metodologia inovadora e saiba como aplicá-la*.  
Echos: Escola Design Thinking.  
<https://escoladesignthinking.echos.cc/blog/2019/09/guia-design-thinking/>
- Eco-Escolas. (s.d). *Quem somos*. <https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 1. Penso.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Editorial Estampa.
- Externato Champagnat. (2017). *Educação das crianças: A importância das regras!*  
<https://noticias.externatochampagnat.pt/wordpress/2017/12/educacao-criancas-importancia-regras/>
- Felício, H. & Alonso, L. (2016). *A integração curricular no ensino fundamental e as suas implicações para o currículo de formação de professores*. Revista Educação em Questão, 54 (42), pp. 12-37.
- Ferracioli, L. (1999). *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 80 (194), pp 5-18.
- Ferreira, D. (2019). *Alimentação criança: Quando a criança não come fruta*.  
<https://dinaferreiranutricionista.pt/2019/10/31/quando-a-crianca-nao-come-fruta/>
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho Colaborativo na escola – Um desafio!* [Tese de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências Educativas. Odivelas.
- Figueira, E. (2017). *O que é educação inclusiva*. Brasiliense.

- Filatro, A. (2008). Design de unidades de aprendizagem. In A. Filatro (Ed), *Design Instrucional*, 5. Pearson.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista portuguesa de educação, vol. 4, nº 2, pp. 273-291.
- Flores, A. (2009). *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna (6ª série), pp. 13 – 33.
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência, 1, pp. 16-29.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25 ed.). Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Galiazzi, M, Garcia, F. & Lindemann, R. (2004). *Construindo Caleidoscópios: organizando Unidades de Aprendizagem*. In Moraes, R.; Mancuso, R. (2004) *Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores* (pp. 65-84). UNIJUÍ.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2014). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopy.

- Gonçalves, A. (2017). *O papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso* [Dissertação de Mestrado]. Lisboa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2009). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.), VIII, 820. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, L. (2021). Computadores e smartphones versus cadernos e livros. Público. <https://www.publico.pt/2021/12/21/opiniao/opiniao/computadores-smartphones-versus-cadernos-livros-1989498>
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Massangana.
- Jones-Kavalier, B. & Flannigan, S. (2006). *Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century*. Educause Quarterly.
- Joussement, M., Koestner, R., Lekes, N. & Landry, R. (2005). *A Longitudinal Study of the Relationship of Maternal Autonomy Support to Children's Adjustment and Achievement in School*. *Journal of Personality* 73 (5).
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (1970). *Educação para uma civilização em mudança*. Edições Melhoramentos.
- LaFortune, L. & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Ed. Logiques.

- Laranjeiro, D., Antunes, M. J., & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), pp. 223-248.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª ed.). Editorial Graó.
- Leite, C. & Pinto, C. (2015). *O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos*. *Educação Unisinos*, 19 (2).
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes, A. C. (2014). *Teorias de currículo*. Cortez Editora.
- Lopes, C. (2009). *O papel do computador no ensino da leitura – um estudo comparativo entre duas estratégias* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Lopes, F. & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)consolidação com autonomia. *Desenvolvimento motor na infância*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 265-292.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?*. Texto Editora.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marchão, A. (2012, maio 4 – maio 4). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância* [Conferência]. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender* nº 33, pp. 25-33. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Enacarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, Vol 3(2), pp. 3-15.
- Melo, S. & Paloma, M. (s.d.). *A importância da inclusão escolar na educação infantil*. Centro Universitário Internacional UNINTER.
- Mèredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Cultrix.
- Mesquita, C., Pires, M. V. & Lopes R. P. (2016). *Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade*. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas, pp. 3-5. Instituto Politécnico de Bragança.
- Murr, C. & Ferrari, G. (s.d.). *Entendendo e aplicando a gamificação - o que é, para que serve, potencialidades e desafios*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Moreira, M. A. (1995). Monografia n.º 10 da *Série Enfoques Teóricos*. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”,

do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, N.º 15. Publicada, em 1985, no livro “Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos”. São Paulo, Editora Moraes, p. 61-73. Revisada em 1985.

Moreira, M. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês: para a (re)construção das teorias e práticas na formação de supervisores e professores estagiários. Instituto de Inovação Educacional. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>

Moraes, M.C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. Papirus.

Moraes, R., Galiazzi, M. & Ramos, M. (2004). Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In Moraes, R. e Lima, V.M.R. (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos* (pp. 9-24). 2. ed. EDIPUCRS

Mrech, L. (1998). O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, 10(20), pp. 37-40. Universidade de São Paulo.

Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (2004). *The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative*. *Infants and Young Children*, 17 (3), pp. 198-212.

Neto, C. (1994). A Criança e a Actividade Desportiva. *Revista Horizonte*, Vol. X, 60.

Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Piaget.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, A. (2014). *Desenvolver o sentido interpretativo por parte de crianças do Pré-escolar relativamente a informação registada em Pictogramas* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Modelos curriculares para a educação de infância, pp. 13-42.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, pp. 11-45.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre Ciclos Educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora, pp. 17-34.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2000). *A reflexão e o professor como investigador*. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29, pp. 29-42.
- Oliveira, M., Oliveira, B., Vilela, M. & Castro, T. (2012). A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. Revista científica eletrónica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. Instituto Politécnico de Leiria.
- Pereira, D. S. D. C. (2010). O ato de aprender e o sujeito que aprende. Construção psicopedagógica, 18 (16), pp. 112-128.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Pinto, C. & Leite, C. (2014). *Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, 19 (3), pp. 143-170.
- Ponte, J. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade* [Dissertação de Doutoramento].
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. Revista de Educação, 14 (1), pp. 19-36.
- Porlán, R., & Rivero, Al. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada Editora.
- Pozo, J. (2001). *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Artmed.
- Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. Digital Game-Based Learning.

- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor (Eds.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, pp. 429-439. Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino: 92 Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P.; Eça, L.; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB*. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra Editora.
- Reganham, M. B. & Parra, C. R. (2016). O lúdico como mediador para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. O portal dos psicólogos, pp. 1-17.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), pp. 70-75.
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Quadro-Flores, P. & Sá, S. (2016). *A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores*. *Avances em Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp. 436-442.

- Ribeiro, E. & Felizardo, S. (2017). *Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade*. Revista De Estudios E Investigación Em Psicología Y Educación, pp. 70-75.
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-76). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Revista Inclusão, 1, pp. 7-13.
- Roldão, C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Ministério da Educação – DGIDC
- Roldão, M. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sales, M. (2012). *Diferentes contextos, um mesmo objetivo: desenvolver as pessoas que moram nos alunos* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sans, P. (2009). *Pedagogia do Desenho Infantil*. 3. ed. Campinas: Alínea.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. Revista Lusófona de Educação, 8(8).
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, 13 (37).
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Sim-sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. Revista Científica Exedra, Actas do EIELP, pp. 111-118.

- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2016). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (8), pp. 61-74.
- Solé, M. (1980). *O jogo infantil*. Instituto de Apoio à Criança.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista Conceitos* pp. 55-60.
- Teixeira, P. (2017, fevereiro, 13). *8 competências digitais que todas as crianças precisam*. Happy Code. <https://www.happycode.pt/blogs/news/8-competencias-digitais-que-todas-as-criancas-precisam>
- Tenório, M. M., Góis, L., & Júnior, G. S. (2016). Gamificação na educação: uma revisão sistemática em periódicos de informática na educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Terremoto, M. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *Revista Científica em Educação a Distância*, 7(2), pp. 145-156.
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Coleção Agrinho, pp. 61-91.
- UNICEF (2019). A Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comité Português para a UNICEF.

- Valério, J. (2016). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Psicologia.pt – Publicações em Língua Portuguesa*.  
[https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?a-importancia-do-brincarno-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincarno-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394)
- Vasconcellos, C. (1994). *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar* (17ª ed). Libertad.
- Vasconcelos, T. (s.d). *A importância da Educação Pré-escolar: que escolhas devo fazer*. Porto Editora: Pais & Alunos. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=28322&langid=1>
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Repositório Científico.
- Vasconcelos, Y. L., & Manzi, S. M. S. (2017), Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas Educação*, 5 (3), pp. 65-74.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in) visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), pp. 116-138.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: making it work: ideas for the staff the development*. Nasen.
- Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.

Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. Martins.

Wilson L. & Mott, D. (2006). Asset-Based Context Matrix: An Assessment Tool for Developing Contextually-Based Child Outcomes. *Casetools*, 2, pp. 1-5).

Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In SPODEK, B. (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. ArtMed.

## **REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

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

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

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação. Lisboa. Alteração ao Decreto-Lei nº 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.

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República – I Série nº 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva. Acedido em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126/2012 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de agosto. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Plano de Inovação (2021). Agrupamento RT, Porto

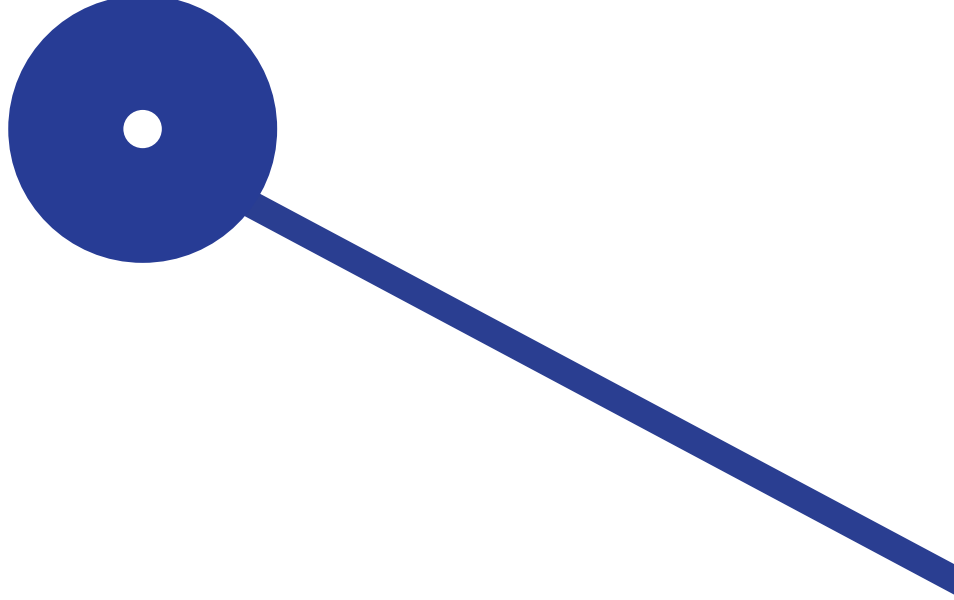
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Raquel Alexandra Ferreira Gonçalves