

Ana Isabel Marques Sousa

Relatório de Estágio

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

Ana Isabel Marques Sousa

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

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

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos últimos anos o investimento na vida acadêmica implicou a indisponibilidade temporal para poder dedicar-me às pessoas de quem tanto gosto da mesma forma como o fazia anteriormente. Não obstante, a compreensão que estas demonstraram pela minha postura de querer fazer o melhor que conseguia, simultaneamente ao incentivo que me davam para continuar, fizeram com que chegasse ao fim de uma etapa que tanto almejei alcançar. Neste sentido, há um enorme agradecimento a fazer a quem nunca me deixou desistir, a quem esteve sempre ao meu lado e me fez ver que, com esforço e dedicação, eu seria capaz.

Ora, como não poderia deixar de ser, um enorme obrigada aos meus pais, àqueles que sempre trabalharam arduamente para eu ter a possibilidade de prosseguir os estudos. Foram estes seres humanos espantosos que me permitiram ter a resiliência que por mim vai sendo evidenciada, que fizeram de mim uma pessoa altruísta e que pensa constantemente na forma como pode ajudar os outros.

À minha estrelinha, agradeço do fundo do coração por ser o maior exemplo de vida que alguma vez podia ter. Um enorme obrigada por ter cuidado sempre de mim e por acreditar, como ninguém, naquilo que eu sou capaz.

Aos meus avós, um enorme obrigada por permanecerem orgulhosos de mim, mesmo quando não considero ser merecedora de tamanho voto de confiança.

Ao meu noivo tenho de agradecer por ter aguentado com todos os desânimos, momentos de desespero, mau-humor e sensação de impotência face à exigência que em mim deposito. Um enorme obrigada por ter entrado na minha vida e ter permanecido ao meu lado “para o que der e vier”, sempre pronto a ajudar com um sorriso no rosto. Agradeço-lhe, igualmente, por acreditar nos meus sonhos, mas, sobretudo, por fazer parte deles e ajudar-me a realizá-los. Adicionalmente, a gratidão será eterna pelas horas a fio de desabafos, troca de ideias, pedidos de conselhos, crises de choro e, por vezes, meramente momentos de silêncio de forma a transmitir a calma e tranquilidade de que tanto precisava.

À minha irmã (que não é de sangue, mas é de coração), Sté, um enorme obrigada por ser simplesmente quem é. Sempre acreditou em mim, sempre me

motivou a continuar e só a sua presença já se traduzia num incentivo para mim. Obrigada, também, por estar sempre presente quando preciso, por aceitar ser minha madrinha de casamento e, já agora, pelo seu serviço de verificação de tradução. Que continuemos unidas para o resto da vida é um dos meus desejos.

À Carol tenho de agradecer por ser o meu par pedagógico, o meu dígrafo e a minha siamesa. De facto, sem ela não conseguiria ter crescido da forma que cresci pessoal, académica e profissionalmente. Foi com esta pessoa com quem mais falei, inevitavelmente, nos últimos dois anos e foi, também, com ela que tive vontade em fazer cada vez mais e melhor. Por vezes, o Ensino Superior traz surpresas agradáveis e esta pessoa é, indubitavelmente, uma delas.

À Mary, a minha fogaceira, resta-me agradecer por se mostrar sempre disponível para ajudar e por estar sempre ao meu lado.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Flores, um muito obrigada por me terem acompanhado ao longo deste longo processo, mostrando sempre a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas, dar *feedbacks* e auxiliar em tudo o que fosse necessário. Obrigada, ainda, por me darem força para prosseguir e me fazerem acreditar que, de facto, era possível.

Às docentes cooperantes há a agradecer a partilha de conhecimentos, experiências e conselhos, assim como pela oportunidade em realizar o Estágio da Prática Educativa Supervisionada com as suas crianças nas suas salas de atividades educativas. Com efeito, o processo de aprendizagem e partilha foi bastante enriquecedor.

Por fim, um obrigada sem igual às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico por me terem recebido, por me terem desafiado a dar o melhor de mim, a pensar com e para elas, a conceber momentos de aprendizagem mútuos, a construir memórias que, certamente, farão sempre parte de mim.

RESUMO

No presente Relatório de Estágio, concebido na Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, procurou-se espelhar o percurso formativo desenvolvido nos níveis educativos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste percurso mobilizaram-se saberes científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos que serviram de bússola norteadora para a *praxis* pedagógica da mestranda, edificando-se numa interação dialética entre teoria e prática com vista ao desenvolvimento de um docente de perfil duplo, e de ações educativas fundamentadas e adequadas às crianças. Neste sentido, o desenvolvimento pessoal, académico e profissional sofreu um crescendo exponencial, dado que a oportunidade de vivenciar o quotidiano dos contextos educativos revelou-se como um desafio constante e um caminho de aprendizagem prazeroso e gratificante. Supletivamente, a vivência da Metodologia de Investigação-Ação permitiu uma postura crítica, indagadora e de reflexão constante, com a sua estrutura medular no ciclo dinâmico de observar–refletir–planificar–agir.

As ações pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências educativas foram ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças integradas num paradigma socioconstrutivista onde a criança esteve no núcleo da construção do seu conhecimento e o docente assumiu o papel de facilitador e mediador. Nesta perspetiva, as relações interpessoais e as emoções assumiram importância basilar em virtude do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes educativos, pois na educação não existem caminhos isolados.

Palavras-chave: Educação; Docente de perfil duplo; Prática Educativa Supervisionada; Criança; Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

The present Internship Report, conceived in the Supervised Educational Practice Course Unit, integrated in Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto's study plan of the 2nd Year of the PreSchool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education Master's Degree, seeks to mirror the formative path developed in the educational levels of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. In this path, scientific, pedagogical, didactic and methodological knowledge were mobilized that served as a guiding compass for the pedagogical praxis of the master's student, building on a dialectical interaction between theory and practice in order for the development of a double profile teacher, and informed and appropriate educational actions for children. In this sense, personal, academic and professional development has undergone an exponential growth, given that the opportunity to experience the daily lives of educational contexts has proved to be a constant challenge and a pleasurable and rewarding learning path. Furthermore, the experience of the Action-Research Methodology allowed for a critical, questioning and constant reflecting posture, with its medullary structure in the dynamic cycle of observing-reflecting-planning-acting.

The pedagogical actions developed in both educational areas were to meet the interests, needs and difficulties of children integrated in a socio constructivist paradigm where the child was at the core of the construction of their knowledge and the teacher had role of the facilitator and mediator. In this perspective, interpersonal relationships and emotions assumed a fundamental importance due to the collaborative work between all educational actors, since in education there are no isolated paths.

Keywords: Education; Double profile teacher; Supervised Educational Practice; Child; Socialconstructivism.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de anexos	ix
Lista de apêndices	xi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Evolução da educação e formação de docentes	3
2. Fundamentos educativos da Educação Pré-Escolar	14
2.1. Um projeto experiencial de meter medo ao susto	21
3. Fundamentos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
3.1. A disrupção da Educação	29
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	33
1. Caracterização da instituição cooperante	33
1.1. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	37
1.2. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
2. Metodologia de investigação	48
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. Percurso vivido em contexto de Educação Pré-Escolar	53
2. Percurso vivido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
Metarreflexão	83
Bibliografia	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Desenvolvimento profissional

Anexo B – Educação experiencial

Anexo C – Olhares sobre a profissão de educador de infância

Anexo D – Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade
Obrigatória

Anexo E – O que é que os alunos aprendem com o referencial curricular

Anexo F – Grelha de planificação semanal da Educação Pré-Escolar

Anexo G – Grelha de planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo H – Guião de pré-observação

Anexo I – Grelha da narrativa colaborativa

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A – Esquema-síntese das abordagens pedagógicas participativas
- Apêndice B – Algumas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto do “Medo”
- Apêndice C – Mapa conceitual do Projeto do “Medo”
- Apêndice D – 3.^a Planificação semanal da Educação Pré-Escolar
- Apêndice E – Quadro das Emoções
- Apêndice F – *Emojis* do Quadro das Emoções
- Apêndice G – 7.^a Planificação semanal da Educação Pré-Escolar
- Apêndice H – Gráfico de Pontos das emoções do Quadro das Emoções
- Apêndice I – 6.^a Planificação semanal da Educação Pré-Escolar
- Apêndice J – Adaptação da história “O Coelho Branco”, de António Torrado e ilustrações de Tânia Clímaco, para os jogos motores
- Apêndice K – Estações do circuito motor do Coelho Branco
- Apêndice L – Fantoches das estações do circuito motor do Coelho Branco
- Apêndice M – Planta da sala de atividades educativas da turma B do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice N – Guião de observação direta do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice O – Guião de observação indireta do 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Entrevista semiestruturada à professora titular de turma
- Apêndice P – Questionário aos alunos da turma B do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice Q – Organização e Tratamento de Dados do questionário aos alunos da turma B do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice R – Questionário à professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice S – Registos fotográficos da sessão de consolidação das componentes da matriz curricular de Português e Matemática
- Apêndice T – Registos fotográficos da sessão de consolidação da componente da matriz curricular de Estudo do Meio

Apêndice U – Algumas atividades pedagógicas hipotéticas do Projeto da Empatia

Apêndice V – Algumas evidências das atividades educativas do plano semanal desenvolvido pela díade pedagógica para todos os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- AAAF – Atividades de Apoio e Acompanhamento à Família
- AE – Aprendizagens Essenciais
- CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
- COVID 19 – *Corona virus disease* 2019
- E@D – Ensino a Distância
- EPE – Educação Pré-Escolar
- JI – Jardim-de-Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MIA – Metodologia de Investigação-Ação
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (Couto, 2007, s.p.).

No âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, foi solicitada a elaboração do Relatório de Estágio não só como parte integrante da avaliação, mas como uma oportunidade de refletir acerca do processo formativo e com ela construir novas representações da profissionalidade docente, bem como de algumas ações educativas desenvolvidas na prática nos contextos educativos. Paralelamente, a visão crítica das mestrandas finalistas revelava-se basilar para evidenciar a sua postura reflexiva e indagadora, adquirida durante o seu crescimento académico. Ora, afigura-se pertinente realçar que o referido Mestrado de perfil duplo permite construir conhecimento e aprendizagem de índole teórica, pedagógica, didática, investigativa e prática, de modo a promover o desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças.

No processo de formação para a obtenção de um perfil duplo, a Prática Educativa Supervisionada (PES) possibilitou o contacto com a realidade da Educação Pré-Escolar (EPE) e com a de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Em ambas as valências o processo de observação foi constante, o que, por sua vez, possibilitou a planificação de propostas educativas adequadas aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Complementarmente, a reflexão (antes, durante e após a ação) foi crucial para a melhoria da *praxis* pedagógica, dado que permitiu analisar as estratégias, materiais e organização do ambiente educativo que nutriam ou não, nas crianças, mais interesse e vontade em aprender e participar. Nesta linha de raciocínio, a equipa pedagógica ajustava a sua ação e planificação sempre que necessário, de forma a que o cerne do processo de aprendizagem-ensino estivesse na criança.

Conforme se tornou evidente pelo que foi supramencionado, ao longo da presente laboração escrita estará patenteado o percurso pelos contextos, bem como o quadro normativo e teórico que o sustentou, em paralelo com as estratégias pedagógico-didáticas aprendidas e desenvolvidas durante o ciclo de estudos em questão.

De modo a simplificar a organização do Relatório de Estágio e leitura do mesmo, o documento está subdividido em três capítulos que, inevitavelmente, se complementam. Pelo mesmo motivo, a autora concebeu uma síntese do conteúdo dos mesmos e optou por criar subcapítulos, quando assim considerou adequado. Neste sentido, realça-se o Capítulo I como a compilação teórica e legal, devidamente analisada e refletida, que sustentou todo o trabalho e prática educativa. Já o Capítulo II pretende caracterizar o contexto de estágio da EPE e do 1.º CEB, contendo, ainda, um subcapítulo inteiramente destinado à Metodologia de Investigação-Ação (MIA). Por sua vez, o Capítulo III apresenta a descrição de algumas ações desenvolvidas nos dois níveis educativos acompanhada da reflexão e resultados obtidos.

Para terminar o Relatório de Estágio, surge a metarreflexão como um espaço destinado à reflexão do percurso formativo inicial, à elencagem das aprendizagens e competências adquiridas ao longo do processo, assim como das dificuldades que eclodiram e a forma como foram colmatadas ou diminuídas.

Acresce as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do presente documento, para além dos anexos e dos apêndices.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares (...) o rio é que conta, não as suas margens” (Nóvoa, s.a., p. 13).

No primeiro capítulo pretende-se apresentar uma breve análise da evolução da educação caminhando pelos pilares da educação e pelo perfil docente, situados numa perspetiva socioconstrutivista. Após uma referência paradigmática comum aos dois níveis educativos, importa especificar as particularidades que os assemelham e os diferenciam. Assim, num segundo subcapítulo apresentam-se os fundamentos teóricos da EPE. Acrescenta-se um subponto sobre a permeabilidade entre espaços, interior e exterior, cujos contributos foram relevantes para o projeto desenvolvido, assim como para o desenvolvimento profissional das docentes estagiárias. Por fim, no terceiro subcapítulo estrutura-se a fundamentação teórica do 1.º CEB. Complementa-se com um subponto destinado à disrupção da educação causada pela crise pandémica do novo coronavírus (COVID-19).

1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE DOCENTES

A educação foi e continuará a ser objeto de um processo evolutivo condizente com as transformações sociais, políticas e económicas. Ora, se a educação é fulcral para o desenvolvimento de uma sociedade, importa que os intentos de a melhorar sejam uma constante e que, assim, fiquem patenteados em referenciais teóricos e normativos legais relevantes.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que declarou que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, evidenciando, ainda, que o Estado deve garantir a “igualdade de oportunidades”

e a “democratização do ensino” (Números 1 e 2 do Artigo 2.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 3068). O normativo legal em questão esclarece a organização geral do sistema educativo – “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (alínea a) do Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, p. 2040-(3)) –, que compreende a EPE, a educação escolar e a educação extra-escolar. Em relação à primeira, esta é vista como um complemento à família, com quem se deve manter um vínculo de cooperação. Por sua vez, a educação escolar engloba os níveis educativos básico (que se organiza em três ciclos educativos), secundário e superior. Já a educação extra-escolar abarca atividades que permitem a alfabetização e a atualização “cultural e científica” (Artigo 4.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 3069).

Sendo a LBSE o documento estruturante do sistema educativo português, tal como a própria designação indicia, reporta a questão da formação dos educadores de infância e dos professores, sobre a qual realça a necessidade da formação inicial, realizada em escolas superiores de educação ou em universidades, assim como a importância da formação contínua (Artigos 30.º, 31.º e 35.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Supletivamente, refere os recursos educativos como “meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”, dando alguns exemplos, tais como os manuais escolares, equipamentos destinados a várias áreas do conhecimento, entre outros (Artigo 41.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 3077). No que concerne ao desenvolvimento curricular, a educação escolar almeja a promoção de um desenvolvimento holístico da criança (Artigo 47.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Por fim, no Artigo 50.º, torna-se manifesta a relevância atribuída à investigação como uma forma de “avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo” (p. 3079). Não obstante, esta é remetida somente para instituições do ensino superior.

A Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, foi alvo de várias alterações, dando origem a novas leis com alguns artigos reformulados. A Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, para além de indicar que o Governo decretou os “perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente” (p. 5083), altera o Número 1 do Artigo 31.º, revelando que desde então os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário deverão ter “o grau de licenciatura” (p. 5083). A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que procede à republicação da LBSE, reformula novamente este

ponto, expondo que os profissionais mencionados deverão obter a “qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (p. 5123). Assim, e com o Processo de Bolonha, a qualificação de educadores e de professores exige a obtenção do grau de Mestre (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Com traços evidentes de evolução, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, determina a escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos) e, conjuntamente, universaliza a EPE para crianças com 5 anos de idade. Ademais, apresenta a gratuidade e universalidade da escolaridade obrigatória. A Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, altera a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos.

Após se ter realizado uma breve análise da LBSE, publicada em 1986, e respetivas alterações, prossegue-se até 1989, visto que foi o ano em que a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos das Crianças, sendo um tratado à escala internacional. Na referida Convenção, a criança é vista como o ser humano com idade inferior a 18 anos, excluindo os casos em que a legislação nacional concede a maioridade mais precocemente. O documento organiza-se de acordo com quatro pilares medulares, nomeadamente a não discriminação (as crianças têm o direito a desenvolver-se holisticamente), o interesse superior da criança (em todas as decisões que tenham que ser tomadas relacionadas com a mesma), a sobrevivência e desenvolvimento (as crianças têm o direito a aceder aos serviços básicos e à igualdade de oportunidades) e a opinião da criança (as crianças têm voz e o direito a serem escutadas) (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro; United Nations Children’s Fund, 2019). No Artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças é assegurado o direito à educação, sendo esta de índole obrigatória e gratuita, e no Artigo 29.º é esclarecido que a educação deverá fomentar o “desenvolvimento da personalidade da criança” (p. 24), assim como as suas potencialidades. Igualmente, deverá atribuir à criança um papel ativo durante a fase de vida adulta e promover o respeito pela identidade, cultura e língua próprias e diferentes das suas (United Nations Children’s Fund, 2019).

Respeitando o seguimento de uma linha cronológica, conforme a que foi seguida até então, é pertinente fazer-se uma pausa no ano de 1996, data em que foi publicado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre

Educação para o século XXI (Delors et al., 1996). Os princípios que regem o Relatório são os *quatro pilares da educação* e a *educação ao longo de toda a vida*. Esta baseia-se nos quatro pilares do conhecimento: “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*”, “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*”¹, que mantêm uma relação de estreita simbiose (p. 90). Em referência à primeira via do saber – aprender a conhecer – esta pretende que cada ser aprenda a assimilar e compreender a realidade em seu redor, assim como a aquisição de conhecimento geral e a obtenção de prazer durante os processos de compreensão, conhecimento e descoberta. O segundo pilar da educação referido – aprender a fazer – direciona-se para a evolução das aprendizagens em detrimento da mera transmissão de práticas e técnicas. Deste modo, pretende-se a obtenção de uma ampla qualificação profissional com as respetivas competências para trabalhar colaborativamente e encarar situações de natureza diversa (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho). O terceiro pilar da educação – aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros – implica a descoberta paulatina de si e, posteriormente, do outro. Apenas depois de as crianças se descobrirem a si é que terão a capacidade de se colocar no lugar do outro, tornando-se pessoas empáticas e tendo êxito no estabelecimento e conservação das suas relações pessoais. Eminentemente, a aprendizagem e o trabalho colaborativos, a promoção de diálogos e da troca de ideias são “instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (Delors et al., 1996, p. 98). Por fim, o aprender a ser visa o desenvolvimento integral da criança, fomentando o espírito crítico e a autonomia de pensamento, de forma a poder tomar decisões conscientemente ao longo da sua vida, enquanto “atores responsáveis e justos” e “donos do seu próprio destino” (p. 100). Nóvoa (2011) e Whitebread (2010) corroboram esta constatação, defendendo que urge a aprendizagem, por parte das crianças, dos valores relacionados com a integração na sociedade e os que permitem que elas se libertem.

Concisamente, é fulcral considerar-se a educação como um todo e que prepare devidamente as crianças para uma educação ao longo de toda a vida.

¹ O itálico utilizado nesta frase surge devido ao facto de os próprios autores o terem utilizado.

Nesta lógica de ideias, Day (2001) defende que uma das principais missões de um docente é mesmo a de desenvolver esta apetência nas suas crianças. Já não se revela suficiente a aquisição inicial de conhecimentos (educação inicial), visto ser vital a sua atualização constante (educação permanente) por forma a dar resposta a um mundo em incessante transformação e evolução (Delors et al., 1996). Este investimento na educação ao longo de toda a vida é igualmente válido para os docentes. Nesta ótica, Marta (2015) refere que um docente quando termina a formação inicial está dotado de alguns conhecimentos, porém estes não serão suficientes quando confrontados com os desafios que surgem no seu quotidiano laboral.

Tal como o mundo se transforma e evolui, a educação nunca se mantém estanque, vai sendo modificada paulatinamente, visto que os tempos mudam e a educação tem de acompanhar essas mudanças sociais (Cristo, 2012). Em 1994, com a Declaração de Salamanca, começou a incitar-se para o progresso educacional, apelando ao objetivo de uma “Educação para Todos” (in Prefácio). Esta pequena expressão tão comumente utilizada no âmbito da educação, desperta para a necessidade de se proceder a novas medidas para poder culminar numa educação inclusiva. Ressalve-se que educação inclusiva, tal como é defendido por Diogo (2008), não é o mesmo que educação especial, pois não é destinada meramente a crianças com algum tipo de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Educação inclusiva é a estruturação de um sistema que saiba reconhecer e incorporar a diferença, por forma a não excluir ninguém (Sanches, 2005). Freire (2008), reconhece a inclusão como um movimento educacional, social e político que salvaguarda o direito de todos os sujeitos poderem participar na sociedade, serem aceites e respeitados. Já Diogo (2008) vai mais longe quando afirma que a educação inclusiva acarreta uma mudança nos contextos educativos relativamente a vários pontos, particularmente no que respeita ao currículo, avaliação, pedagogia, metodologias e estratégias de ensino. Esta transformação deve ir ao encontro de um conjunto de valores que pressupõe que todos são aceites e a diferença é valorizada, independentemente da sua natureza – raça, religião, sexo, língua materna, estatuto social, entre outras (Freire, 2008). Sanches e Teodoro (2007) esclarecem que a educação inclusiva não tem como intuito esperar menos das crianças, mas, pelo contrário, propor atividades com desafio e complexidade. Deste modo, irão alcançar-se aprendizagens com significado para as crianças,

visto que estas podem ser criativas na procura de uma solução. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, trouxe uma expressiva mudança no paradigma da educação em Portugal. Neste documento legislativo sobressai o abandono da ideia das medidas de apoio exclusivamente para as crianças com NAS, justificando que qualquer uma poderá, a qualquer momento da sua vida educativa, necessitar de medidas de suporte (Pereira et al., 2018). Adicionalmente, revela a seriedade de se criar “uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade” (Número 1 do Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2921).

Dogmaticamente fica manifesta a evolução de uma “Educação para Todos” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994, in Prefácio) até uma escola onde todos aprendem (Torres, 2001). Neste seguimento, e para que seja possível uma escola onde todos aprendem, os docentes acumulam a função de construir e adequar o currículo – conjunto de aprendizagens de natureza diversa – às necessidades, dificuldades e interesses dos grupos e turmas com quem desenvolvem o processo de aprendizagem-ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Em relação ao perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, este inclui a “dimensão profissional, social e ética”, a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, pp. 5570-5572). Salienta-se a alínea d) do Número 2 da terceira dimensão referida, uma vez que a colaboração entre os intervenientes do processo educativo é absolutamente fundamental para que este se revele positivo. Outro ponto que se considera significativo (para além da envolvimento em projetos de investigação), relacionado com a última dimensão anunciada, é a reflexão que cada docente deve fazer sobre as suas práticas, assumindo uma postura crítica e reflexiva, de autoquestionamento e de autoavaliação, melhorando, assim, a sua *praxis* pedagógica (Alarcão, 1996; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). É de esclarecer que este último conceito não é simplesmente a prática assente numa aprendizagem subentendida e numa consciência subjacente e

rotineira. É sim uma prática com fundamento e devidamente contextualizada, tendo como base crenças, valores, princípios e teorias (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, a triangulação pedagógica (teoria, prática e crenças) é dinâmica, evidenciando que o espaço entre os três vértices é a pedagogia (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007), não estando esta “numa margem nem na outra” (Nóvoa, 2011, p. 40). Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que um docente reflexivo é aquele que dá enfoque às questões gerais do campo da educação, assim como às suas intencionalidades educativas em prol de aprendizagens significativas.

A perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky vê a aprendizagem como uma interseção do sujeito com o meio em que está inserido. O psicólogo destaca dois níveis de desenvolvimento que se relacionam com os conhecimentos individuais: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O mencionado em primeiro lugar tem que ver com o nível intelectual da criança, com as ações e conhecimentos que a mesma coloca em prática sem ajuda, enquanto o outro prende-se com o nível intelectual que a criança poderá atingir se for estimulada para tal. Importa, igualmente, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), dado que é a área compreendida entre os dois níveis anteriormente apresentados. Nesta teoria, a criança aprende significativamente em interação com os outros (Arends, 2008; Barbosa, Pereira, Lins, & Mical, 2016; Coll et al., 1999; Magalhães, 2007; Marchão, 2012; Vasconcelos, 1997).

Globalmente, a aprendizagem colaborativa, que se revela fundamental para a ZDP, promove uma predisposição nas crianças para a partilha interdependente de conhecimentos, enquanto estratégia fomentadora de aprendizagens efetivas. Por conseguinte, desenvolvem-se as relações interpessoais, para além da autoestima da criança, do pensamento crítico, da aceitação de opiniões divergentes das suas e da empatia (Alarcão, 2001; Arends, 2008; Ferreira, 2017; Marchão, 2012; Papalia & Feldman, 2012; Piaget, 1999). No decorrer da PES, a aprendizagem e o trabalho colaborativos, sendo uma das dimensões da identidade profissional, foram uma constante, tal como se pode verificar ao longo deste Relatório de Estágio.

As transições que ocorrem durante o processo educativo da criança envolvem continuamente transições ecológicas, que dependem em grande escala de todos

os agentes envolvidos na mesma (Bronfenbrenner, 1979). A investigação comprova que a aprendizagem é um *continuum* de experiências e reflexões e que, neste sentido, de forma a assegurar a qualidade das transições, sendo a transição entre a EPE e o 1.º CEB uma das mais importantes do processo educativo das crianças, urge a comunicação e a colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB (Formosinho, 2016; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018). Estes dois perfis profissionais assumem um carácter distinto, havendo a necessidade de, para além do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, correspondente ao perfil geral de desempenho profissional, formular-se o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relacionado com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Neste normativo legal é referido que o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (II do Anexo n.º 1, p. 5572). Esta premissa torna-se clara durante o Capítulo II e III da presente laboração escrita.

A propósito da profissionalidade docente, o Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, refere-se a educadores de infância como sendo os profissionais de educação devidamente certificados para o exercício de funções na EPE e a professores para o exercício da docência nos ensinos básico e secundário (alíneas d) e e) do Artigo 2.º). Lopes (2007, p. 97, citado por Marta & Lopes, 2014, p. 5479) perspetiva a profissionalidade como sendo uma agregação de conhecimentos e capacidades relacionadas com as duas componentes da profissão docente: a “organizacional” e a “ética”. De forma a sintetizar o desenvolvimento profissional, Marta (2015, p. 141), com base em Nóvoa (1998), Lieberman e Miller (1999), e Day (2004), elaborou um esquema (Anexo A) que revela fatores que com este interferem, nomeadamente o desenvolvimento pessoal, e o contexto dentro e fora da escola.

Por o presente Relatório de Estágio ser um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre num Mestrado de perfil duplo, importa destacar que as desvantagens deste perfil não são evidentes, mas as vantagens são cristalinas. Um docente de perfil duplo tem uma visão ampla dos 0 aos 10 anos, podendo ter uma melhor perceção da sequência do processo educativo. Supletivamente, desenvolve holisticamente a criança, preparando-a para a vida e não apenas

para o ciclo subsecutivo (Delors et al., 1996), promovendo, assim, uma maior eficácia e facilidade na incorporação de novos conhecimentos por parte da criança nos níveis educativos subsequentes. Além do exposto, realça-se que o mais importante é que o adulto tenha vontade em educar, que ajude a crescer e que se desafie a ir mais além (Gomez, Mir, & Serrats, 2000).

Tal como já foi supramencionado, é essencial o investimento contínuo na atualização de competências, saberes e conhecimentos, porém a pesquisa por novos recursos que possam ser colocados ao dispor da educação é igualmente essencial (Fonseca, 2019). Anteriormente, os docentes, no geral, utilizavam mormente os recursos pedagógicos e didáticos físicos, negligenciando, por vezes, os recursos digitais tecnológicos. Não obstante, importa realçar que, hodiernamente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelam-se um meio a privilegiar-se durante o processo de aprendizagem-ensino, não só como ferramenta didática, mas também como facilitador da aprendizagem (Flores & Ramos, 2016; Marta, 2017; Pouts-Lajus & Riché-Magnier, 1998). Ora, para além de uma crise pandémica para a qual a sociedade não estava minimamente preparada, se as crianças estão tão imersas na realidade da tecnologia, porque não recorrer à mesma no âmbito educativo? Lagarto (2010), apoiado por Amante (2007), Lopes da Silva et al. (2016) e Paiva (2012), salienta a importância de as crianças, desde tenra idade, aprenderem a utilizar as TIC de forma crítica, compreendendo que estas têm potencialidades, mas também comportam riscos. As autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) remetem para a criança enquanto consumidora, no sentido em que pesquisa, assiste a filmes, entre outros, mas também como produtora, dado que esta deve registar, fotografar, e assim por diante (Lopes da Silva et al., 2016). Amante (2007) relembra que quando as TIC começam a fazer parte integrante da rotina diária das crianças pode haver um maior entusiasmo pelo fator novidade, porém, depois, os meios tecnológicos começam a ser olhados com naturalidade, tal como qualquer outro material presente na sala de atividades educativas.

Prosseguindo com a importância de os docentes procurarem e adquirem constantemente conhecimento, estratégias e aprendizagens, segue-se uma breve passagem e análise pelas práticas alternativas participativas, que tantas vantagens têm apresentado. Formosinho (2016), relembra que existem “práticas alternativas participativas” (p. 100), realçando, assim, a aprendizagem

co-construída, quer na EPE, quer no 1.º CEB. As práticas participativas resumem-se à conceção de espaços e tempos, nos quais as interações são assentes em atividades e/ou projetos que permitem à criança ser co-construtora da sua aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2009). De uma forma global, as práticas alternativas participativas traduzem-se em abordagens pedagógicas de carácter socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho et al., 2009). De acordo com Evans (1982, p. 107, citado por Folque, 2014, p. 36), uma abordagem pedagógica é uma “representação ideal de componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas essenciais. Constitui uma descrição coerente e com consistência interna de premissas teóricas, de política administrativa e de procedimentos de ensino supostos válidos para conseguir os resultados educativos que privilegiam”.

Neste contexto, situa-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) enquanto metodologia projetual e transformadora (e não somente como um projeto ou uma fórmula) que se adequa a todos os níveis educativos, apesar de ser visivelmente mais utilizada na EPE e no 1.º CEB, e que tem como ponto de partida os interesses das crianças (Altet, 1999; Many & Guimarães, 2006). Aqui, a criança é um agente ativo e autónomo na construção da sua aprendizagem e aprende enquanto se relaciona com os outros, indo ao encontro da perspectiva socioconstrutivista e apresentando-se como um ótimo veículo para fomentar a ZDP (Altet, 1999; Marchão, 2012; Vasconcelos et al., 2012). Os pilares da educação (Delors et al., 1996) são permanentemente desenvolvidos durante o trabalho com a MTP, visto que as crianças dialogam, trocam ideias, investigam, “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender”, sob a orientação e mediação do profissional de educação (Vasconcelos et al., 2012, p. 11). Desta forma, as crianças são “capazes de saber fazer em acção” (p. 13).

Adicionalmente, a MTP é uma metodologia que desperta o interesse da criança para aquilo que se vai descobrir, uma vez que parte dos conhecimentos prévios da mesma e toma decisões, juntamente com os seus iguais e o adulto, sobre o rumo a tomar (Bruner, 2011). A metodologia em questão segue quatro fases, “que se ligam naturalmente umas às outras” (Katz & Chard, 1997, p. 171), explicitadas de seguida de acordo com o que é defendido por Vasconcelos et al. (2012). A “Fase I – Definição do problema” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14) é quando se formula o problema, se partilha os conhecimentos anteriormente

adquiridos sobre a temática, se dialoga, se trocam impressões e se esquematiza alguns pontos sobre o assunto (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002; Trindade & Cosme, 2010). Como meio facilitador do processo e abertura de uma linha de pesquisa, concebe-se um mapa conceitual. A “Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15) pretende planejar/antever o trabalho a desenvolver-se, mas de uma forma não-linear, possibilitando que os objetivos sejam deduzidos durante o processo (Altet, 1999). A Fase III corresponde à “Execução” do projeto (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), envolvendo, assim, pesquisa; divisão de tarefas; seleção e organização da informação para ser, posteriormente, registada; tirar fotografias; entre outras ações. A reorganização do espaço é uma implicação necessária, na medida em que o carácter estático nada acrescenta ao desenvolvimento do projeto, mas a geração de “oficinas de criação e experimentação” são uma mais-valia (Vasconcelos, 2007, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 16). A Fase IV prende-se com a “Divulgação/avaliação” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), destinada à partilha do conhecimento com os outros e à avaliação do trabalho desenvolvido, da intervenção de cada um, da cooperação, da qualidade da informação e das competências. Esta última fase é vista como uma excelente oportunidade para apresentar às famílias e à comunidade o trabalho desenvolvido durante todo o projeto, pois foram interlocutores e colaboradores ao longo do processo (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a MTP é influenciada por dois modelos pedagógicos: o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Desde a década de 60 que se desenvolvem projetos, considerados por Sérgio Niza (1996, citado por Vasconcelos et al., 2012) como parte integrante do MEM. Já na década de 90, o trabalho (com enfoque nas expressões artísticas) dos contextos educativos da província italiana Reggio Emilia tornou-se célebre.

2. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro, e a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade em que ingressam no 1.º CEB, sendo um complemento à ação educativa assumida pela família. Segundo a Lei Quadro da EPE, esta é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670). Com efeito, o sistema educativo tem muito a aprender com a EPE, dado que é um nível educativo onde se promove a transversalidade de saberes, onde os espaços são flexíveis e permitem a permeabilidade, onde as crianças têm um papel ativo na planificação e construção das suas aprendizagens, onde as alternativas participativas fazem parte da rotina diária, entre outros aspetos relevantes (Costa, in Preâmbulo das OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016).

A criança é, portanto, co-construtora da sua aprendizagem, sendo “sujeito e agente” ativo perante a mesma (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). De acordo com a educação experiencial, existem dois fatores primordiais, sendo eles o bem-estar emocional e a implicação (Portugal & Laevers, 2018). Quando ambos estão em níveis mais altos é sinal de que o processo está a decorrer de forma positiva, dando um *feedback* importante ao educador de infância sobre a sua planificação e intencionalidade pedagógica. Caso algum dos níveis esteja mais em baixo, o educador de infância deverá repensar a sua ação no momento e não esperar que a atividade termine para o fazer. O propósito é estimular as crianças para atingirem o seu máximo de desenvolvimento, considerado por Laevers de emancipação. Ora, perspetivando a educação experiencial como um edifício, a atitude experiencial corresponde à “base”, visto que o respeito pela experiência de cada uma das crianças é o mais importante (p. 13). A “trave-mestra” é o bem-estar emocional e a implicação, sendo o “frontão” a emancipação (p. 13). Porém, para unir a base à trave-mestra e ao frontão afigura-se necessária a existência de “pilares” que sustentem o edifício: sensibilidade, autonomia e estimulação (p. 13) (Anexo B).

Para que possa assumir um papel ativo na sua aprendizagem, a criança necessita da orientação e mediação do educador de infância (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009). Assim, o adulto detém uma postura de observador-participante, tendo o cuidado e a preocupação em observar o grupo, e compreender as suas necessidades, dificuldades e interesses, para que possa sugerir atividades desafiantes e significantes para as crianças. Adicionalmente, cabe ao educador de infância fomentar a curiosidade e o interesse em descobrir, acompanhando os raciocínios, ideias e formas de pensamento das crianças, para além de encorajar a reflexão, autonomia e criatividade (Davies & Howe, 2010). A organização das várias dimensões do ambiente educativo está, igualmente, a cargo do adulto (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Vayer, Maigre, & Coelho, 2003), tal como se torna evidente ao longo do Capítulo II deste Relatório.

Neste seguimento, conclui-se que o clima de apoio e a relação de confiança entre o adulto e a criança, entre as próprias crianças, e entre os membros da equipa pedagógica assumem essência fulcral para o processo de aprendizagem-ensino (Gomes, 2014; Hohmann & Weikart, 2011). Aliás, no que concerne à relação entre adulto e criança é importante que esta seja de segurança. Erik Erikson (1950, citado por Hohmann & Weikart, 2011; 1950, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001) estudou o desenvolvimento psicossocial, organizado em estádios de desenvolvimento, que as crianças em idade pré-escolar vivenciam até então, nomeadamente confiança básica *versus* desconfiança básica, autonomia *versus* vergonha e dúvida, e iniciativa *versus* culpa². Estas crises desenvolvimentais podem ser encaradas positivamente (sentimentos relacionados com a empatia, aceitação, iniciativa e capacidade) ou negativamente (sentimentos de vergonha, desconfiança e culpa), porém o ideal será mesmo o equilíbrio entre as características de ambas.

Quanto ao trabalho colaborativo entre os elementos da equipa pedagógica é uma mais-valia significativa, uma vez que a troca de informações que emergem da observação sistemática e da escuta das crianças permite uma planificação de

² O itálico utilizado nesta frase surge devido ao facto de os próprios autores o terem utilizado.

atividades mais adequadas ao grupo, há uma sensação de pertença e bem-estar laboral, estabelece-se uma relação de respeito mútuo e respira-se um ambiente de aprendizagem e crescimento profissionais. A propósito do cruzamento de informações pertinentes ao desenvolvimento harmonioso das crianças, as famílias revelam-se um meio privilegiado, pois são a origem das mesmas. Com efeito, as famílias devem participar no processo de aprendizagem-ensino (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015; García, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Magalhães, 2007).

Pelos vários motivos supramencionados, compreende-se uma evolução no olhar dos outros perante a profissão de educador de infância, que Marta (2015) sintetiza através de um quadro (Anexo C). De acordo com a autora, “o educador de infância é o *prefaciador*³ do desenvolvimento da criança, num projeto futuro da sociedade, cuja responsabilidade e capacidade de agir lhe exigem” (p. 365) uma série de características (criatividade, dinamismo, alegria e emoção) e a atuação de acordo com o código de ética da profissão.

Tal como já ficou evidenciado anteriormente, existem várias abordagens pedagógicas que dão primazia à máxima de que criança é o epicentro da ação (Marta & Lopes, 2012). Porém, cabe ao educador de infância adotar aquela que mais se adequa ao seu grupo e à sua postura profissional, podendo desenvolver uma pedagogia própria com particularidades de várias abordagens de maneira a que consiga dar uma resposta adequada e eficaz às suas crianças.

Tal como será explanado no Capítulo II do presente documento, durante a PES foram vividos e sentidos traços de três abordagens pedagógicas, designadamente o MEM, o High-Scope e a Pedagogia de Waldorf. Por haver tantas outras, para além das expostas, revela-se pertinente a apresentação de um esquema-síntese (Apêndice A) sobre abordagens pedagógicas que defendam práticas alternativas participativas, nomeadamente Método Montessori, MTP, Pedagogia Waldorf, abordagem pedagógica Reggio Emilia, MEM, abordagem pedagógica High-Scope e Pedagogia-em-Participação. No esquema mencionado refere-se quem foi o seu criador, assim como onde e quando foram criadas, para

³ O itálico utilizado surge devido ao facto de a própria autora o ter utilizado no seu livro.

além das características comuns. Deste modo, adquire-se real consciência da diversificação de alternativas participativas existentes. Posto isto, torna-se relevante sintetizar em palavras-chave cada uma das abordagens pedagógicas selecionadas pela autora do Relatório de Estágio.

O Método Montessori, criado por Maria Montessori, influenciada por Froebel, defende que um maior conhecimento e compreensão do desenvolvimento da criança possibilitam o recurso a materiais adequados à faixa etária. De acordo com a educadora, pedagoga e médica italiana, os seis pilares educacionais – que se integram entre si com vista ao desenvolvimento holístico e harmonioso da criança – resumem-se à autoeducação, à educação cósmica, à educação como ciência, ao ambiente preparado, adulto preparado e à criança equilibrada (Salomão, 2011-2020).

A MTP tem como seu criador William Heard Kilpatrick, influenciado por John Dewey, que incentiva a uma “educação motivada e aberta”, “participada e partilhada”, “cooperativa e em interação”, e “integrada e integral” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24; Vasconcelos et al., 2012). Em relação às suas fases, por já terem sido descritas, no subcapítulo 1 do presente Capítulo, não serão aqui desenvolvidas, porém atenta-se para o facto de a colaboração ser um conceito sempre presente. Um fator diferenciador é a articulação de saberes, quer horizontal, quer vertical (Rangel & Gonçalves, 2010).

A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner e objetiva a resposta às necessidades individuais, simultaneamente à consciencialização dos contributos para a evolução do desenvolvimento humano, atualizando o seu conhecimento ao longo da vida (Escola Waldorf A Oliveira, 2008-2020). Sucintamente, o enfoque está no desenvolvimento das capacidades de cada criança, de forma integrada, com vista a educar para a autoconfiança, criatividade e consciência, e o contacto com a Natureza assume-se como vital (Lanz, 2016).

A abordagem Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi, tem como particularidade a participação ativa e constante das famílias, que colaboram no processo de aprendizagem-ensino e acumulam variadas funções. O contexto educativo, no qual é muito valorizada a estética, é visto como um prolongamento dos lares das crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 2016; Lino, 2013; Univesp TV, 2015). A educação em Reggio Emilia tem em consideração a variedade de materiais e o recurso aos cinco sentidos,

apelando-se a uma educação sensitiva e experiencial. Um dos pontos que mais se destaca nesta abordagem pedagógica é a criatividade da criança e a sua integração na Natureza, assim como a valorização do espaço como terceiro educador. Além do exposto, valoriza-se a expressão da criança a partir de diversas linguagens e a escuta ativa (Edwards et al., 2016; Lino, 2013).

O MEM, criado pelo Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, influenciado pelo pensamento de Freinet, Vygostky e Bruner, integrou a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna por mérito de Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida (Niza citado por Costa, 2005; Niza, 2013). Esta abordagem pedagógica começa o dia em redor de uma mesa grande com vista a que o Conselho de Cooperação Educativa dialogue, partilhe ideias e prepare atividades. Neste movimento, as finalidades essenciais dotam as crianças de aprendizagens e ferramentas que as possibilitem viver integradas numa sociedade, enquanto conseguem, simultaneamente, dar resposta às suas necessidades individuais. Como o Conselho de Cooperação é quem procede à gestão curricular, origina o surgimento de vários projetos, que possibilitam a tomada de decisões consciente e o assumir de responsabilidades por parte das crianças (Niza, 2013). Pelo exposto, torna-se clara a educação democrática, deixando as crianças aptas a tornarem-se cidadãos justos, solidários e organizados.

A abordagem pedagógica High-Scope, da autoria de David Weikart, segue a diretriz da aprendizagem ativa. A aprendizagem pela ação pressupõe que a criança tem o direito de tomar a iniciativa e decisões relativamente à sua ação e aprendizagem. A abordagem em foque orienta-se pelo diagrama Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High-Scope, na qual os princípios orientadores se apresentam sintetizados: interação adulto-criança, ambiente da aprendizagem, rotina diária, avaliação e aprendizagem pela ação, que envolve a iniciativa e as experiências-chave. Note-se que o espaço educativo se organiza em áreas de interesse bem definidas (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, a Pedagogia-em-Participação, criada por João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho, tem o seu cerne na democracia, promovendo-se a igualdade, responsabilidade social, inclusão da diversidade e a participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os seus eixos pedagógicos são os registados pelos seus criadores (2013, pp. 34-36): eixo “ser/estar”, “eixo de pertencimento e da participação”, “eixo da exploração e da comunicação com

as *cem linguagens*⁴ – denotando-se aqui influências da abordagem pedagógica Reggio Emilia –, e o “eixo da narrativa e das jornadas da aprendizagem”. Adicionalmente, revela-se a preocupação com as identidades através do cuidado com o ser, os laços, a experiência e o significado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; 2013).

O espaço exterior, protraído pelas abordagens pedagógicas Waldorf e Reggio Emilia, deixou de ser visto apenas como um espaço utilizado para as crianças ficarem menos dinâmicas. De acordo com Thomas e Harding (2011, citado por Bento & Portugal, 2016, p. 91), a brincadeira “nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas”. Assim, tornam-se essenciais as atividades de jogo espontâneo que permitam o contacto com a Natureza, visto o efetivo contributo para o desenvolvimento motor, psicológico e social (Neto & Lopes, 2018). Complementarmente, possibilitam o contacto com diferentes materiais naturais, que poderão circular entre o espaço exterior e a sala de atividades – permeabilidade educativa entre espaços (Forneiro, 1998; Lopes da Silva et al., 2016). De forma sucinta, hodiernamente, valoriza-se o espaço exterior enquanto espaço potencializador de aprendizagens ímpares e, por isso, a sua dinamização revelou-se basilar durante a PES.

Uma breve nota para convocar a atenção para, durante a leitura das OCEPE verificar-se marcas de algumas abordagens pedagógicas, nomeadamente a Pedagogia de Waldorf, Reggio Emilia, MEM, High-Scope e Pedagogia-em-Participação (Lopes da Silva et al., 2016).

O educador de infância planifica com e para as crianças, de acordo com as suas necessidades, dificuldades e interesses (evidenciados através da observação sistemática e das interações), numa lógica de promoção de atividades diversificadas e que surjam do quotidiano, de forma a que se possam tornar significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como escreve Nóvoa (2011), “a nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só

⁴ O itálico utilizado surge devido ao facto de os próprios autores o terem utilizado no seu livro.

termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito (...) O acto de ensinar só termina quando alguém aprende” (p. 42). Com efeito, a criança gosta que a desafiem, gosta de demonstrar que é capaz e competente, gosta que a deixem superar-se a si mesma e às expectativas face a ela. Porém, as experiências que lhe são propostas devem ser diversificadas, tal como já foi referido, uma vez que para se gostar é preciso conhecer-se e as crianças precisam de experienciar o mundo através dos sentidos, do movimento, do jogo e da brincadeira (Neto & Lopes, 2018; Nóvoa, 2011).

As OCEPE relembram que o brincar não é meramente um momento de entretenimento, é antes uma atividade espontânea que fomenta o desenvolvimento e o envolvimento da criança. O documento orientador em questão, organiza-se em três áreas de conteúdo, que devem ser promovidas de forma integrada (transversalidade de saberes) para fomentar o desenvolvimento holístico da criança: Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo, e Área de Expressão e Comunicação que, por sua vez, se subdivide nos domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Matemática, e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A primeira área é transversal, uma vez que está relacionada com o saber-ser (atitudes, valores, cidadania, autonomia, solidariedade, e assim por diante), permanentemente presente em todo o trabalho desenvolvido no Jardim-de-Infância (JI). A segunda área relaciona-se com as ciências e almeja o questionamento e a procura por saber mais constantemente, de maneira a que a criança compreenda a realidade que a envolve e dá, ainda, ênfase ao papel das TIC na EPE. A área referida em último lugar envolve várias linguagens que levam a criança a estabelecer relações com outros e a representar a sua realidade (Lopes da Silva et al., 2016; Portugal & Laevers, 2018). Salienta-se que na EPE não existe um programa a seguir, todavia as OCEPE pretendem ser um guia orientador, amplo e adequado, uma espécie de bússola que norteia a ação do educador de infância.

Após a planificação das ações educativas e o seu desenvolvimento na prática, é essencial a avaliação formativa que, conforme é exposto nas OCEPE (2016), não se encaminha para a “atribuição de um valor” (p. 15). Porém, na EPE esta deverá ser um elemento “integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1), auxiliando o processo de aprendizagem-ensino e a reflexão acerca do desenvolvimento das crianças,

patenteando os seus progressos e dificuldades, e não se limitando a uma classificação ou juízo de valor (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, subentende-se que a avaliação assume outras modalidades mais amplas do que as utilizadas, por norma, nos outros níveis educativos (Cardona & Guimarães, 2012). Com base na avaliação das crianças, o educador de infância reflete sobre as suas práticas, para além de lhe permitir validar as suas decisões pedagógicas perante os outros membros do processo educativo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro; Lopes da Silva et al., 2016).

2.1. Um projeto experiencial de meter medo ao susto

Anteriormente já foi referido que, conforme defendem Portugal e Laevers (2018), existem dois fatores primordiais para a educação experiencial: a implicação e o bem-estar emocional. Este último é um estado em que o indivíduo está relaxado e sereno interiormente, no qual os sentimentos se pautam pela “satisfação e prazer” (p. 18). Quando este estado é atingido deve-se ao facto de o sujeito aliar as necessidades individuais ao conceito que tem de si, atingindo, por conseguinte, a saúde emocional (Laevers et al., 1997, 2005, citados por Portugal & Laevers, 2018). Pelo exposto, quando a criança apresenta algum sentimento ou emoção mais negativos, estes não podem ser ignorados. A finalidade essencial é compreender o que se passa para que, ulteriormente, se possa refletir sobre a situação, delinear estratégias para colocar em prática e amenizar ou até cessar com o aspeto menos positivo em questão.

No campo educacional, as emoções e inseguranças, por vezes, são descuradas. Bettelheim (2018) legitima que as emoções, a imaginação e a razão são ferramentas que se interligam e permitem que os indivíduos não fiquem suscetíveis face às vulnerabilidades com que se deparam ao longo da vida. Madoun (2019) partilha alguns pontos pertinentes no âmbito das emoções que auxiliam na compreensão da urgência em atribuir real importância à temática. Comumente, pode definir-se uma emoção como uma reação psicológica e corporal, que pode durar alguns minutos e/ou prolongar-se por horas, que afetam consideravelmente o indivíduo (Madoun, 2019; Webster-Stratton,

2018). Madoun (2019) procede à distinção de seis emoções basilares, designadamente a alegria, a tristeza, a cólera, a vergonha, a ansiedade e o medo. A autora acrescenta que um indivíduo inapto de reconhecer, expressar e enfrentar as suas emoções é um iletrado emocional. Neste sentido, e porque a regulação das respostas emocionais não é inata, Marques (2019) defende que é essencial que os adultos dialoguem sobre o assunto em foque com as crianças, dado que estas são seres capazes com razão e emoção. Atente-se para que o léxico emocional deve ser adequado para descrever estados emocionais e não se resumir meramente a palavras como “bem”, “mal” ou “normal” (Marques, 2019; Webster-Stratton, 2018). Assim, urge a reflexão acerca do motivo pelo qual se defende a literacia científica, por exemplo, e se descarta a literacia emocional. O desenvolvimento de uma criança é holístico e, como tal, o cognitivo, o social, o físico e o emocional devem evoluir em paralelo (Mendes, 2017).

Pelo exposto, revelam-se exequíveis atividades pedagógicas e/ou projetos, seguindo as diversas fases propostas por Vasconcelos et al. (2012), relacionados com a temática das emoções. Afinal, as atividades e projetos podem incluir diferentes áreas e domínios de conteúdo, revelando-se “uma oportunidade muito rica do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2018, p. 40).

Numa fase inicial de qualquer projeto deverá proceder-se à ativação dos conhecimentos prévios das crianças, para que esses sejam o ponto de partida para o desenvolvimento do processo de aprendizagem-ensino, podendo acrescentar novos conhecimentos aos já existentes. A criança já tem experiências e um *background*, não é uma “tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p. 17). Ao ativar-se os conhecimentos prévios, a criança vai estar com outra predisposição para aprender, atribuindo significado às aprendizagens (Vasconcelos et al., 2012).

Outro aspeto relevante para o desenvolvimento do projeto prende-se com a reorganização do espaço e a permeabilidade do mesmo, dado que “todo o lugar é, potencialmente, um lugar de aprendizagens” (Carneiro, Leite, & Malpique, 1983b, p. 188). Urge a visão do espaço exterior como prolongamento da sala de atividades (Forneiro, 1998; Neto & Lopes, 2018; Silva & Sarmiento, 2017). Quanto ao espaço exterior, este necessita de ser dinamizado, uma vez que “é utilizado para realizar atividades relacionadas com os projetos que estão a

decorrer nas salas” (Lino, 2013, p. 122). Erickson e Ernst (2011), corroborados por Carruthers (2010), defendem que o contacto com a Natureza permite o desenvolvimento das relações sociais entre os pares, visto que surge a necessidade de negociar, resolver problemas, aprender colaborativamente e partilhar. Adicionalmente, fomenta a linguagem e a comunicação, a capacidade de concentração, a confiança, a perceção e o raciocínio (Miller, Tichota, & White, 2013; Parsons, 2011). Por conseguinte, torna-se relevante realçar que a potencialização do espaço exterior acarreta sólidas vantagens para a dinamização de atividades pedagógicas e/ou projetos, para o desenvolvimento das crianças e para o crescimento profissional do adulto.

Durante a dinamização do projeto importa que as atividades educativas sejam diversificadas, integrando as diversas áreas e domínios de conteúdo, conforme já foi referido anteriormente, e que se adequem o(s) espaço(s) onde se desenvolvem. Algumas das estratégias pedagógicas sugeridas poderão passar pela leitura e escuta de histórias, atividades de expressão plástica (desenhos, construções a três dimensões, entre outras), linguagem (diálogos, troca de ideias, partilha de raciocínios, rimas...), experiências científicas, análise e interpretação de dados, atividades de expressão dramática (assistir e/ou preparar a apresentação de uma peça de teatro, de entre outras alternativas), pesquisas em vários meios (por exemplo, na *internet*), jogos, exercícios promotores de tranquilidade, entre muitas outras possibilidades (Webster-Stratton, 2018). Ora, a título de exemplo, quando uma criança verbaliza “tenho medo de aranhas”, o profissional de educação poderá desenvolver uma experiência científica, com duração adequada, de forma a que a criança, numa fase inicial, possa observar o animal (instalado num recipiente) com a distância que considerar pertinente e, quando se sentir preparada, ir-se aproximando gradualmente. Pode, inclusivamente, chegar a um momento em que peça para tocar no aracnídeo, dado que teve a oportunidade em observá-lo, ver os seus movimentos, os seus hábitos alimentares, entre outros aspetos, e verificar que é um animal inofensivo. Desta forma, o processo para lidar com a emoção do medo passa, inevitavelmente, pela razão, comprovando que o desenvolvimento emocional e o cognitivo se desenvolvem simultaneamente.

3. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB designa-se desta forma, pois é o primeiro dos três ciclos que integram o Ensino Básico e, de acordo com o que é referido no Artigo 8.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, compreende quatro anos de escolaridade, sendo considerado como o ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070). Neste sentido, esclarece-se que o seu público-alvo são crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Ainda no mesmo documento, atente-se para o Número 3 do Artigo 8.º, dado que refere na alínea a) os objetivos específicos do 1.º CEB, destacando o desenvolvimento da linguagem oral, assim como o desenvolvimento paulatino da leitura e da escrita, das bases da matemática (na época considerada como aritmética e cálculo), do meio físico e social dos indivíduos e das expressões artísticas.

Presentemente, já não se prevê somente estes objetivos a desenvolver, visto que Delors et al. (1996) salienta que a educação básica é absolutamente fulcral para formar indivíduos capazes de tomar decisões e, assim, participarem ativamente na vida coletiva, continuando permanentemente a adquirir aprendizagem. Fica, assim, facilmente patenteado que a total primazia do desenvolvimento cognitivo deu lugar ao desenvolvimento holístico das crianças. Por conseguinte, o professor titular de turma, no exercício da sua monodocência – uma das principais particularidades do ciclo de estudos em foco – assume como uma das suas funções mais importantes a de promover a autonomia, o espírito crítico, o gosto pela aprendizagem, a vontade em ser um cidadão ativo, por forma a ser possível minorar as desigualdades sociais, sejam elas de género, financeiras, minorias étnicas, racismo, xenofobia, entre tantas outras. Ora, está-se assim perante uma educação para a cidadania, uma educação emancipatória (Fonseca, 2001; Marchão, 2012). Dalin e Rust (1996, p. 89, citados por Day, 2001, p. 307) afirmam que “as escolas devem, entre outras coisas, ajudar as crianças e os jovens a aprender a pensar”.

Pelo exposto, revela-se a adoção de um perfil de base humanista, que se pauta pela atenção no indivíduo e na dignidade humana, não atribuindo tanta importância ao intelecto, mas sim à integração das emoções, pensamentos e ações (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; MacNeil, 1984). Os humanistas consideram que o currículo tem a função de proporcionar experiências desafiadoras que contribuam para o desenvolvimento pessoal das crianças e que os objetivos educacionais se regem pelos processos individuais. Deste modo, o incentivo à autorrealização, à expressão, à ação e à experimentação são uma mais-valia para cada criança se autodescobrir. Para que seja possível atingir-se estas finalidades, a relação adulto-criança deve ser emocional, de confiança e apoio mútuo. No contexto atual, coloca-se em causa sobre o que fazer quando uma criança não demonstra interesse em participar em alguma proposta educativa. Ora, no ponto de vista do currículo humanístico, a dúvida é imediatamente esclarecida, dado que não se exige a participação contrariada. Afinal, as crianças são seres capazes e com vontades intrínsecas, que devem ser tão respeitadas quanto as dos adultos e não desvalorizadas pelo facto de serem indivíduos com faixas etárias mais tenras. Relativamente às atividades educativas, estas devem partir dos interesses das crianças e um dos motes para a realização de propostas pedagógicas pode, a título de exemplo, ser um fator de preocupação ou um tópico e, tendo esse ponto de partida, procurar e selecionar as estratégias e recursos pertinentes. Em relação a esta temática, termina-se destacando que a avaliação dá ênfase ao processo, ao invés do produto (MacNeil, 1984).

Foi no âmbito do desenvolvimento holístico das crianças e jovens que o Ministério da Educação, em 2017, publicou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) como um documento orientador da organização e da gestão do currículo, paralelamente ao serviço de guia para o esboço de estratégias e metodologias didático-pedagógicas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins et al., 2017). Inevitavelmente, o documento dá destaque à educação inclusiva e à transversalidade de saberes, ficando, igualmente, evidente o carácter orientativo e não normativo assumido pelos Programas dos Ensinos Básico e Secundário até então. O PASEO clarifica

sinteticamente os seus princípios, visão, valores e áreas de competências através de um esquema concetual (Anexo D), que permite esclarecer a necessidade de se proceder a alterações na ação educativa (Martins et al., 2017). Adicionalmente, defende a diminuição de conteúdos em detrimento de um efetivo aprofundamento do conhecimento, dando-se primazia às aprendizagens significativas (Martins et al., 2017; Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

Nesta ótica, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE) como um documento que reúne os conhecimentos (os conteúdos que as crianças deverão ter conhecimento), capacidades (processos através dos quais as crianças chegarão ao conhecimento) e atitudes (demonstração de que as crianças aprenderam, comumente designado de saber fazer) que todas as crianças deverão ser capazes de atingir (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão et al., 2017). Note-se que, para que esta situação ocorra, é necessário criarem-se diversos níveis de consecução adequados a cada criança. Roldão et al. (2017, p. 9) registaram num esquema, de interpretação rápida, o que as crianças aprendem com o referencial curricular (Anexo E), apresentando os conhecimentos, as capacidades, e as atitudes e valores do PASEO transpostos para as AE, que orientam a ação docente.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que tem como objeto estabelecer “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas” no PASEO (p. 2929), refere que, para tal, as escolas têm de possuir uma maior autonomia, podendo gerir e flexibilizar o currículo, e tomar decisões curriculares e pedagógicas. Em relação ao conceito de currículo, este, de acordo com o documento normativo legal em questão, tem como finalidade a garantia de que todas as crianças alcancem as competências do PASEO. É importante que o professor titular de turma flexibilize e adeque os conteúdos e as estratégias didático-pedagógicas às suas crianças, dado que a “flexibilidade curricular tem por objetivo a aplicação e a adaptação do currículo à diversidade de alunos e de

situações que ocorrem nas rotinas diárias de uma instituição de ensino” (Correia, Martins, Santos, & Ferreira, 2005, citados por Ferreira, 2017, p. 11).

Posto isto, afigura-se necessário esclarecer que, no 1.º CEB, a legislação prevê que as componentes da matriz curricular sejam lecionadas articuladamente, fazendo uma alusão direta à transversalidade de saberes (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Aqui, surge a MTP como um grande suporte para o processo de aprendizagem-ensino integrado e global das componentes curriculares com vista ao fomento de aprendizagens significativas – aquelas em que o docente ajusta os desafios ao potencial de aprendizagem e que estão relacionadas com as experiências de vida dos elementos da turma, segundo Ferreira (2017). Supletivamente, destaca-se o socioconstrutivismo e a aprendizagem colaborativa como uma mais-valia para o mesmo fim (Ferreira, 2017).

Dado que se referiu a transversalidade de saberes, a autora do Relatório de Estágio realça, inspirada no currículo humanista e no PASEO, a importância da inteligência, mas não apenas a racional e cognitiva, incidentalmente promovidas nos contextos educativos. Gardner (s.d., citado por Drapeau, 2000) estudou a inteligência e concluiu que, de facto, não importa apenas fomentar a auditiva e verbal (linguística), e a racional e matemática (lógica). Paralelamente a estas, existem outras modalidades distintas, nomeadamente a visual, musical e rítmica, cinestésica (física), intrapessoal e interpessoal. Não será necessário considerar a diversidade da comunidade educativa, das experiências pessoais, dos conhecimentos prévios e dos tipos de aprendizagem que as crianças possuem? Ferreira (2017) destaca a importância das escolas se centrarem nas crianças, procedendo à diferenciação pedagógica como uma ferramenta vital para tornar a educação acessível a todos.

Neste seguimento, torna-se pertinente convocar as teorias de aprendizagem, que se podem agrupar em três grandes tipos, designadamente as comportamentalistas, nas quais se destacam Pavlov, Watson e Skinner; as cognitivistas, de onde sobressaem nomes como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e Gardner; as humanistas, em que se realçam Maslow, Wallon e Rogers. Apesar de serem enumerados estas célebres identidades, a mestranda dedicou

a sua atenção somente às que contribuíram para a sua atuação prática. Como tal, inicia-se pela convocação de Watson, o fundador do movimento behaviorista, que defendia que o meio ambiente exercia forte influência no processo aprendizagem-ensino. De seguida, surge Skinner como um exemplo da vantagem em dar-se *feedback* às crianças, garantindo-lhes um estímulo e, posteriormente, um reforço. Piaget, através do método psicogenético, comprova a importância em partir-se dos conhecimentos prévios das crianças, para que estas possam assimilar novos conhecimentos e acomodá-los, para além de informar que as atividades educativas devem ser adequadas aos estádios de desenvolvimento. Por sua vez, Vygotsky definiu a ZDP, conforme já foi explicado anteriormente. Ausubel deu enfoque ao ambiente para as aprendizagens significativas e Bruner à aprendizagem por descoberta. Gardner atenta para as múltiplas inteligências e para a inteligência como ponto fulcral para a resolução de problemas. Já Maslow realçou a importância em motivar-se as crianças, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades. Wallon chamou à atenção para o facto de a aprendizagem não possuir um carácter linear, dado que a parte afetiva e social têm impacto na sua construção. Rogers, uma verdadeira inspiração, realçou algo semelhante ao currículo humanista, uma vez que defendia que o mais importante era a pessoa (Almeida, 2008; Arends, 2008; Barbosa, Pereira, Lins, & Mical, 2016; Coll et al., 1999; Drapeau, 2000; Magalhães, 2007; Marchão, 2012; Moreira, 1999; Ostermann & Cavalcanti, 2011; Papalia & Feldman, 2012; Vasconcelos, 1997).

O término dos fundamentos educativos do 1.º CEB será feito com a avaliação das aprendizagens enquanto uma dimensão do processo de aprendizagem-ensino, que tem como objetivo primordial a sua melhoria. No Número 3 do Artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, fica explícito que “devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher” (p. 2936). O processo regulador da educação, que é a avaliação, pode responder a diferentes fins, nomeadamente a recolha de informação do sucesso ou insucesso das ações pedagógicas, com vista ao seu melhoramento, à aferição da consecução dos

objetivos definidos e à certificação das aprendizagens. Assim, compreende-se que existem vários tipos de avaliação, entre os quais a formativa, a sumativa e diagnóstica. A avaliação formativa pretende avaliar o processo de forma sistemática e contínua, e a informação recolhida pretende auxiliar na criação de estratégias didático-pedagógicas, incluindo as de diferenciação pedagógica. A avaliação sumativa compreende-se como a atribuição classificativa final, sendo redutora no sentido em que dá ênfase ao produto renegando o processo. Já a avaliação diagnóstica destina-se a recolher informações dos conhecimentos prévios das crianças. Importa relembrar que, em relação ao processo de avaliação, o docente não é o único interveniente, dado que as crianças e as famílias devem participar informadamente (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

3.1.A disrupção da Educação

Hodiernamente, a sociedade atravessa uma crise pandémica causada por uma doença, cujo nome COVID-19 foi atribuído pela Organização Mundial da Saúde e resultou dos vocábulos “corona” (CO), “vírus” (VI) e “doença” (D) e respetivo ano de surgimento (2019). Ora, esta patologia é originada pelo coronavírus – vírus que causa infeções nos seres humanos – SARS-COV-2. O período de contágio, considerado como o intervalo temporal entre a contaminação e os primeiros sintomas, é de 14 dias. Não obstante, há portadores virais que são assintomáticos e, como tal, podem nunca descobrir que estão contaminados (Serviço Nacional de Saúde, 2020). Neste seguimento, o Conselho de Ministros, no dia 12 de março do presente ano civil, emitiu um documento que apresentava as medidas extraordinárias aprovadas para fazer face à epidemiologia que se estava a viver. Entre as várias medidas, salientava-se “a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas de todos os níveis de ensino a partir da próxima segunda-feira dia 16 de março”

(Governo da República Portuguesa, 2020). Esta situação vigorou durante bastante tempo até se ter a certeza de que as escolas do 1.º CEB não retornariam as aulas presenciais até ao término do ano letivo decorrente.

Por se verificar o aumento constante de número de casos suspeitos, confirmados e vítimas mortais urgiu a redação e publicação do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março, posto em prática pelas indicações do Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março, no qual ficava declarado o estado de emergência por quinze dias em todo o território nacional devido a uma situação de calamidade pública. O documento normativo mencionado foi promulgado por diversas vezes com vista à renovação do estado de emergência por igual período. Pelo exposto, a maioria dos cidadãos mantiveram-se em confinamento no abrigo dos seus lares, salvo algumas exceções. Partindo do quadro apresentado, houve a necessidade de se repensar e recriar a educação para um ambiente remoto de emergência, isto é, transitou-se, sem preparação prévia, de um modelo de carácter presencial para um modelo de Ensino a Distância (E@A). Reflita-se sobre um panorama educativo preenchido pelos afetos, partilha e relações interpessoais, que se tornou desabrigado no albergue dos lares individuais. Porém, os agentes educativos reuniram esforços em prol da procura de uma solução que não deixasse as crianças sem resposta.

Considere-se que esta era uma nova realidade e, por isso, as adaptações a realizar foram uma constante. A renovação eclodiu de uma forma inesperada, mas que poderá vir a abrir horizontes prospectivamente. Em nota de reflexão, questiona-se se futuramente a Educação não assumirá um formato *b-learning*, isto é, que é pautada por uma fusão entre o presencial e o *online*. O caminho a percorrer ainda é longo até que esta situação se torne viável, mas os primeiros passos já estão a ser dados.

Nesta linha de raciocínio, a informação e o investimento na formação para a aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos no âmbito das TIC afiguram-se como sendo de relevância crescente. Assim, a formação inicial docente revela-se insuficiente, dado que a formação ao longo da vida é primordial para a atualização dos saberes (Ferreira, 2017). Delors, em 1996, já apontava para o facto de o conhecimento adquirido no início de vida não bastar

e haver a necessidade de “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (p. 89), realçando a importância basilar da aprendizagem ao longo da vida. Com efeito, na carreira docente é precípua a atualização de conhecimentos, como também de competências e saberes em razão de se ser um agente de mudança e, por conseguinte, um ser capaz de dar resposta às exigências do dia-a-dia. Presentemente, considera-se que é dever do professor integrar as TIC nas atividades educativas desenvolvidas com as crianças, promovendo momentos de utilização para formar cidadãos holísticos que as saibam utilizar na sua vida quotidiana de forma responsável, consciente e ética (Estrela, 2014). Nóvoa (2007, p. 2, citado por Fonseca, 2019, p. 14) acrescenta que os docentes são profissionais imprescindíveis no fomento da aprendizagem, no desenvolvimento “de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade” e, ainda, na seleção de metodologias adequadas que sustentam a inclusão e o bom uso das TIC.

No que concerne à utilização das TIC, esta sofreu um crescendo exponencial como um recurso educativo em tempos de quarentena. Os docentes foram incentivados a prosseguir com o processo de aprendizagem-ensino recorrendo às tecnologias digitais (computador, *tablet* ou *smartphone*) com acesso à *internet*, nomeadamente a ferramentas de E@A (*Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Google Classroom*), assim como as suas crianças.

Para além deste meio, o Governo procedeu à recriação da antiga Telescola, apresentando no canal RTP Memória um complemento educativo televisivo designado de “#EstudoEmCasa”. Enquanto o primeiro respondeu a problemas financeiros graves de algumas famílias e até a falta de infraestruturas que levavam ao abandono escolar, era estruturado e organizado com professores bem formados abrangendo um número limitado de jovens, o “#EstudoEmCasa” era um ensino remoto de emergência que representava uma resposta a um problema que, de um dia para o outro, fechou a escola e tornou o sistema obsoleto, os professores sem formação, as crianças sem oportunidade de

aprender no contexto educativo e as famílias desamparadas, dado que não tinham onde deixar os seus educandos.

Pelo exposto, neste subponto sobre a disrupção da Educação considera-se necessário repensar alguns aspetos do âmbito educativo de modo a responder aos desafios da sociedade atual, entre os quais a criatividade e a inovação numa era tendencialmente digital e tecnológica. Neste sentido, seria pertinente adotarem-se metodologias ativas e novas abordagens, como, por exemplo, a abordagem “Deles para eles” que, de acordo com Quadros-Flores, Flores, Ramos e Peres (2019), permite a ativação de conhecimentos prévios num processo individual de *Flipped Classroom*, mobilizando-os em sala de atividades educativas; fomenta o esforço pessoal e grupal com vista à melhoria dos resultados na elaboração de um recurso coletivo e didático, que auxilia a construção de conhecimentos; promove o envolvimento ativo e a emoção durante o processo de aprendizagem-ensino. Assim, a abordagem em foque agrega momentos de aprendizagem individuais e colaborativos, fundindo o recurso ao *Flipped Classroom*, conforme já foi mencionado, e ao *Storytelling*. Tal como fica evidente, esta abordagem vai ao encontro do que é defendido no PASEO e nas AE, e, vai mais além, dado que o que é prioritário é o processo, ao invés do produto (avaliação formativa). O “Deles para eles” pretende uma preparação antecipada por parte do docente e das crianças que, após terem contacto com as atividades educativas, materiais e conteúdos curriculares, já se sentem mais confiantes e, por conseguinte, com maior ânimo e confiança para participarem durante a sessão. Supletivamente, dá-lhes a oportunidade de refletirem sobre as suas potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses, que devem ser partilhados com o profissional de educação para que este possa melhorar cada vez mais a sua ação docente. Importa relembrar que um aluno envolvido e ativo tendencialmente adquire aprendizagens mais significativas (Quadros-Flores et al., 2019).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Para isso existem as escolas, não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (Alves, 1994, p. 53).

O capítulo apresenta num primeiro momento a caracterização da instituição cooperante onde se desenvolveu a PES, procurando evidenciar os espaços comuns, as dinâmicas internas, os projetos e as respetivas parcerias nas valências da EPE e do 1.º CEB. Num segundo subcapítulo caracteriza-se a especificidade da EPE. No terceiro apresentam-se as particularidades do 1.º CEB. O capítulo termina com a metodologia de investigação em educação, salientando a investigação-ação enquanto metodologia que fundamentou a ação educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto onde se desenvolveu a PES pertencia ao grande Porto e estava alocado a um Agrupamento de Escolas do ensino público que albergava cinco instituições educativas – uma Escola Básica e Secundária, uma Escola Básica e Jardim-de-Infância (JI) e três Centros Escolares –, que acolhiam crianças desde a EPE a jovens do Ensino Secundário. O Agrupamento regia-se pelos seguintes valores: “cultura do saber; empenho e espírito de trabalho; sentido de responsabilidade e autonomia; tolerância e respeito pelo outro e pela diferença; solidariedade e espírito de partilha; consciência ambiental” (Projeto Educativo do AEAS, 2016-2019, p. 13).

A unidade organizacional em causa era constituída por dois edifícios, com comunicação entre si a partir de um coberto exterior. A primeira edificação, que começou a funcionar no ano letivo 2006/2007, era composta por seis salas do

1.º CEB (uma de 1.º ano, duas de 2.º e três de 4.º ano), gabinetes destinados à coordenação e apoio, recepção, sala dos docentes, instalações sanitárias para crianças e adultos, cantina, copa e cozinha. A segunda estrutura começou a laborar no ano letivo 2014/2015 e era dotada de duas salas do 1.º CEB (uma de 1.º ano e outra de 3.º), Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), duas salas de atividades destinadas à EPE, dois gabinetes de apoio, polivalente, vestiário com cacifos para os colaboradores, balneários femininos e masculinos, e instalações sanitárias para crianças, adultos e pessoas com mobilidade reduzida. É importante destacar que estas últimas conseguiam aceder a qualquer ponto da instituição, uma vez que havia condições de acesso devidamente adequadas (Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto).

Em relação à organização espacial tornava-se inequívoca a preocupação de manter a instituição limpa, arrumada e com qualidade estética, tornando-se convidativa para a frequência das crianças. Neste sentido, ressalva-se a importância dada pelas OCEPE relativamente ao desenvolvimento do sentido estético, visto que o espaço educativo deve favorecer “múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Após uma observação direta, sistemática, participante e naturalista foi possível compreender que todas as salas tinham computador com acesso à *internet* e as do 1.º CEB tinham, ainda, quadro interativo (Dias, 2015; Estrela, 1994; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Supletivamente, verificou-se que o espaço exterior podia ser potencializado através de um investimento que permitisse uma maior diversidade e quantidade de recursos adequados ao desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças, concordante com o que é descrito por Lopes da Silva et al. (2016):

[as] múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (p. 27).

Porém, um aspeto positivo era a presença de um compostor que, em paralelo com a preocupação com a reciclagem, destacava as vivências ecológicas da instituição.

Relativamente ao corpo docente, a unidade organizacional era constituída por quatro educadoras de infância – uma das referidas era de apoio e outra

exercia funções no CAA –, oito professores titulares do 1.º CEB, duas docentes de educação especial, duas professoras de Inglês, dois profissionais de Educação Física, um professor de apoio ao 1.º CEB e uma coordenadora pedagógica.

Em relação ao pessoal não docente, a EPE tinha o apoio de uma assistente técnica e de três assistentes operacionais da Câmara Municipal. Neste aspeto, merece destaque uma particularidade vivida especificamente neste contexto: as assistentes operacionais trocavam de sala de atividades semanalmente, conhecendo todas as crianças e as respetivas informações, conseguindo fazer uma mediação exímia entre as famílias e as profissionais de educação. No 1.º CEB e no CAA colaboravam oito assistentes operacionais, cinco dos quais se encontravam vinculados aos quadros da Câmara Municipal e do Ministério da Educação, sendo os restantes beneficiários de contratos de Emprego e Inserção. Ademais, trabalhavam três cozinheiras e uma ajudante da copa, contratadas pela empresa externa que se encontrava a explorar o referido espaço.

O ambiente vivido entre todos os colaboradores da instituição era de verdadeira cooperação e o objetivo primordial passava pela reunião de esforços com vista a dar resposta à população educativa de 228 crianças, sendo que 47 pertenciam à valência da EPE e 181 à de 1.º CEB.

As crianças da educação especial praticavam as modalidades desportivas de natação e equitação semanalmente. Suplementarmente, tinham um docente de Educação Física e um de Informática que se deslocavam até ao CAA para estimular o seu desenvolvimento. Hodiernamente, o contexto educativo estava a passar por um processo de mudança respeitante à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que define o regime jurídico da Educação Inclusiva, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece novos currículos para os Ensinos Básico e Secundário, para além de permitir uma maior autonomia por parte dos estabelecimentos educativos, que lhes dê a capacidade de tomar opções que orientem os discentes a atingir as competências que estão elencadas no documento orientador PASEO (Martins et al., 2017). Este processo implicava a interdisciplinaridade e a integração das crianças com dificuldades de aprendizagem em turmas do ensino regular. Nesta perspetiva, as crianças do CAA dirigiam-se até às turmas onde estavam matriculadas para realizar atividades de Expressão Plástica e de Expressão Musical.

No que concerne ao horário de funcionamento da unidade organizacional, este foi estabelecido das 7h30 às 19h, de forma a dar resposta aos horários

laborais dos encarregados de educação. Como tal, o acolhimento e o prolongamento tinham a duração de 1h30, das 7h30 às 9h e das 17h30 às 19h, respetivamente. Na EPE, as Atividades de Apoio e Acompanhamento à Família (AAAF) eram promovidas pela Câmara Municipal, sendo dinamizadas pela assistente técnica (das 15h30 às 17h30), à exceção da Expressão Motora e da Expressão Musical, dinamizadas pelos docentes contratados pela mesma. No 1.º CEB, as Atividades de Enriquecimento Curricular, que eram da responsabilidade de um profissional de educação da Câmara Municipal, dispunham de uma maior oferta de alternativas, cujos horários variavam muito, nomeadamente: as artes vão à escola (1.º ao 4.º ano); atividade física e desportiva (1.º ao 4.º ano); agir (1.º ao 4.º ano); *cria+* (2.º ao 4.º ano); *yoga* (1.º e 2.º ano); e Inglês (1.º ao 4.º ano). Esta última atividade, no 3.º e 4.º anos não implicava a presença do professor titular de turma, uma vez que era uma disciplina curricular coadjuvada por outro docente, contudo no 1.º e 2.º anos o docente titular tinha de estar presente, já que era uma atividade que estava incluída no seu horário letivo.

A instituição acolhia e implementava vários projetos, tais como o Programa de Flúor, as Provas Cam, Bibliocarro, o Programa de Saúde Escolar e os projetos Eco-Passaporte, Heróis Pequenos e Maia Menu Saudável & Amigos Hortícolas. Esta vontade em desenvolver a qualidade da educação e dar a oportunidade às crianças de acederem a novas experiências só era possível devido às parcerias estabelecidas com diversas entidades, nomeadamente com a Câmara Municipal, Centro de Saúde da Unidade Familiar, Politécnico do Porto, Universidade do Porto, Universidade do Minho, Parque Nacional da Peneda-Gerês, Lipor e Direcção-Geral da Saúde do Ministério da Saúde (Bertram & Pascal, 2009; Projeto Educativo do AEAS, 2016-2019).

No seguimento do trabalho colaborativo com outras instituições interessa, também, destacar as que se estabeleciam entre as unidades pertencentes ao Agrupamento. As reuniões entre docentes dos vários níveis educativos, da EPE e dos diferentes anos de escolaridade, e dos diversos departamentos eram uma constante. A finalidade passava por se conseguir trabalhar para um fim comum, partilhando as experiências profissionais e debatendo ideias para futuras planificações. Em algumas das reuniões, também participava a Associação de Pais. Afinal, é preciso ter em consideração, tal como afirmam Carneiro, Leite e

Malpique (1983a), a instituição educativa é “um espaço de aprendizagem envolvendo as pessoas que o transformam” (p. 97).

A interação entre o contexto educativo e as famílias era uma realidade. A instituição promovia vários momentos ao longo do ano letivo para que as famílias participassem. Ademais, a comunicação era feita a partir de contactos informais, de reuniões, do endereço eletrónico e das assistentes operacionais, no caso da EPE, ou da caderneta do aluno, no caso do 1.º CEB. Também era comum as crianças serem incentivadas a transmitir recados aos encarregados de educação, promovendo a sua responsabilidade e autonomia (Sarmiento et al., 2009). Claramente que alguns grupos e turmas tinham a participação mais ativa dos encarregados de educação do que outros.

De facto, era uma unidade organizacional que respeitava os quatro pilares do conhecimento, como se pode comprovar pelos valores que regiam o Agrupamento, no aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (Delors et al., 1996). Complementarmente, o respeito pelo bem-estar das crianças era notório.

1.1. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar

No que concerne à valência da EPE, esta tinha um espaço de acolhimento comum às duas salas que se destinava aos momentos de encontro e prolongamento das crianças que estavam inscritas nas AAAF.

As salas de atividades tinham uma área adequada ao número de crianças que as frequentavam e permitiam a entrada de luz natural, havendo a possibilidade de as escurecer a partir de uma lona semi-opaca. Os tetos denotavam preocupações com o comportamento acústico, recorrendo a tetos falsos perfurados de forma a minorar o efeito de eco. Concomitantemente, o pé-direito dava a sensação de uma sala com uma maior amplitude, tornando-se mais agradável de frequentar e evitando que se sentisse um ar viciado quando a porta se encontrava fechada por longos períodos temporais. As paredes da sala eram de cores neutras, transmitindo conforto e segurança quer a crianças quer a

adultos, e eram um local de exposição das produções das crianças, que era uma constante devido à valorização que lhes era atribuída (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação à sala de atividades 1, esta organizava-se por áreas de interesse bem definidas espacialmente, sem necessidade de se recorrer a barreiras físicas que impedissem o campo de visão de toda a área. À data da redação da presente laboração escrita, a sala incluía a área do acolhimento, dos blocos, da casa, dos jogos e brinquedos, das expressões artísticas e a da biblioteca (Hohmann & Weikart, 2011). A referida em primeiro lugar, inicialmente, era delimitada por um retângulo de fita-cola de papel, para orientar espacialmente as crianças. Neste local havia a possibilidade de reunir em grande grupo para dialogar e trocar ideias, para além de ser o espaço onde as crianças, durante o jogo espontâneo, brincavam com os materiais da área dos blocos. Assim, desenvolvia-se a linguagem, a interação entre pares e os momentos de escuta, a convivência democrática, entre outras aprendizagens.

A área dos blocos, notoriamente mais utilizada pelas crianças do sexo masculino, tinha os materiais guardados num móvel com caixotes engavetados, devidamente catalogados e identificados. Estes materiais viabilizavam situações de “construir, juntar, separar, encher, esvaziar, e brincar ao faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 186). Quanto à área da casa era um espaço privilegiado para o desenvolvimento do “faz-de-conta” através da representação de papéis sociais e familiares, e ações do quotidiano. Esta área foi sendo reorganizada com novos materiais: embalagens de alimentos vazias, fotografias das crianças e, como o grupo apresentava interesse pelas artes culinárias, um livro com receitas pictóricas.

A área dos jogos e brinquedos, para além do dominó e de outros jogos de correspondências, manifestava um forte investimento em *puzzles*, atividade lúdica que as crianças procuravam autonomamente e pela qual nutriam uma forte estima, em detrimento de outros materiais como contas ou jogos de cartas. Esta brincadeira é fulcral para a resolução de problemas e para o desenvolvimento da estrutura de pensamento da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

No que é relativo à área das expressões artísticas, os materiais que estavam disponíveis para as crianças utilizarem eram os mais comuns (lápis de cera, de cor, de carvão, marcadores, tintas e plasticina), assim como os suportes (folhas

de papel e papel de cenário). Por este motivo, denotava-se a necessidade de se investir numa maior panóplia de materiais e suportes. Saliente-se que a sua localização estava de acordo com o que é defendido por Hohmann e Weikart (2011), uma vez que estava próxima de um local com água. Esta área, conforme o que está descrito nas OCEPE (2016), é fundamental para desenvolver as

capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica (p. 50).

Por fim, a área da biblioteca foi enriquecida ao longo do tempo, uma vez que é basilar para a descoberta do prazer da leitura e da escrita, e um meio imprescindível e facilitador da “emergência da linguagem escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Numa fase inicial, não havia uma grande quantidade nem diversidade de livros e era constituída apenas por uma mesa, dois *puffs* e duas almofadas. Como as crianças não apresentavam vontade em frequentá-la, identificou-se a necessidade em melhorar este espaço. Para tal, acrescentaram-se mais livros, trazidos pela equipa pedagógica e pelas crianças, e elementos que permitiam um maior conforto, tais como um liteiro, uma tenda e mais almofadas. Após esta transformação de espaço, tornando-o mais apelativo, as crianças elegeram esta área como uma das preferidas. Um fator que influenciou esta crescente procura foi o acordo estabelecido em frequentarem o espaço descalças, de forma a preservar o liteiro secular, pois, para além de promover o sentido de responsabilidade, o facto de terem liberdade para tirar o calçado vai ao encontro dos seus gostos. Além de todas as áreas supramencionadas, havia uma secretária, onde estava o computador, as colunas de som e o rádio. Note-se que esta estava protegida da incidência direta de luz natural no monitor, prevenindo reflexos (Hohmann & Weikart, 2011).

No que se refere ao espaço exterior da EPE, este era composto por uma horta biológica, uma grande área verde com pinheiros e dois pátios com laranjeiras. Em relação a este espaço denotava-se uma necessidade de se investir em mais materiais, tais como estruturas fixas, brinquedos com rodas, materiais de construção, equipamento de jardinagem, entre outros, tal como é sugerido por Hohmann e Weikart (2011).

Em conversa com a educadora de infância cooperante, esta informou que o espaço-sala não tinha uma disposição rígida, podendo e devendo ser alterado, consoante as necessidades e interesses do grupo. Esta visão vai ao encontro da perspectiva de Oliveira-Formosinho (2013), quando afirma que a sala “não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (p. 84). Na mesma linha de raciocínio, Carneiro et al. (1983a) registam que é a criança que procede à transformação do espaço, consoante a sua individualidade, e, consequentemente, o espaço transforma a criança.

Através desta organização espacial fica patente que a educadora de infância se inspirava no modelo pedagógico High-Scope. Esta opção de organização da sala de atividades permitia o desenrolar do jogo espontâneo que potencia o desenvolvimento de todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE, para além de permitir a brincadeira de índole individual ou cooperativa (Lopes da Silva et al., 2016). Em relação aos materiais, estes eram variados e de qualidade, “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Não obstante, a díade pedagógica observou que uma maior diversidade de materiais de desperdício e da Natureza seriam uma mais-valia para o ambiente educativo e, como tal, optou por levar alguns, apelando às crianças a fazerem o mesmo.

Além desta abordagem pedagógica, havia influências do MEM devido à valorização da exposição das produções das crianças e à existência de alguns instrumentos de pilotagem. O mapa de presenças estava exposto numa das paredes da sala e tinha como objetivo a interpretação de noções temporais e matemáticas pela tabela de dupla entrada. Ademais, o facto de cada criança marcar a sua presença ou o “responsável da sala” assinalar as que estavam a faltar, fomentava o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade. As regras da sala também foram afixadas numa das paredes, depois de o grupo as ter negociado e decidido. Por fim, o mapa de tarefas não existia conforme é previsto no MEM, mas influenciava a prática no contexto educativo, em virtude de diariamente o “responsável da sala” ter uma série de tarefas a seu cargo, mas não estavam registadas, visto que todos sabiam o que tinham a fazer (Folque, 2014).

Neste seguimento, há ainda a destacar o contributo da Pedagogia de Waldorf para a *praxis* pedagógica da educadora de infância. Esta metodologia educativa, inspirada na antroposofia de Rudolf Steiner, não exige o desenvolvimento do pensamento abstrato precocemente, distinguindo-se da maioria das outras abordagens. O enfoque está no desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo, de forma integrada, com vista a educar crianças autoconfiantes, criativas e conscientes (Lanz, 2016). A equipa pedagógica destinava momentos para estar especificamente com cada uma das crianças e fomentava o espírito de iniciativa, autonomia e responsabilidade, incentivando a partilha de ideias, o cuidado a ter com a horta biológica, a arrumação, limpeza e manutenção do espaço, entre outros aspetos. Ademais, promovia-se a interajuda, a resolução de problemas e a aprendizagem colaborativa entre pares.

Após a caracterização do espaço importa conhecer o grupo. Este era constituído por 25 crianças, sendo que duas delas tinham Plano Individual de Intervenção Precoce, de vários estratos sociais e com uma faixa etária compreendida entre os 4 e os 6 anos. De forma global, destacava-se a necessidade de desenvolver as interações sociais, dado que eram frequentes as quezílias, e aprender a escutar o outro, esperando pela sua vez para participar (Papalia et al., 2001). Para além desta, através da observação, foi possível constatar que o grupo apresentava a necessidade de lidar com os seus medos e interpretar as respetivas manifestações físicas. Em relação à motricidade grossa e fina, esta era uma necessidade evidenciada por algumas crianças, assim como o léxico, e a articulação e coarticulação dos sons da cadeia fónica. Após sintetizadas as necessidades importa elencar alguns dos interesses demonstrados pelo grupo ao longo do tempo em que o par pedagógico o integrou. Assim, os principais são os a seguir mencionados: resolução de mistérios, experiências científicas, audição de histórias, ouvir e cantar músicas, atividades de Expressão Plástica, atividades de culinária e jogos motores.

Pelos motivos mencionados, o grupo era considerado heterogéneo, o que por si só era uma mais-valia e ótimo para a ZDP da teoria de Vygotsky, pois é com base na aprendizagem colaborativa que as crianças conseguirão desenvolver tarefas autonomamente, para as quais anteriormente precisavam de auxílio dos pares que já conseguiam realizá-las (Duarte, 1996; Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à rotina diária, as crianças da EPE, aquando da sua chegada, dirigiam-se para uma área de acolhimento comum às duas salas, onde

ficavam a brincar enquanto aguardavam a chegada das educadoras de infância. Quando chegavam à sala identificavam o dia em que estavam, procediam à marcação das presenças e ao preenchimento do Quadro das Emoções, seguindo-se o momento em grande grupo, onde se conversava, se trocavam ideias, se partilhavam conhecimentos, entre outros. Ulteriormente, realizavam-se as atividades planificadas ou as sugeridas espontaneamente pelas crianças, seguindo-se a higiene e o lanche da manhã. De seguida, caso estivesse bom tempo, o grupo dirigia-se ao espaço exterior e quando as condições climatéricas não o permitiam, as crianças brincavam nas áreas de jogo da sala de atividades, seguindo-se o momento de higiene que antecede o almoço. Após a chegada da docente havia o momento de transição, diálogo em grande grupo e jogo espontâneo nas áreas de interesse da sala de atividades e/ou término de propostas pendentes. O dia terminava com a hora dos encarregados de educação irem buscar as crianças e as outras ficavam nas AAAF.

A equipa pedagógica priorizava momentos em grande grupo e destinava parte da rotina a momentos em pequenos grupos e individuais. Ressalve-se que os diálogos em grande grupo e a escuta de todas as ideias e sugestões das crianças eram valorizados. De forma que, se emergisse algum comentário que permitisse o mote para alguma atividade diferente do que estava planeado, a equipa pedagógica direcionava para essa exploração, adotando uma postura de flexibilização perante a planificação (Arends, 2008; Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002; Stenhouse, 1991). Para além disso, denotava-se um grande fomento pela autonomia das crianças, solicitando que transmitissem recados e informações, aos encarregados de educação, levassem e trouxessem as suas toalhas no início e final de cada semana. De facto, uma palavra de ordem para a equipa pedagógica era o trabalho colaborativo, como ficou evidenciado na interação constante com a educadora de infância da sala 2, com o CAA e com as famílias (Hohmann & Weikart, 2011; Rosa & Silva, 2010; Lopes da Silva et al., 2016). Este trabalho colaborativo foi uma mais-valia no crescimento e aprendizagem profissionais das docentes estagiárias, despertando espírito de abertura, de confiança, de escuta e de troca de saberes.

1.2. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como explanado no Capítulo I, a situação inédita da pandemia COVID-19 acarretou necessariamente uma mudança na sociedade e, claramente, na educação. Assim, no âmbito da caracterização do contexto educativo do 1.º CEB, a autora do presente Relatório de Estágio considerou oportuno proceder à sua caracterização na modalidade de educação presencial e, posteriormente, no E@A, dado que as diferenças são significativas.

A turma de 1.º CEB com quem se realizou o estágio encontrava-se no 4.º ano de escolaridade e era constituída, em termos oficiais, por 26 crianças, porém apenas a frequentavam 25, dado que uma aluna carecia de terapias de índole diversa, aprovionadas por uma instituição que prestava cuidados de saúde e, por isso, não estava previsto o seu regresso. Ora, 13 elementos da turma eram do sexo feminino e 12 do masculino, com faixas etárias compreendidas entre os 9 e os 11 anos, e a maioria provinha de famílias de estrato social médio. Globalmente, os membros da turma B eram assíduos e a maior parte era pontual. As crianças evidenciavam interesses heterogéneos, apesar de todas se demonstrarem motivadas quando se deparavam com algo novo e/ou inovador, fossem estratégias de aprendizagem-ensino ou recursos tecnológicos físicos e digitais. Em termos comportamentais, as crianças eram muito ativas e denotavam o seu dinamismo na participação ativa durante as aulas, no estabelecimento constante de diálogos, na dificuldade em escutar os outros, entre outras situações. Em relação a uma das principais necessidades tinha que ver com a primordialidade de desenvolver as interações sociais, dado que eram frequentes as quezílias. Supletivamente, a turma tinha, igualmente, a necessidade de melhorar a concentração, o ritmo de trabalho, a autonomia e a escuta do outro (Papalia et al., 2001; Projeto de Trabalho de Turma, 2019-2020).

Após uma breve apresentação da turma, afigura-se necessário esclarecer que três alunas frequentavam o apoio educativo, dinamizado pela coordenadora pedagógica da unidade organizacional, devido a dificuldades de índole diversa. A J.M. ficou retida no 2.º ano de escolaridade e apresentava dificuldades de aprendizagem, para além de demonstrar pouco interesse e autonomia nas

atividades pedagógicas sugeridas. Porém, esforçava-se para acompanhar a turma ao seu ritmo. A M.S. frequentava terapia da fala desde a EPE por patentear dificuldades em termos da linguagem que, por consequência, tinham impacto na aprendizagem das diferentes componentes da matriz curricular. Por fim, a M.R. era uma aluna que não se adaptou ao 1.º CEB e, por isso, a encarregada de educação optou por colocá-la na modalidade de ensino doméstico. Não obstante, a criança não adquiriu a maior parte dos conteúdos do ciclo educativo em questão e não consolidou outros, tendo dificuldades globais na aprendizagem e nas interações sociais. No término do ano letivo transato, a aluna em foque realizou um exame de equivalência à frequência, mas sem sucesso. Pelos motivos apresentados, a docente titular de turma, em trabalho colaborativo com a coordenadora pedagógica do contexto educativo, decidiram propor medidas universais para estas três crianças, nomeadamente “diferenciação pedagógica”, “acomodações curriculares” e, ainda, “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Pereira et al., 2018; Projeto de Trabalho de Turma, 2019-2020). Neste seguimento, comprova-se a heterogeneidade da turma.

No que concerne especificamente à organização espacial da sala de atividades educativas, esta não possuía barreiras físicas que impedissem o campo de visão de toda a área e a disposição das mesas das crianças encontrava-se organizada num retângulo não fechado com uma fila no seu centro (Apêndice M). De acordo com a professora titular de turma, a disposição da sala foi reformulada, conforme a exigência do espaço, para que fosse possível integrar mais armários de arrumação. Várias alternativas foram pensadas e, mesmo não apreciando a disposição, a docente partilhou que foi a possível devido à dimensão da sala e aos elementos fixos que a mesma continha. A sala de aula tinha projetor e quadro interativo, e a secretária encontrava-se equipada com um computador com acesso à *internet* e colunas de som. Enquanto futura docente, a autora do Relatório de Estágio sentia a necessidade em reformular o espaço, todavia concordava com a profissional de educação cooperante sobre o mesmo impor, inevitavelmente, alguns obstáculos. Mesmo assim, questiona-se o motivo pelo qual há ainda tão presente a necessidade de durante as sessões recorrer ao quadro branco ou ao quadro interativo, forçando a que a sala

mantivesse a disposição tradicional, estando a secretária do docente junto do quadro e as crianças dispostas de forma a terem visibilidade para o mesmo.

Supletivamente, a entrada de luz natural, permitida por uma parede com janelas de grande envergadura, era um ponto bastante positivo. Porém, por uma questão de regulação da luz, existiam lonas opacas que, quando fechadas, limitavam a luminosidade, permitindo a melhor visualização para os quadros. Em relação a este tópico, importa ressaltar que, nem sempre, as mencionadas lonas se fechavam pela incidência de luminosidade, mas também por as crianças tendencialmente prestarem atenção a todos os eventos que ocorriam no espaço exterior. Ora, esta situação levava a que se fizesse impreterivelmente uma reflexão acerca deste motivo, que podia ir mais além do que a natural e espontânea curiosidade das crianças.

Prosseguindo, ainda sobre a sala de atividades educativas, esta encontrava-se equipada com aquecimento, ponto de água, lixo orgânico e ecopontos. Complementarmente, existiam no fundo da sala armários de arrumação, sendo um deles, com porta e chave, destinado aos materiais da docente e de arquivo. O outro, apenas com portas, servia para guardar alguns materiais de Expressão Plástica, para além de armazenar livros que as crianças levaram dos seus lares, incentivadas pela docente cooperante, para poderem ler quando terminavam as atividades educativas propostas e aguardavam que os colegas as terminassem. Note-se que a biblioteca ainda estava em fase de reorganização e, como tal, a equipa pedagógica intentava o investimento no seu enriquecimento, dispondo de uma maior panóplia de livros. O último armário, este sem portas, era onde as crianças guardavam os seus materiais e canecas. Estas foram levadas por cada um dos educandos, depois de incentivados pela docente titular de turma, para quando necessitassem de beber água as irem buscar, servirem-se e voltarem a guardá-las, evitando a utilização de garrafas de plástico e, portanto, um hábito que promovia a consciência ecológica, que também se verificava com a utilização de toalhas de pano com vista a evitar o desperdício de papel no momento de enxugar as mãos. Neste sentido, importa salientar que é nestas faixas etárias que se deve começar a educar para a sustentabilidade.

A exposição das produções dos educandos era escassa, mas a que havia estava disponível no *placard* de cortiça, por cima dos cabides onde as crianças penduravam os seus casacos.

Relativamente ao espaço exterior há a realçar as potencialidades que dele podiam advir se fosse bem aproveitado. Era um espaço amplo, com algumas zonas verdes e campo de jogos com duas balizas. Tinha ainda o jogo *Twister* pintado no chão, por iniciativa da Associação de Pais, para as crianças poderem jogar durante os intervalos e os períodos não letivos.

No que diz respeito à rotina diária, as crianças entravam na componente letiva às 9h e saíam às 16h ou às 17h30, dependendo do dia da semana. Na perspetiva da mestrandia responsável pela presente laboração escrita, esta carga horária era exagerada e não permitia que se adquirissem muitas mais aprendizagens significativas em comparação àquelas que se faziam com menos horas letivas. Ressalve-se que, apesar de haver um horário com a distribuição da carga horária diária para as várias áreas de conteúdo, a docente optava por segui-lo, mas fazendo ajustes consoante a necessidade da turma. Assim, ficava evidente o carácter de flexibilidade que a profissional adotava perante a planificação.

Ao observar e analisar outras decisões tomadas pela professora titular de turma, merece destaque a forma como eram realizadas a revisão e consolidação dos conteúdos programáticos. De forma a observar se as crianças tinham conhecimento da matéria, a profissional de educação solicitava que estas a explicassem aos seus iguais. Deste modo, a docente sugeria um tema e uma criança explicava-o ou apresentava o seu raciocínio em voz alta à turma. Nesta altura, as crianças esclareciam dúvidas entre si, sendo mediadas pela equipa pedagógica. Note-se que a docente cooperante tinha o cuidado em propor o desafio a todas as crianças, contudo o respeito pelas mais tímidas e que não tinham à vontade em expor-se era sempre assegurado. Complementarmente, a docente e a díade em formação demonstravam preocupação em saber se as crianças estavam a acompanhar os assuntos abordados.

Conforme ficou patenteado no Capítulo I, a sociedade mundial, sem que nada o fizesse prever, foi abalada pela COVID-19, que para além de acarretar mudanças societárias teve de, obrigatoriamente, transformar a educação.

Numa fase inicial, a professora cooperante, assim como o restante corpo docente, tinha a ideia de que depois da interrupção das férias da Páscoa iria retomar-se a educação presencial. Neste sentido, até ficar legislado o confinamento (Capítulo I), os docentes enviaram algumas propostas educativas para as crianças resolverem nas suas casas. Após ser do conhecimento público

que o regresso às escolas não seria possível e que, muito provavelmente, as crianças de 1.º CEB não regressariam aos contextos até ao término do ano letivo, o Agrupamento teve, de facto, de repensar a sua atuação. Evidentemente nem todas as crianças tinham os referidos equipamentos e, como tal, as Câmaras Municipais fizeram o levantamento das necessidades das famílias neste âmbito e alguns municípios conseguiram emprestá-los a quem deles necessitava. Assim, todos os educandos do contexto educativo onde se desenvolveu o estágio tiveram acesso aos meios necessários para poderem acompanhar o E@D.

Com o intuito de evitar constrangimentos tanto para as crianças como para as famílias, o Agrupamento de Escolas onde se insere a instituição educativa cooperante traçou o objetivo de privilegiar o bem-estar, sobretudo emocional, das crianças. Numa primeira fase foram dadas indicações aos docentes para que, além de incentivarem as crianças a assistirem ao complemento televisivo “#EstudoEmCasa”, não exigissem muito das mesmas, pois o mais importante era manter o contacto e saber se estavam bem. No que respeita às atividades educativas propostas estas deviam ser simples, não em grande quantidade e com a possibilidade de serem impressas para os encarregados de educação, que assim quisessem, levantassem na unidade organizacional entre as 17h e as 18h30, horário durante o qual estava um assistente operacional para proceder à entrega. Todas as propostas educativas enviadas para as crianças eram planificadas pelo Conselho de Ano (professores do 4.º ano de escolaridade das escolas do Agrupamento), que reunia semanalmente e que não procedia à diferenciação pedagógica. Durante as reuniões, para além das planificações, tratavam-se assuntos variados. Numa das reuniões foi transmitida a informação de que os conteúdos programáticos, em princípio, não seriam lecionados, porquanto se estava a priorizar a consolidação de conhecimentos.

Para além deste fator, inicialmente, a professora titular de turma dinamizava sessões síncronas semanais, com recurso à plataforma *Google Meet*, com a turma dividida em dois grupos, destinando, às quartas-feiras, 30 minutos para cada um destes. Em relação às sessões síncronas, o par pedagógico teve a oportunidade de assistir, após as supervisoras institucionais e a coordenadora do Mestrado terem entrado em contacto com os Agrupamentos. A docente mantinha a comunicação com as crianças e com as famílias através de *e-mail* e contacto telefónico até que, mais tarde, por decisão do Agrupamento, recorreu ao *Google Classroom*, que se revelou uma mais-valia considerável para facilitar

a comunicação aluno-docente, assim como aluno-aluno, visto que substituiu a troca de *e-mails*. Em relação a ambas as plataformas (*Google Meet* e *Google Classroom*), a professora titular de turma ensinou as crianças a utilizá-las, explicando, igualmente, as regras de utilização.

Ulteriormente, após alguns encarregados de educação revelarem, através das respostas ao questionário elaborado pela equipa do E@D, que não estavam satisfeitos, o Conselho de Ano decidiu que começaria a enviar um plano de atividades educativas especificamente para Português, Matemática e Estudo do Meio, descurando as Educações Artísticas. Adicionalmente, nas sessões síncronas começaram a lecionar-se novos conteúdos, em detrimento de se proceder somente a revisões e consolidações.

Como uma sugestão para a docente articular os planos semanais com o “#EstudoEmCasa”, a profissional de educação poderia enviar um desafio diário à turma relacionado com uma temática abordada no complemento televisivo que fizesse a ligação com o quotidiano. Desta forma, estaria a par se as crianças estavam ou não a acompanhar e a compreender os conteúdos. Após este conhecimento seria interessante atender às dificuldades patenteadas fazendo diferenciação pedagógica.

Pelo que foi supramencionado, compreende-se o crescendo exponencial do recurso às TIC, dado que era a forma que permitia o funcionamento do E@A.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Hodiernamente, devido ao contexto em constante transformação que se vivencia, em grande escala devido aos avanços tecnológicos e à vontade incessante de os seres humanos obterem cada vez mais conhecimento, urge o investimento na investigação. Neste sentido, a mais-valia será o docente saber-fazer e saber-ser, tendo reunido as condições para saber investigar. Ao longo da sua formação inicial, o docente tornar-se-á capaz de adquirir o conhecimento, construindo-o e não apenas retendo-o sem qualquer tipo de relação com os que já tinha previamente armazenados. O espírito de um verdadeiro aprendiz e, portanto, de um investigador pauta-se pela curiosidade

e a vontade em descobrir mais e mais (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004; Tuckman, 2012). Por conseguinte, um profissional de educação mais atento, curioso e investigativo não se resumirá à adoção de um “papel passivo de consumidor da investigação realizada por profissionais exteriores ao contexto real das escolas e com objectivos distintos dos que aí desenvolvem a sua acção quotidiana” (Oliveira et al., 2004, p. 15).

Em relação à investigação existem diversas tipologias, defendidas por vários autores como De Landshere (1976), Rousseau (1990) e Perrenoud (1993): investigação descritiva, investigação explicativa, investigação de desenvolvimento, investigação-ação e investigação avaliativa (Oliveira et al., 2004). Porém na presente laboração escrita, o enfoque estará na Metodologia de Investigação-Ação (MIA) por ter sido a utilizada como estratégia formativa emancipatória ao longo da PES, dado que possibilita o desenvolvimento profissional e assume um carácter significativo imediato para o contexto onde se desenvolve (Afonso, 2014; Day, 2001; Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2012). Segundo Caetano (2004) a MIA “pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos nessa ação, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita com a participação dos professores” (p. 48). Na mesma linha de raciocínio, surge Ribeiro (2006) afirmando que é um meio de questionamento cooperativo, permanente e autorreflexivo, que direcciona para formas de investigar sobre a ação, que fomentam a formação individual de cada um dos participantes e a “construção de um saber emancipatório” (p. 69) que apenas a *praxis* reflexiva possibilita por se tornar, assim, numa ação com carácter transformador.

Pelas definições supramencionadas compreende-se o impacto da MIA devido à adoção de uma postura crítica e reflexiva; à correlação assídua entre teoria e prática; à confluência de conhecimentos de várias áreas do saber; e à permanente articulação entre os pressupostos teóricos, legais e pedagógicos e a prática. Complementarmente, o recurso a esta tipologia de investigação torna-se inequívoco pela elaboração de planificações e dinamizações de propostas pedagógicas com intencionalidade educativa, devidamente adequadas aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças a quem se destinam. Esta situação apenas se torna exequível devido ao ciclo observar–refletir–planificar–agir (Latorre, 2005). Neste sentido, as OCEPE (2016)

descrevem que “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (p. 13).

A PES passou por um processo gradual, sendo as primeiras semanas destinadas maioritariamente à observação, havendo um crescendo de participação por parte da díade pedagógica, que fez parte da equipa desde o primeiro momento. A fase inicial destinada à observação revelou-se precípua para a elencação de necessidades a colmatar e, simultaneamente, para obter um maior e mais profundo conhecimento dos interesses e vivências de cada um dos membros dos grupos. Esta observação foi direta porque era realizada *in loco*; sistemática, visto que era um processo contínuo; participante, porquanto as mestrandas interagiam com o grupo de crianças; e naturalista, já que as informações anotadas não tinham uma estrutura predefinida. Estas notas culminaram na origem de um Diário de Formação, uma forma de documentar pedagogicamente as notas de campo, que foram alvo de reflexão e tidas em consideração na elaboração da planificação. Os diálogos e registos fotográficos revelaram-se fulcrais para a interpretação dos dados que emergiam do quotidiano, que são o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos e a base de trabalho para futuras planificações. Igualmente importantes foram os guiões de observação direta (Apêndice N) e indireta (Apêndice O), realizados no 1.º CEB, como uma forma de recolha e organização da informação. Adicionalmente, o facto de se trocarem informações e ideias sistematicamente com o par pedagógico e com as profissionais de educação permitiu um enriquecimento pessoal, académico e profissional (LaTorre, 2005; Ribeiro & Moreira, 2007; Zabalza, 1994). A observação participante intencional realizada num contexto educativo com grupos tão heterogéneos revelou-se fulcral para a interação do par pedagógico com as crianças e para a criação gradual de uma relação de confiança, respeitando os ritmos individuais dos envolvidos.

A etapa seguinte foi a planificação, documento orientador que integra o plano de ação do docente. No que diz respeito às planificações estas foram elaboradas tendo como princípios os conhecimentos prévios, interesses, dificuldades e necessidades dos grupos, que evoluíam semanalmente e, conseqüentemente, exigia uma dedicação e ajustes continuados por parte da equipa pedagógica. Importa revelar que a diferenciação pedagógica foi uma constante no processo de planificação e atuação (Ferreira, 2017). Este documento orientador possuía

um carácter flexível, pois no decorrer da ação foi alterado por diversas circunstâncias. Na PES, mais concretamente na EPE, as planificações incluíam uma nota de observação que remetia para as atividades educativas não colocadas em prática e os imprevistos que fizeram com que tal acontecesse. Caso estas continuassem a fazer sentido, eram incluídas na próxima planificação, mas se deixassem de ter pertinência eram abandonadas (Stenhouse, 1991). As planificações foram realizadas em tríade, tendo como autoras os dois membros do par pedagógico e a profissional de educação cooperante de cada um dos níveis educativos.

A colocação da planificação em prática traduz-se na ação docente, observando-se se os processos foram ao encontro do esperado ou não, e possíveis ajustes com vista à melhoria. O enfoque do processo de aprendizagem-ensino está na criança, assumindo esta um papel ativo na construção do seu conhecimento e o docente um papel de mediador. Esta distribuição de papéis, inversa à educação transmissiva, traduz-se num paradigma socioconstrutivista onde há, de facto, participação pela ação (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação ao processo reflexivo, este pautava-se por três pilares defendidos por Schön (1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002): reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão pós-ação. O primeiro realizava-se durante a realização do Diário de Formação, das planificações (Anexo F; Anexo G), do guião de pré-observação (Anexo H) e dos guiões de observação direta e indireta. O segundo surgia na reflexão durante a prática e flexibilização da planificação. O último emergia nas narrativas individuais e colaborativas (Anexo I) e no Diário de Formação. No que concerne às narrativas colaborativas, estas revelavam-se como um momento formativo de alta relevância, dado que os papéis de observador e observado fazem parte da profissão docente. Ora, durante a dinamização de uma atividade nem sempre se tem uma perspetiva global do seu desenvolvimento, mesmo realizando reflexão na ação, visto que se está demasiado envolvido. Desta forma, um olhar exterior e cuidado torna-se essencial para uma crítica construtiva para se ter em consideração na ação educativa. Em relação às narrativas individuais, estas foram importantes para que se refletisse sobre o decorrer do estágio, atentando-se ao carácter de análise individual, porém influenciado pela vivência colaborativa. Atente-se para o papel preponderante dos *feedbacks* das supervisoras institucionais, das

reuniões entre as docentes estagiárias, as que eram realizadas entre o par pedagógico e as docentes cooperantes, e as reuniões após as dinâmicas observadas (díade em formação, docente cooperante e supervisora institucional) no que respeita à evolução académica e profissional, assim como para a reflexão para a ação e pós-ação. Complementarmente, afigura-se necessário realçar o impacto positivo das Orientações Tutoriais, como momentos formativos de pura aprendizagem, nos quais as dúvidas eram suprimidas e onde as trocas de conhecimento eram uma mais-valia.

Tal como foi explicado no Capítulo I e II da presente laboração escrita, a crise pandémica causada pela COVID-19 fez com que a modalidade de ensino sofresse inevitáveis alterações, transpondo-se a educação presencial para o E@D. Por este motivo, para que fosse possível ter-se a noção de como estava a ser sentida esta mudança, a díade pedagógica optou por solicitar aos elementos da turma B do 4.º ano de escolaridade que respondessem a um questionário (Apêndice P) através da plataforma *Google Forms* para obter informações que, prospectivamente, foram alvo de organização e tratamento de dados (Apêndice Q). No mesmo âmbito, a professora titular de turma disponibilizou-se a responder, por videoconferência, às questões que lhe foram colocadas (Apêndice R) e, assim, foi possível ter a perspetiva de todos os envolvidos.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou (...) construção” (Freire, 1996, p. 25).

O presente capítulo visa a descrição e correspondente análise reflexiva acerca de algumas ações desenvolvidas no contexto educativo onde foi realizada a PES. Tendo em consideração o quadro teórico e as particularidades do grupo da EPE e da turma do 1.º CEB, a díade pedagógica levou a cabo uma aproximação de investigação-ação cujos processos que a enformam foram relevantes para o desenvolvimento da prática educativa e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional. Note-se que ao longo de todo o processo respirou-se um clima de pura colaboração, e a criança assumiu um papel central e ativo na construção da sua aprendizagem. Num primeiro subcapítulo estão evidenciadas algumas ações, bem como as aprendizagens que eclodiram da prática reflexiva na EPE e, num segundo, do 1.º CEB.

1. PERCURSO VIVIDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante as semanas de estágio, o par pedagógico, através do ciclo observar–refletir–planificar–agir (Capítulo II), levou a cabo um vasto conjunto de ações educativas que promovessem um desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças (Latorre, 2005). Estas foram planificadas em tríade – díade de mestrandas e educadora de infância cooperante – tendo em consideração as aprendizagens já adquiridas pelas crianças, com vista a dar resposta às necessidades, dificuldades e interesses evidenciados por estas, elencados no capítulo anterior. Desta forma, ressalva-se que as planificações foram elaboradas com e para as crianças, tendo estas voz ativa em todo o processo de aprendizagem-ensino. Assim, apesar de haver um plano de ação docente, este

tinha um carácter flexível, no sentido que se coadunava com as propostas espontâneas das crianças ou com situações imprevistas, consoante foi supramencionado.

Pela estrutura que o presente Relatório de Estágio assume, não há a possibilidade de se apresentar e refletir acerca de todas as ações educativas desenvolvidas. Neste sentido, os membros do par pedagógico optaram por dialogar e abordar ações pedagógicas distintas, quer as que se integram no Projeto do “Medo”, quer outras desenvolvidas em paralelo. Com efeito, a aprendizagem e o trabalho colaborativos, conforme ficou patenteado nos Capítulos I e II, foi uma constante. Ambas as mestrandas se entreeajudaram, colaboraram e trabalharam para o mesmo fim. Desta forma, optaram por apresentar uma tabela elaborada por si com as atividades desenvolvidas ao longo do Projeto do “Medo” (Apêndice B). Supletivamente, de forma a ter a possibilidade de apresentar diferentes ações educativas, selecionaram quais as que cada um dos membros iria desenvolver no seu Relatório de Estágio.

A responsável pela presente laboração escrita ficou encarregue de abordar o Quadro das Emoções desenvolvido no Projeto do “Medo”, para além de destinar concomitantemente a sua atenção aos jogos motores, e à construção e exploração da Casinha do Bosque. Ora, a outra formanda da díade ficou responsável por analisar, no âmbito do Projeto, a conceção e instalação dos Espanta-Medos, bem como a Casinha do Bosque e a confeção da receita culinária pictórica de bolachas de cenoura.

O pilar da sensibilidade ou do diálogo experiencial visa a promoção da empatia, da comunicação nas suas várias formas, da escuta, da compreensão e da aceitação. Neste sentido, reconhece-se como precípua a compreensão dos sentimentos e emoções próprios e dos outros. Desta forma, a criança pode ser ela mesma, demonstrando o que pensa e sente devido ao clima de confiança e serenidade que a envolve (Portugal & Laevers, 2018). Tendo como mote esta sensibilidade e autenticidade, o par pedagógico reunia condições para edificar com e para as crianças um Projeto que tinha como temática o medo, por vezes descurado, mas que tanto impacto tem no desenvolvimento e bem-estar das mesmas.

De acordo com Lisboa (1943, p. 90, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 9), “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”. Durante vários

momentos, escutavam-se comentários das crianças a dizer que tinham medo de algo, designadamente cobras, aranhas, escuro, relâmpagos, entre outros. Assim, despertou na díade, nas crianças e nos outros elementos da equipa o interesse por desenvolver o Projeto do “Medo”, que seguiu as quatro fases da MTP, explicitadas no Capítulo I. Salienta-se que, apesar do Projeto ter partido do medo, foram exploradas outras emoções, dado que, enquanto seres holísticos, estas não são sentidas espartilhadamente.

Na Fase I – Definição do Problema surgiram vários diálogos relativos ao medo, trocaram-se ideias acerca do que era a emoção mencionada, o que se sentia quando se tinha essa sensação, e assim por diante. Nesta fase foram ativados os conhecimentos prévios das crianças.

Supletivamente, na Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, procedeu-se à elaboração do mapa concetual (Apêndice C) numa caixa de cartão reciclada, deixando registadas as ideias das crianças em relação às questões “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?”, “o que gostaríamos de fazer?” e “como vamos descobrir?”. Na primeira questão, a criança C.O.⁵ disse que “o medo é uma coisa da nossa imaginação”, o D.R. que “é algo perigoso”, o D.T. que “sabemos o medo uns dos outros”. Várias crianças referiram que o medo se sente no coração e que este fica a bater muito rápido. Na pergunta “o que queremos saber?” o grupo mostrou curiosidade essencialmente em relação ao que é o medo e saber como o combater, de forma a ajudarem-se a si mesmos e aos outros. Em relação à questão “o que gostaríamos de fazer?” a M.B. respondeu que queria escrever uma carta e escutar histórias, a M.C. que gostava de fazer um teatro, a S.S. apresentou vontade em fazer uma borboleta que afastasse os medos e o C.O. pretendia construir uma máquina dos medos. Por fim, no que concerne à última pergunta (“como vamos descobrir?”), as crianças responderam que se podia proceder à pesquisa de imagens e vídeos na *internet*, para além de se colocarem questões aos encarregados de educação e à educadora de infância cooperante. Ainda nesta fase, esboçou-se a planificação do Projeto e a divisão de tarefas. Considera-se relevante atentar-se ao termo

⁵ Por uma questão de salvaguardar a identidade das crianças, a díade pedagógica optou por as identificar pelas iniciais dos seus nomes.

“esboçou-se”, dado que a planificação foi sofrendo alterações adequadas ao desenvolvimento do Projeto.

Ao longo da Fase III – Execução, várias foram as atividades pedagógicas desenvolvidas, nomeadamente o diálogo relativo aos medos de cada elemento do grupo e o registo dos medos em pratos de papel. Em relação à utilização deste suporte importa realçar que as crianças, por norma, procediam aos seus registos, a grande maioria das vezes, em folhas brancas de papel A4 e que, por isso, a equipa pedagógica optou por recorrer a uma gama mais vasta e variada, ora de suportes, ora de materiais. As produções das crianças ficaram em exposição na sala de atividades devido à importância que lhes era dada, consoante já foi referido no Capítulo II.

Ademais, elaboraram-se os convites para serem entregues a ambas as salas de atividades da EPE – tanto às crianças como às educadoras de infância e às assistentes operacionais –, às crianças que integram o CAA e à supervisora institucional, para que viessem assistir a uma apresentação do teatro de sombras da obra “O Cuquedo e um amor que mete medo”, de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindro. Estes convites basearam-se numa representação gráfica das várias crianças do grupo (muitas foram as que desenharam objetos e ações realizadas relativas ao teatro e ao cinema), que aquando da entrega em mãos explicaram oralmente o motivo pelo qual estavam a entregá-los, o local e horário. Antes da realização do mencionado teatro de sombras, a diade pedagógica projetou um *book trailer* da sua autoria da obra, com vista a, tal como os *trailers* dos filmes, despertar a curiosidade para viajar pelos mundos e ações que a história refere. Note-se que as crianças se demonstraram muito entusiasmadas. De seguida, de forma a continuar a fomentar a curiosidade e a criar um clima de suspense, colocou-se a reproduzir a música “*Jaws theme*”, de John Williams, durante 20 segundos. O silêncio das crianças quando começou a música foi de expectativa, denotando a curiosidade sobre o que se iria passar e, neste sentido, compreende-se que a música clássica funciona bastante bem. Posteriormente, iniciou-se o teatro de sombras para o qual as docentes estagiárias adaptaram a música da Carochinha quando surgia a quadra em que o Cuquedo questionava quem queria casar consigo. Ora, as crianças escutaram a primeira vez e, sempre que esta surgia novamente elas participavam, cantando, rindo e esperando com expectativa o que se seguiria. Depois da apresentação teatral, as formandas disseram verso a verso a quadra para afastar

o medo, também da sua autoria: Vai-te embora, ó medo; Que aqui não tens lugar; Achas que nos podes assustar; Mas só te estás a enganar. Neste seguimento, o grupo reuniu-se na área de acolhimento e iniciou-se um diálogo sobre a obra apresentada. Ulteriormente, em pequenos grupos, as crianças partiram numa busca incessante pelos vários espaços da instituição educativa (não ficando, assim, limitadas ao espaço-sala) por elementos para construir o Cuquedo, num momento de caça ao tesouro com várias pistas que as orientavam para os locais que deveriam explorar. Mais tarde, construíram o Cuquedo com os materiais de desperdício que encontraram durante a sua caça ao tesouro.

Para além das atividades educativas já referidas, foi lida a história “Não tenhas medo, Lobo Mau!”, de Clara Cunha e ilustração de Natalina Córias, e um excerto da obra “O pequeno livro dos medos”, de Sérgio Godinho. Complementarmente, foi projetada a curta-metragem “Medos”, de Nata Metlukh, e elaboraram-se os medos presentes na mesma com recurso às técnicas de recorte e colagem.

Posteriormente, visualizaram-se vários vídeos de degelo de glaciares e dialogou-se sobre as emoções que cada um estava a sentir ao ver esta catástrofe natural a acontecer. Esta partilha de emoções sintetizou-se em medo, tristeza e preocupação. Momentos de experiências científicas também foram oportunos, dado que as crianças puderam observar quais os materiais que faziam com que um cubo de gelo se conservasse durante mais tempo.

A construção gradual de uma Área do Refúgio e do Sossego foi um assunto debatido entre os membros da equipa pedagógica, que ainda estavam a estudar sobre a organização do espaço para pensarem em possíveis alternativas para que as crianças pudessem ter um espaço que lhes proporcionasse abrigo emocional em casos de medo, ansiedade ou nervosismo. Todavia, as crianças quando viram uma caixa com uma tenda na sala de atividades, que tinha sido pousada pela assistente operacional para ser arrumada, ficaram muito felizes e, com base no interesse do grupo, a equipa pedagógica e as próprias crianças organizaram o espaço, de forma a que a tenda ficasse instalada na área da biblioteca.

Ora, o C.O. no mapa concetual tinha demonstrado a vontade em construir uma máquina dos medos e, após se ter dialogado em grande grupo sobre esta máquina ao longo dos dias, este chegou à conclusão que o mais indicado seria

dar-lhe a forma de uma espanta-espíritos, mas com fantasmas e caricaturas para produzir som. Assim, o medo assustar-se-ia e iria embora, de acordo com as palavras das crianças. Neste caso, optaram por alterar a designação para Espanta-Medos, que foram instalados no espaço exterior.

Após uma breve passagem pelas atividades do Projeto do “Medo” fica apenas a faltar o Quadro das Emoções (Apêndice D), que foi propositadamente deixado para o fim, dado que seria o alvo de análise da responsável por este Relatório de Estágio (Apêndice E). Tendo em consideração que as crianças apresentavam necessidade de desenvolver as interações sociais, as docentes estagiárias consideraram adequado a construção e utilização de uma tabela de dupla entrada que permitisse a partilha das emoções por cada criança e cada membro da equipa pedagógica, de maneira a que todos escutassem e tentassem compreender o que o outro estava a sentir, fomentando a empatia. Para este Quadro, foi importante um primeiro diálogo em que cada um partilhava as suas emoções e, se assim quisesse, o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) as estava a sentir. À posteriori, a equipa pedagógica apresentou vários *emojis* e as crianças atribuíram-lhes uma emoção. De entre as várias possibilidades de emoções, as crianças selecionaram para ter como opção no preenchimento do Quadro das Emoções as seguintes: felicidade, tristeza, amor, cansaço, tranquilidade e raiva. De seguida, com recurso a cartolina amarela, lápis de carvão e os círculos pequenos e finos dos Blocos Lógicos elaboraram e recortaram um *emoji* com as emoções que haviam escolhido para o Quadro, pesquisando inspirações no computador com acesso à *internet*, com o auxílio de um adulto.

No que concerne à construção do Quadro das Emoções, as crianças, num momento de diálogo, optaram por utilizar papel de cenário, régua, lápis, caneta, marcadores, cola, lã, velcro e os *emojis*. O papel de cenário foi o suporte, a régua permitiu que as linhas fossem traçadas com o lápis de carvão e que, de seguida, se passasse por cima com caneta. Destaque-se que, por ser o primeiro contacto com a régua, a equipa pedagógica optou por incentivar que um par de crianças segurasse nos extremos da régua enquanto uma outra traçava as linhas. Desta forma, as crianças observaram e compreenderam como manipular a régua, permitindo que noutras atividades posteriores, já a utilizassem e traçassem as linhas autonomamente, auxiliando-se entre si sem necessitarem da intervenção de um adulto. Já os marcadores foram úteis para escrever o título da tabela de dupla entrada, assim como os dias da semana e os nomes das crianças. A lã foi

colada para contornar o perímetro, destacar o título, as divisões entre dias da semana e os nomes das crianças. Quando terminado o Quadro das Emoções, algumas crianças colaram o velcro e, depois, todas escreveram o seu nome com marcador preto. Em grande grupo dialogou-se sobre a ordem que seriam preenchidos os nomes, ficando acordado que seria por ordem alfabética invertida, visto que no Quadro das Presenças estava por ordem alfabética e eram sempre as mesmas crianças a começar a preencher. Os elementos da equipa pedagógica escreveram os seus nomes, depois de todas as crianças já terem escrito os seus, também por ordem alfabética invertida.

Após a conceção do Quadro das Emoções, o grande grupo unanimemente concordou em afixá-lo na porta da sala de atividades, o que dificultava o seu preenchimento, porquanto sempre que alguém precisava de entrar ou sair tinha de se fazer uma breve pausa. Não obstante, foi uma decisão das crianças e, como tal, considerou-se que este deveria permanecer no mesmo local até o grupo ponderar a mudança de lugar. Quanto ao seu primeiro preenchimento foi feito na ausência da díade pedagógica, em razão de ser sexta-feira (único dia da semana em que as docentes estagiárias não tinham estágio) e as crianças evidenciarem vontade em começar a utilizar aquele instrumento de pilotagem, sob orientação da educadora de infância cooperante. Para preencherem o Quadro das Emoções, as crianças tinham de, primeiramente, compreender o funcionamento de uma tabela de dupla entrada, sendo que nesta, os dias da semana eram distribuídos por cinco colunas, e os nomes próprios de cada criança e elementos da equipa pedagógica pelas linhas. Assim, recorreu-se à ativação dos conhecimentos prévios das mesmas sobre a ordem dos dias da semana e a grafia do seu nome próprio, para que pudessem contar as colunas até ao dia da semana em que se encontravam e, por fim, intercetar a mesma com a linha a que ficou alocado o seu nome. A leitura vertical entrecruzada com a leitura horizontal permitia o preenchimento da célula com o *emoji* feliz, triste, amado, cansado, calmo e zangado, emoções selecionadas pelas crianças, às que a díade pedagógica acrescentou o *emoji* com medo (Apêndice F).

Após uma semana de utilização do Quadro das Emoções, a equipa pedagógica havia planificado a elaboração de um gráfico de pontos acerca das emoções que preencheram na tabela de dupla entrada durante a semana transata (Apêndice G). O objetivo nunca foi a existência de retroativos de emoções, mas sim o de desenvolver a recolha, interpretação e análise de dados,

simultaneamente à consciencialização das emoções sentidas pelos membros integrantes da sala de atividades. Porém, quando se começou a dialogar sobre as emoções evidenciadas no Quadro das Emoções, as mestrandas não sentiram que as crianças estivessem predispostas a avançar logo com um gráfico de pontos, optando, em alternativa, por fazer somente uma aproximação ao mesmo. Isto porque, para se conceber um gráfico de pontos, é necessário que este tenha não só título e legenda, mas também pontos de iguais dimensões e que fiquem equidistantes. Contudo, previamente afigurava-se necessário que as crianças compreendessem quais os *emojis* mais e menos escolhidos, numa organização menos formal do que o gráfico de pontos. Neste sentido, na primeira vez, decidiu registrar-se numa folha apenas os resultados de um dia. Cada emoção foi contabilizada por uma criança diferente que, depois de contar informava o grupo de quantos *emojis* havia contado. No fim, concluiu-se que existiam 18 *emojis* felizes, dois calmos e cinco amados. Através de uma correspondência termo a termo, as crianças concluíram quais os *emojis* que tinham sido escolhidos mais e menos vezes (Apêndice H). Na vez seguinte adotou-se o mesmo procedimento, mas estava em análise as emoções dos cinco dias da semana (Apêndice H). Na terceira semana de análise as crianças já apresentavam evidências de que compreendiam o funcionamento do Quadro das Emoções e análise semanal e, como tal, foram desafiadas a construir um gráfico de pontos, utilizando lã para dividir as emoções, servindo, assim, de linhas orientadoras da disposição dos pontos (Apêndice H). As crianças recorreram a tubos de cartão dos rolos de papel das máquinas de calculadora antigas para contornarem com um lápis e desenharam os pontos, recortando-os de seguida. Na última análise, o grupo levou a cabo a elaboração de um gráfico de pontos de acordo com a exigência científica, ou seja, com título, legenda, pontos das mesmas dimensões e colados equidistantemente (Apêndice H).

O gráfico de pontos era construído às segundas-feiras, visto que era o dia em que as crianças teriam de analisar as emoções da semana anterior para poderem retirar os *emojis* do quadro e voltarem a ter a tabela livre para uma nova semana. Quando confrontadas como se iria fazer para preencher o Quadro das Emoções, estando este ainda preenchido com os *emojis* da semana transata, o grupo sugeriu algumas alternativas, designadamente:

M.C.: Podemos fazer três equipas e cada uma retira um *emoji*.

M.R.: Podemos fazer cinco equipas porque são cinco dias da semana.

R.M.: Chamam-se os meninos, mas em vez de porem, tiram os *emojis*.

D.R.: Podíamos fazer a seguir ao Quadro das Presenças.

Nesta linha de raciocínio, o par pedagógico partilhou com as crianças que podiam adotar diferentes estratégias ao longo das semanas. Na primeira semana o “responsável da sala” formou cinco equipas e cada uma retirou os *emojis* equivalentes a um dia da semana, guardando-os nos envelopes correspondentes. Esta técnica acabou por ser sempre a utilizada por preferência das crianças.

Com este instrumento de pilotagem os conjuntos e a linguagem conjuntista tornaram-se uma mais-valia quando as crianças se deparavam com um conjunto vazio, ou seja, quando uma emoção não surgia, através do seu *emoji* representativo, nenhuma vez ao longo da semana. Complementarmente, quando as crianças contavam os *emojis* revelavam o conhecimento da sequência numérica, assim como a capacidade de contagem, visto que faziam a correspondência biunívoca entre o numeral cardinal proferido e o *emoji* sobre o qual os seus dedos repousavam enquanto acompanhavam a contagem, e sabendo, no fim, responder qual o número total de *emojis*, revelando o recurso à cardinalidade e inclusão hierárquica. A classificação também surgia quando as crianças formavam vários conjuntos de acordo com cada uma das emoções e, ainda, a relação parte-todo, quando compreendiam os conjuntos de cada uma das emoções e que a totalidade de *emojis* utilizados durante aquela semana era o agrupamento de todos os conjuntos. Concomitantemente abria-se espaço para um clima de confiança e partilha das suas emoções, realçando a importância das relações sociais, da compreensão de si e do outro, da amizade e da interajuda.

Por fim, na Fase IV – Divulgação/Avaliação, o grupo apresentou o seu Projeto às crianças da outra sala de atividades da EPE. Para tal, convidou o outro grupo a dirigir-se à sua sala para mostrar, através de uma visita guiada pelo espaço realizada por algumas crianças (D.R., E.C., R.M. e S.S.), o mapa concetual, os medos representados nos pratos de papel – “aqui são os pratos do medo” (E.C.) –, o Cuquedo – “este é o nosso Cuquedo (...) é feito com uma peruca a servir de pelo” (D.R.) –, o Quadro das Emoções e respetivos gráficos de pontos, a Área do Refúgio e do Sossego e, ainda, os Espanta-Medos. De forma a sintetizar todo o processo desenvolvido, optou-se por conceber um vídeo que reunia alguns dos testemunhos das crianças sobre o que fizeram. Identicamente, como as famílias são intervenientes no processo de

aprendizagem-ensino, as mestrandas apresentaram com o auxílio de duas crianças (M.B. e M.R.) que estavam presentes na reunião dos encarregados de educação, a origem e o desenvolvimento do Projeto, apresentando novamente o referido vídeo.

Em relação à realização do Projeto do “Medo”, esta verificou-se como uma mais-valia para o desenvolvimento quer das crianças, quer da equipa educativa. As crianças comunicaram, trocaram ideias, explicaram os seus raciocínios, partilharam as suas aprendizagens e conhecimentos, vivenciaram experiências científicas, literárias, motoras, teatrais, artísticas, matemáticas e, mormente, emocionais. As mestrandas cresceram e desenvolveram-se profissionalmente, visto que nunca tinham experienciado a MTP e esta revelou-se desafiante, provocando uma enorme vontade em descobrir o que se seguirá durante o processo com cada novo comentário, questão ou pensamento de cada uma das crianças. O Projeto revelou-se, assim, substancial e a consciência deste facto adiu da parabenização dos encarregados de educação pelo trabalho desenvolvido com as crianças. Sob o olhar das famílias, o *feedback* ao longo das semanas de estágio foi muito positivo, uma vez que as crianças chegavam sempre com novidades, que gostavam de partilhar e até reproduzir atividades em casa. O pai do E.N., para agradável surpresa, agradeceu pela demarcada evolução do seu filho, que se revelou mais conversador, menos tímido e com uma postura tranquila a aconselhar a mãe quando esta entrou em pânico ao ver uma aranha perto de si. A criança em foque acrescentou que o medo nos protegia, não era mau e que ela teria de compreender que era apenas uma defesa para si, que estava tudo bem.

O grupo de crianças gostou muito quando a díade pedagógica preparou o teatro de sombras da obra “O Cuquedo e um amor que mete medo”. Dado o entusiasmo por esta forma de arte, a equipa pedagógica deu-lhe continuidade através da história “O Coelho Branco”, de António Torrado e ilustrações de Tânia Clímaco, uma vez que era uma história que o grupo não conhecia e a existência de linguagem mista (texto e imagens a representar personagens, locais, alimentos, objetos, entre outros) facilitava a leitura por parte das crianças, fomentando a sua autonomia, autoestima e gosto pela leitura. Adicionalmente, a ação narrativa desenrolava-se no espaço exterior, envolvendo uma ida à horta, que se revelava como um elo de ligação entre a história e o grupo, pois tal como o Coelho Branco, personagem principal,

tinha a seu cargo a função de cuidar da sua horta biológica. A mensagem transmitida era de interajuda, amizade e reforço da autoestima, visto não ser preciso ser-se grande para enfrentar e resolver os problemas. As crianças são fisicamente um ponto pequeno num mundo grande e esta proporção de tamanhos, ao invés de ser assustadora, deve ser tida como parte do crescimento e um aspeto natural e positivo.

Por sua vez, as crianças exteriorizavam uma maior necessidade de se movimentarem às segundas-feiras de manhã por passarem muito tempo em casa aos fins-de-semana essencialmente devido ao mau tempo, de acordo com o que partilhavam nos momentos de encontro. Assim, a equipa pedagógica integrou na planificação deste dia da semana um momento para a promoção de jogos motores. Ora, de acordo com o explanado, a autora do presente documento escrito dinamizou uma parte de uma manhã através de um circuito motor (Apêndice I), pensado e construído com base numa adaptação da história “O Coelho Branco” (Apêndice J), composto por seis estações, que retratavam o percurso da personagem principal durante a sua fuga e os vários pedidos de ajuda aos seus amigos animais para expulsarem a Cabra Cabrez de sua casa. Os jogos motores do percurso estão integrados em três dos cinco blocos de expressão motora: perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, e atividades rítmicas de expressão.

Antes de as crianças iniciarem o percurso, a docente estagiária pediu ao “responsável da sala” (R.B.) para exemplificar o que era pretendido em cada etapa à medida que o membro da equipa pedagógica dramatizava o guião expressivamente. A voz, a entoação nos diferentes momentos, a expressão corporal e facial captaram a atenção e a concentração das crianças.

A primeira etapa consistia na deslocação do Coelho Branco até à horta, na qual as crianças saltavam a pés juntos com sacos de sarapilheira enfiados pelos pés (Apêndice K). Quando chegadas à horta (representada por um caixote com papel de seda castanho amassado, para simbolizar a terra) procuravam as cenouras, feitas em feltro (Apêndice K). Após descobrirem todas as hortícolas, as crianças transportavam-nas em dois cestos, feitos de material de desperdício, pendurados nas extremidades de uma parte de um cabo de vassoura (Apêndice K). De seguida, as crianças dirigiam-se até à Cozinha do Coelho Branco, onde pousavam os cestos (Apêndice K). O desafio seguinte, respeitante à fuga do Coelho Branco até encontrar o boi, tinha como finalidade que os

elementos do grupo rastejassem por baixo dos cabos de vassoura que se encontravam seguros sobre latas de tinta (Apêndice K). Este exercício estabelecia similitudes com o jogo do limbo, pelo qual o grupo tem especial interesse em realizar durante o jogo espontâneo no espaço exterior. Na etapa que se seguia havia um conjunto de 10 latas de refrigerante para serem derrubadas com uma bola de espuma, jogo com que se estava a divertir o cão quando o Coelho Branco lhe pediu auxílio (Apêndice K). Seguidamente, as crianças, em pares, transportavam um ovo de esferovite entre as suas testas, representando o contributo que o protagonista da história deu ao seu amigo galo a arrumar a capoeira (Apêndice K). A penúltima etapa pressupunha ajudar-se a Formiga Rabiga a armazenar comida na sua toca, ação retratada pelo lançamento de bolas de plástico, provenientes da piscina de bolas alocada ao CAA, para dentro de uma caixa de cartão revestida com feltro verde (Apêndice K). Em cada uma das estações houve a preocupação em colocar o fantoche de luva do animal correspondente (Apêndice L).

Na primeira etapa a mestranda considerou necessário ajudar o X.A., que depois já conseguiu realizar a tarefa autonomamente. Durante a dinamização desta atividade havia algum receio em relação aos tempos de espera, porém a supervisora institucional referiu que este percurso era adequado e que, caso fossem menos estações, as crianças iriam perder o interesse em participar. Supletivamente, destacou a interligação da história com a diversidade de estações, que denotavam um investimento em materiais apelativos, sendo esta a essência para se evitarem os tempos mortos. O espaço exterior foi pensado para ser a área de desenvolvimento da atividade, todavia, a previsão meteorológica era demasiado incerta e, caso estivesse a chover, era necessário adaptar-se o circuito ao polivalente, que foi previamente requisitado de forma a garantir uma solução para os imprevistos relacionados com a possibilidade de precipitação. Não obstante, considera-se que ter retirado o cabo da vassoura na estação de transporte das cenouras nos cestos foi uma mais-valia, mas deveriam ter sido construídas mais cestas para criar um maior dinamismo. Para não dificultar tanto este transporte deveria ter-se feito as cenouras com menores dimensões ou retirado a parte central da caixa de ovos, que servia de cesta.

Refletindo retrospectivamente, a atividade pedagógica tornou-se, com efeito, mais significativa do que se fosse meramente a dinamização de um jogo motor diretivo. O grupo pôde realizar exercícios de índole diversa, que surgiram

naturalmente de ações realizadas pela personagem principal num contexto promotor para a envolvimento das crianças, onde os materiais apelavam à sua aproximação e exploração.

O estágio na valência da EPE foi uma maré de desafios, encarados e aceites com convicção de se conseguir dar uma resposta eficaz aos mesmos. Neste sentido, a supervisora institucional, incitou à dinamização do espaço exterior enquanto espaço de possibilidades de aprendizagens ímpares, incentivo esse que a díade pedagógica abraçou prontamente, não se deixando intimidar pelas condições climáticas mais adversas nem pela ambição da proposta.

A Cozinha do Coelho Branco, presente no circuito motor supracitado foi o ponto de partida da dinamização do espaço exterior e, como tal, durante a sua construção a mestranda responsável pela presente laboração escrita teve a preocupação em selecionar materiais que resistissem às variações meteorológicas. Porém, por uma questão de garantir a maior durabilidade do equipamento, com o auxílio do par pedagógico, já no contexto educativo, envernizou-a. Adicionalmente, a mestranda que construiu a Cozinha, equipou-a com um ecoponto de madeira, já que esta visava uma transformação do e para o contexto, que apresentava esta fragilidade detetada durante a observação e que pôde ser colmatada desta forma, apelando à consciência ecológica das crianças. Note-se que este caixote tinha pequenas aberturas no fundo para permitir o escoamento das águas. Suplementarmente, foi construída uma caixa grande de madeira com divisórias destinada à colocação de elementos da Natureza, tais como folhas, pinhas, pedras, bugalhos, bolotas, caruma, galhos, entre outras. Esta caixa foi criada porque, para além das OCEPE evidenciarem a importância da sua utilização, o próprio espaço verde envolvente proporcionava a sua criação (Lopes da Silva et al., 2016).

Mais detalhadamente, a Cozinha estava equipada com uma horta aromática, que a docente estagiária criou com base num novo uso de pacotes de leite vazios e que tinha plantado salsa, hortelã, alecrim e coentro. O grupo ficou encarregue de cuidar desta pequena horta, promovendo a sua responsabilidade e autonomia. Supletivamente, equipou-a com tachos de latão; frascos com amendoins, massa, arroz, feijão e giz; lata de bolachas com tubos de cartão dos rolos de papel das máquinas de calcular mais antigas; caixa de madeira com cápsulas vazias de café; caixote com embalagens vazias de produtos alimentares (gelatina, bolachas integrais, café e tostas); espumadeira, colher de sopa e colher

de servir; quadro de lousa, que funcionava num sistema de correr entre duas baguetes de madeira; pia de latão; fogão com os bicos pintados e botões feitos de rolhas de iogurte aparafusadas, que permitiam a sua rotação. Para além destes materiais, havia ainda uma moldura com uma fotografia do Coelho Branco, que foi substituída, no último dia de estágio, dado que as mestrandas presentearam o grupo da sala de atividades 1 com a fotografia das crianças da EPE. Este momento foi de enorme alegria, pois os elementos do grupo identificaram-se a si e aos pares.

Relativamente aos materiais utilizados, de uma forma global, foram de desperdício e da Natureza, permitindo a construção de recursos economicamente acessíveis. Assim, é possível concluir que, mesmo não tendo um grande suporte financeiro, a díade pedagógica conseguiu elaborar estratégias que permitiam que as crianças tivessem a oportunidade de aceder a uma vasta gama de recursos. O apelo ao cuidado com o ambiente está implícito, porquanto se dá uma nova utilidade a objetos que, de outra forma, veriam o lixo como seu destino final.

A propósito da Cozinha do Coelho Branco é pertinente destacar que esta comprova a permeabilidade entre os espaços interior e exterior, dado que a Cozinha está equipada com rodas que permitem a sua deslocação, o ecoponto não estando fixo possibilita ficar alocado a outro sítio, assim como a caixa dos materiais naturais. Quando se dialogou com o grupo acerca de onde se poderia colocar a nova cozinha, algumas crianças referiram que se poderia substituir a cozinha já existente na sala de atividades por aquela. Após lembradas que as crianças da outra sala de atividades não teriam acesso, a M.C. sugeriu que esta ficasse na área de acolhimento comum, entre as duas salas. O grupo, mais tarde, sugeriu colocá-la no espaço exterior e a díade pedagógica sugeriu que ficasse mais perto da horta biológica para que pudessem ir buscar os alimentos para os cozinhar e a pudessem ver de dentro da sala de atividades. A M.C. apresentou sinais de preocupação pela possibilidade de a Cozinha se estragar, mas foi tranquilizada com a utilização de materiais adequados. Então, a criança em foque afirmou que o giz do quadro, onde estava registada a receita das bolachas de cenoura, iria apagar-se, mas foi novamente tranquilizada quando foi informada de que era uma caneta própria e que, mesmo que se apagasse, poderiam representar novas receitas. O M.R., numa das idas à horta, colheu

cenouras bebés e colocou-as na Cozinha, informando orgulhosamente os pares do seu feito.

Ulteriormente, a equipa pedagógica indagou as crianças relativamente ao nome da Cozinha. O D.R. sugeriu que ficasse Cozinha da Natureza e o D.C. disse que podia designar-se por Cozinha Hortícola. Cozinha do Bosque foi outra alternativa que surgiu e o D.C. respondeu que gostava e que, portanto, ficava esse nome. Claramente que a designação de Cozinha do Bosque apenas ficou decidida depois de todas as crianças concordarem.

Durante os vários momentos de exploração da agora designada Cozinha do Bosque, as crianças comeram massa e arroz cruos, assim como os amendoins. Misturaram todos os ingredientes que, na hora de arrumar separavam recorrendo a diversas técnicas, armazenando-os nos frascos correspondentes. A título de exemplo, a S.S. separou primeiramente a massa, para que, posteriormente, através da passagem contínua da mistura do arroz e do feijão de uma mão para a outra, o arroz fosse caindo para a pia e o feijão ficasse nas mãos. A I.A. separou cuidadosamente a massa do feijão unidade a unidade. Além do exposto, as crianças comentaram que os ingredientes estavam a terminar e que iam solicitar aos pais que lhes colocassem na mochila os produtos em falta para encher novamente os frascos. A C.P. pediu à mãe se esta poderia adquirir amendoins, bolachas, massa e giz para levar para a instituição educativa, a M.C. queria levar arroz e giz, o M.R. levou uma embalagem de amendoins e o R.B. levou giz. Panelas e tachos foram acrescentados à Cozinha do Bosque pela equipa pedagógica para as crianças terem mais possibilidades de escolha.

A ajuda e o envolvimento das famílias foram cruciais para o processo positivo deste investimento num espaço que não deixa de estar em renovação. Neste sentido, avançou-se com a sugestão da S.S. de se construir uma sala de jantar para o Coelho Branco ter onde se sentar para comer. Para tal, apresentou-se um tronco de madeira e quatro bidões pintados, indagando o grupo acerca da funcionalidade dos objetos mostrados, ao que os seus elementos responderam unanimemente que o tronco era a mesa e os bidões as cadeiras. Assim, as crianças transportaram os referidos materiais para o espaço exterior, mas pelo peso do tronco fizeram-no com recurso a uma mala de viagem levada pelas docentes estagiárias para o efeito. Atente-se que as crianças acabaram por utilizar a mesa da sala de jantar como um prolongamento da Cozinha do Bosque,

comprovando-se a permeabilidade do espaço como um pilar estrutural na construção ativa da aprendizagem das crianças, sendo estas os sujeitos que tomam as decisões de onde colocar os objetos e a sua utilidade durante o jogo espontâneo. Num dos dias em que as crianças estavam no espaço exterior, abriram o frasco que continha o giz e exploraram o chão como uma enorme e inacabada tela artística. A díade pedagógica sentiu-se gratificada quando observou a felicidade das crianças, uma vez que foi esse o cenário imaginado aquando da decisão de se integrar este material na Cozinha do Bosque. Vários foram os desenhos que surgiram, para além do nome das crianças e do jogo do galo, designadamente sóis, bonecos, bolas de futebol, algarismos, foguetões, caracóis e *emojis*. Mais tarde, questionaram as crianças sobre a utilidade de alguns elementos da Natureza – pinhas, folhas, folhas de eucalipto e bugalhos – ao que as crianças responderam que poderiam ser, respetivamente, copos (D.R.), guardanapos (D.R.), talheres (M.B.), ovos (C.P.) ou ananases (M.R.). A I.A. foi buscar a embalagem dos ovos para guardar seis bugalhos, um em cada compartimento e, depois, o W.V., ao ver que tinham terminado, foi reabastecê-la.

Deste modo, com a cozinha e a sala de jantar, a Casinha do Bosque é um veículo promotor de múltiplas aprendizagens. As crianças têm a liberdade de a gerir e compor gradualmente, dado que o processo vivido e experienciado, que deu origem à dinamização da Casinha do Bosque, tem um fator de continuidade.

No decorrer do estágio, a díade pedagógica promoveu atividades educativas que visavam o desenvolvimento das crianças em termos emocionais, sociais, motores e cognitivos, considerando-as como seres holísticos. As diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE emergiram ao longo de todo o processo de aprendizagem, havendo um forte investimento na transversalidade de saberes com vista a uma aprendizagem mais significativa (Lopes da Silva et al., 2016). Os aspetos desenvolvimentais mais relevantes dizem respeito à promoção do espírito de iniciativa, interações sociais, respeito pelo outro e por opiniões divergentes das suas, amizade, interajuda, partilha de ideias e emoções, diálogos, e desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Ademais, fomentou-se o gosto pelas diferentes formas de arte, o espírito de descoberta e o espírito científico. Sincronicamente, o jogo espontâneo, seja nas áreas de interesse ou no espaço exterior, foi encarado como basilar no desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, destinaram-se diariamente momentos da parte

da manhã e da tarde para esta atividade. Durante a brincadeira livre as crianças tinham o apoio da equipa pedagógica e, assim, a crescente empatia e confiança era notória.

Todo o processo vivido e experienciado na PES contribuiu identitariamente para a narrativa pessoal enquanto futura profissional de educação. Com esta prática tornou-se, de facto, clara a importância da observação, da reflexão antes, durante e após a ação, e da planificação. A dificuldade em formular objetivos e estratégias durante os momentos de planificação foi enriquecedora, no sentido em que o desenvolvimento permitiu uma maior capacitação para integrar o meio educacional com mais autoconfiança. Não esquecendo que a planificação é uma orientação da ação docente, a sua flexibilização em prol de uma sugestão ou vontade espontânea de uma criança é pertinente para que esta se sinta um indivíduo integrante do processo. Assim, observar e escutar a criança é, com efeito, uma mais-valia, visto que as crianças orientam a prática pedagógica pela sua voz, tendo o adulto o trabalho e dedicação para assumir um distinto papel de mediador. A propósito da profissão de educador de infância, uma das melhores características é o equilíbrio entre o afeto e a aprendizagem, assim como a promoção do ânimo e da vontade das crianças de quererem descobrir cada vez mais vivenciando o espanto e o encanto destas com cada uma das suas descobertas. Urge o reforço da importância da aprendizagem e do trabalho colaborativo em todas as etapas do processo de aprendizagem-ensino, com as crianças, colegas de profissão, outros colaboradores dos contextos educativos e encarregados de educação. Sucintamente, o percurso académico no contexto educativo permitiu não só o desenvolvimento das crianças, como também das docentes estagiárias, que cresceram pessoal e profissionalmente. A prática educativa, como refere Marta (2015, p. 144), “funciona como uma janela através da qual o educador de infância se localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade”. Esta maturidade profissional será alimentada pela formação contínua ao longo da vida.

2. PERCURSO VIVIDO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio da PES, no âmbito do 1.º CEB, seguia uma calendarização semestral na qual ficavam definidas quantas intervenções colaborativas, em coadjuvação e autónomas, teriam de ser realizadas com as crianças ao longo do tempo de contacto educativo. Numa fase inicial foi sugerido às díades pedagógicas, por parte da supervisora institucional, que interviessem em períodos mais curtos, mas com a duração mínima de 1h30. Complementarmente, a supervisora institucional propôs que se colocassem em prática todas as conceções, ideias e expectativas na fase inicial para que houvesse a oportunidade de vivenciar o que resultava ou não com aquela turma em específico. Nesta ótica, o par pedagógico, aconselhado pela docente cooperante, planificou e desenvolveu com a turma duas sessões destinadas à consolidação de conteúdos.

A primeira destinava-se à consolidação de conteúdos das componentes curriculares de Português e Matemática, através de uma breve revisão, seguida dos jogos motores “Caça às Palavras” e “Jogo da Barra” no campo de jogos do espaço exterior (Apêndice S). A segunda, desenvolvida na manhã seguinte, destinava-se à consolidação de conteúdos da componente curricular de Estudo do Meio, através de uma breve revisão, seguida de um jogo de tabuleiro (Apêndice T), realizada na sala de atividades educativas, completamente reorganizada. Em ambos os casos, fica patenteada a importância da permeabilidade dos espaços, dado que é uma das dimensões do ambiente educativo e, como tal, deve ser uma das preocupações aquando da planificação de propostas pedagógicas.

No que concerne à forma como se optou por proceder às revisões da primeira intervenção, esta foi um equilíbrio entre recursos familiares das crianças – apresentação *PowerPoint* –, que incluía, por sua vez, as videograções dos elementos da turma a explicarem alguns conceitos, havendo, assim, o fator surpresa, que era tão do agrado dos mesmos. Desta forma, as mestrandas

procederam à filmagem de algumas crianças a explicarem conceitos e conhecimentos relativos às palavras primitivas e afixos (na componente curricular de Português), e da leitura, escrita e decomposição de números (na componente curricular de Matemática). Note-se que para que realmente fosse novidade aquando da projeção do *PowerPoint*, a díade em formação pediu a prévia e secreta colaboração dos participantes, que foram desafiados a manter a missão em segurança. Torne-se claro que não participaram todos os membros da turma, todavia o objetivo das docentes estagiárias era fazer, posteriormente, e sem que as crianças o previssem, outra surpresa nos mesmos moldes com as restantes, dando, assim, oportunidade de participação a todos. De facto, tal como perspectivado pelo par pedagógico, as crianças revelaram surpresa, admiração e felicidade quando se viram em grande plano, sendo felicitados pelos colegas. Revela-se interessante partilhar que as crianças que, desta vez, não participaram nas filmagens, pediram para o fazer, sendo tranquilizadas pelas mestrandas que lhes explicaram que, num outro momento oportuno, iriam certamente fazê-lo.

Após as crianças terem sido informadas de que o tempo restante da sessão iria ser dinamizado no espaço exterior evidenciaram o seu êxtase, denotando que a prática era incomum.

Num primeiro momento, decorreu o jogo “Caça às palavras”, da autoria das mestrandas, que aliaram os jogos tradicionais “Caçadinhas” e “Cola e descola”, de forma a promover a consolidação de conhecimentos colaborativa e autonomamente entre os pares acerca da formação de palavras (palavras primitivas e afixos). As docentes estagiárias procederam à explicação e exemplificação do jogo, esclarecendo, de seguida, as dúvidas das crianças, que se distribuíram pelo campo de jogos. Para dar início à atividade motora em foque, as formandas deram uma bola a um aluno, explicitando que deveria apanhar um colega, tocando-lhe com o objeto. A criança que apanhasse deveria dar resposta de acordo com a indicação ou questão do aluno que transportava a bola sobre a temática já anunciada, como, por exemplo: “qual é a palavra primitiva de maresia?”. Se o aluno respondesse acertadamente assumia o papel de apanhar o próximo colega, mas caso a resposta não fosse a correta, ficaria

estático no local em que se encontrava, mantendo-se o mesmo aluno a apanhar. As crianças que ficavam imóveis podiam libertar-se formando um cordão com o próximo colega apanhado que respondesse corretamente. Em relação a esta proposta educativa, há a ressaltar que a equipa pedagógica só intervinha quando o tempo de espera começava a alongar-se, sugerindo opções de indicações/questões.

Num segundo momento foi dinamizado o “Jogo da Barra”, que pressupôs a divisão da turma em duas equipas e a atribuição de números de 0 a 13 aos elementos de cada uma destas. De seguida, as crianças dispuseram-se em duas colunas (distribuindo-se aleatoriamente no seio da sua equipa) que ficaram equidistantes do centro, onde se encontrava uma das mestrandas com o lenço. Inicialmente, o jogo foi, igualmente, explicado e exemplificado, abrindo-se o momento de esclarecimento de dúvidas. Quando a docente estagiária evocava um número, os elementos de cada uma das equipas, com esse número atribuído, deveriam deslocar-se até ao lenço, tentando apanhá-lo rapidamente, dirigindo-se para junto da sua equipa (acumulando um ponto) ou para junto da equipa adversária (acumulando dois pontos) sem ser tocado pelo oponente. O aluno que se encontrava sem o lenço poderia apanhá-lo e fugir para junto de uma das equipas, ou tocar no adversário fazendo com que este não ganhasse pontos. Note-se que para as crianças não ficarem a fitar o adversário por muito tempo, a equipa pedagógica preveniu-se com a chamada de outro número para vir socorrer os elementos em jogo. Adicionalmente, havia ainda a possibilidade de o chamamento ser “água” (os alunos deviam manter-se imóveis), “fogo” (os alunos deviam dirigir-se todos ao lenço), “caranguejo” (os elementos do número evocado deveriam dirigir-se ao lenço deslocando-se de costas) e “vinho” (os elementos do número evocado deveriam dirigir-se ao lenço deslocando-se ao pé-coxinho). Ora, por ser um jogo que pretendia a decomposição de números, o par pedagógico evocava os números de diferentes modos. A título de exemplo, o número 5 podia ser evocado como “cinco unidades”, “50 décimas”, “9-4”, “metade de 10”, entre outras possibilidades.

Após o término dos jogos motores e durante o regresso à sala de atividades educativas, as crianças teceram vários comentários, entre os quais “eu no ATL

jogo este jogo [“Jogo da Barra”], mas não aprendo e aqui sinto que aprendi a brincar. Podemos fazer mais vezes isto?” (C.F.). Para além de as crianças terem comentado que consolidaram conhecimentos, através de jogos motores, tornou-se claro através da observação que a autonomia evidenciada e a ajuda foram uma constante. Assim, o egocentrismo e o individualismo deram lugar à empatia e à ajuda.

Prosseguindo para a segunda manhã dinamizada pela díade em formação respeitante à consolidação de conhecimentos do âmbito da componente curricular de Estudo do Meio, destaca-se, mais uma vez, a mediação entre recursos a que as crianças já estão habituadas a utilizar no contexto educativo (quadro interativo) e a novidade, no caso, um jogo de tabuleiro projetado. De forma a ter outro contributo para o fator surpresa, as mestrandas dirigiram-se mais cedo do que o habitual para a sala de atividades educativas para reorganizá-la previamente à entrada das crianças no referido espaço. Ora, a área que, por norma, se revelava muito preenchida, tornou-se rapidamente espaçosa, evidenciando a importância da organização e permeabilidade do espaço educativo. O dado de grandes dimensões foi colocado no centro da sala e, quando as crianças entraram, escutaram-se comentários como: “uou! A nossa sala é tão grande!”, “esta não é a minha sala”, “o que aconteceu?”, “não estou a perceber”, entre outros. Antes da equipa pedagógica revelar o que ia acontecer solicitou aos membros da turma que exprimissem os seus palpites, tendo sido a S.S. quem disse que se ia abordar o Ciclo da Água e o Sistema Solar, justificando que observou as figuras do planeta Terra, do Sol e da gota de água coladas no dado. Ulteriormente, com recurso a um *PowerPoint* interativo, as crianças participaram ativamente na sessão.

Após este momento, a turma foi dividida em cinco pequenos grupos, sendo atribuída aleatoriamente uma cor a cada uma das equipas, que contava com um cartão identificativo; cartões com questões de escolha múltipla, preenchimento de espaços ou verdadeiro e falso; um *pin* magnético para assinalar a casa do tabuleiro onde se encontrava. Os jogos de tabuleiro, por norma, indicam que quem começa é quem obtém maior pontuação no lançamento do dado, mas, por uma questão de inverter esta regra, as mestrandas indicaram que quem iniciaria

seria quem tivesse menor pontuação. Durante a realização do jogo de tabuleiro, as equipas demonstraram-se eminentemente participativas e dedicadas em dar o seu melhor, não obstante, a colaboração entre os membros não foi constante, sendo necessário, por vezes, a equipa pedagógica relembrar que eram uma equipa.

Refletindo retrospectivamente, as docentes estagiárias concordam que as atividades educativas propostas foram ao encontro dos interesses das crianças, dado que estas permaneceram participativas, entusiasmadas e atentas. No que concerne à formação de grupos pela equipa pedagógica foi uma estratégia válida para que as crianças interagissem com colegas com quem habitualmente não o fazem.

Supletivamente, se houvesse a oportunidade de continuar a dinamizar propostas pedagógicas em contexto presencial, as formandas intentavam adotar a abordagem “Deles para eles”, dado que se previa como uma metodologia adequada à turma. A partir do momento que a pandemia impediu o regresso às instituições educativas, conforme explicitado no Capítulo I, a díade pedagógica idealizou, igualmente, o recurso a esta abordagem, porém o Agrupamento de Escolas, na tentativa de dar uma melhor resposta ao bem-estar emocional das crianças, dificultou esta liberdade de atuação pedagógica.

Após a explicitação de algumas das ações educativas desenvolvidas em contexto presencial, segue-se a apresentação de outras dinamizadas em E@D. Num primeiro momento, logo após a disrupção da educação, a supervisora institucional propôs um desafio à díade pedagógica que passava pela sugestão de um possível projeto a ser desenvolvido presencialmente com a turma com quem decorria o estágio da PES, havendo, ainda, na altura, a esperança do regresso presencial aos contextos educativos. Neste sentido, as mestrandas abraçaram esta proposta, delineando em traços gerais uma unidade de aprendizagem que tinha como temática a empatia. Note-se que este desafio foi lançado exclusivamente à díade em formação, que o encarou como uma forma de estruturar o pensamento e fomentar o espírito crítico, assim como uma oportunidade de explorar novos recursos, desenvolver e enriquecer a perspetiva e a experiência didático-pedagógicas.

O tema referido surgiu por a turma denotar pouca solidariedade e empatia entre os seus membros, que davam mais importância à competitividade e ao individualismo, tal como já referido no Capítulo II. Pelo exposto, e de acordo com o pedagogo Piaget, por as crianças estarem a atravessar o Estádio das Operações Concretas, vão-se tornando paulatinamente menos egocêntricas, adquirindo gradualmente a capacidade de se colocar no lugar do outro. Assim, revela-se o momento mais oportuno para a promoção do desenvolvimento de momentos de aprendizagem-ensino em pares e pequenos grupos, de modo a que as envolvidas adquiram capacidades de cooperação, empatia e entreajuda (Papalia et al., 2001; Papalia & Feldman, 2012).

Tal como foi supramencionado, o Projeto da Empatia poderia ter sido dinamizado durante o período presencial no contexto educativo, no qual o objetivo geral tinha que ver mormente com a promoção da capacidade de empatia nos membros da turma. Ressalve-se que este trabalho não seria implementado na prática, visto que um projeto é construído com e para as crianças, sendo elas os agentes com o papel mais ativo na sua aprendizagem. Neste sentido, caso surgisse a oportunidade de desenvolver o Projeto com a turma para o qual foi delineado, a proposta sofreria inevitavelmente alterações, de acordo com o seu desenrolar e com os interesses, necessidades e dificuldades das crianças.

Após o esclarecimento do carácter hipotético do Projeto, afigura-se necessário clarificar que não houve possibilidade de se realizar o mapa concetual, apenas se delinearão os traços estruturais. Assim, toda a exposição e explicação que se seguem são alvo de uma conjectura criada pelo par pedagógico com base na sua observação direta, sistemática, participante e naturalista realizada ainda no espaço físico da unidade organizacional (Estrela, 1994).

Para que o produto seja alcançado revela-se precípuo o processo, durante o qual deverão ser incluídas não só as crianças, como também a equipa pedagógica, as famílias e a comunidade educativa. Note-se que por ser um assunto de índole emocional necessitava de ser explorado ao longo do tempo, ao invés de se condensar numa atividade educativa isolada e

descontextualizada, perdendo, assim, o vigor da sua intencionalidade pedagógica (Ferreira, 2017). Neste seguimento, as propostas educativas seriam dinamizadas ao longo do decorrer da PES. Todavia, importa referir que a gestão do tempo é flexível para aceder aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças (Arends, 2008; Stenhouse, 1991).

Em relação a algumas das atividades pedagógicas hipotéticas do Projeto da Empatia, estas encontram-se elencadas no Apêndice U, mas, globalmente, dar-se-ia primazia aos momentos de diálogo e de troca de ideias, paralelamente aos jogos motores, ao convívio com os elementos das outras salas de atividades educativas, famílias e comunidade educativa. Ademais, a variedade de recursos e atividades pedagógicas deveu-se, em grande parte, à motivação das crianças quando se deparavam com novos recursos tecnológicos digitais e físicos ou com novas estratégias de aprendizagem-ensino (Capítulo II), simultaneamente à vontade do par pedagógico desafiar a turma com atividades interessantes e adequadas aos seus gostos e interesses, não perdendo de vista o foco em dar resposta às suas necessidades e dificuldades. Deste modo, privilegiar-se-iam recursos como curtas-metragens e outros vídeos, plataforma de partilha de vídeos *YouTube*, *site ClassTools*, *site Bubbl.us* e atividades de Artes Visuais.

Ainda pouco tempo após as medidas de confinamento serem implementadas, a díade pedagógica tinha a esperança de voltar ao contexto educativo em breve e, como tal, decidiu que, mesmo com indicações para se interromper a elaboração de planificações, seria uma mais-valia dedicar-se à delimitação de dois dias completos de aulas como uma forma de adquirir mais confiança no processo de planificação e como uma motivação para aprender e crescer profissionalmente. Assim, partindo de um tema, no caso, a Lua, elaborou duas planificações com uma vasta diversificação de recursos tecnológicos físicos e digitais, com estratégias de aprendizagem-ensino variadas, com momentos destinados à aprendizagem individual e colaborativa, entre outros aspetos que permitem tornar o ato educativo interessante e convidativo à participação ativa das crianças. Por ter sido um momento formativo autónomo, a mestranda optou por não colocar nos apêndices as referidas planificações.

Tal como foi mencionado no início do presente capítulo, a sociedade teve a necessidade de se adaptar a uma nova realidade. Desta maneira, há a ressaltar o esforço exímio por parte do Ministério da Educação em dar resposta através de uma iniciativa semelhante à que houve há uns anos, designada de Telescola. Pois bem, numa tentativa de se assemelhar aos mesmos moldes, o Ministério da Educação concebeu uma ferramenta de ensino remoto de emergência, que se traduziu num complemento televisivo, designado de “#EstudoEmCasa”, que era transmitido pela RTP Memória. Claramente, por ser um ensino remoto de emergência, portanto uma resposta imediata sem planeamento atempado e refletido, o complemento apresentava algumas fragilidades.

Enquanto observadora assídua e reflexiva do “#EstudoEmCasa”, a autora do Relatório de Estágio esclarece que assistiu e analisou sessões das várias componentes da matriz curricular, nas quais analisou os conteúdos abordados, a metodologia, a sequência didática, a articulação horizontal e/ou vertical, as competências do PASEO promovidas e as AE convocadas. Por este motivo, estão reunidas as condições para proceder, de seguida, a uma análise crítica e reflexiva.

Numa primeira instância é preciso ter-se em consideração que os docentes tiveram de responder a um ensino remoto de emergência sem tempo para uma preparação prévia e organizada para lecionar no mundo televisivo e, como tal, é aceitável que não conseguissem acompanhar as mudanças de planos e de câmaras, e que a linguagem nem sempre fosse adequada, sendo demasiado acelerada e infantil para as faixas etárias às quais se destinavam. Complementarmente, também se tornava evidente que os *cameramans* não tinham formação pedagógica e, por isso, nem sempre focavam os rostos dos docentes quando referiam algo essencial, por exemplo. Pelo explanado, sugere-se o investimento na criação de uma formação para docentes e operadores de câmara para que, quando surjam mais episódios de emergência, se consiga dar uma melhor resposta. À vista disso, a composição de equipas multidisciplinares que englobassem docentes, profissionais de televisão e psicólogos seria, com efeito, uma mais-valia para o futuro, sendo este um momento de aprendizagem para conceber e aprender tecnologia educativa.

Deste modo, os docentes sentir-se-iam mais à vontade em termos de postura e de interação com o público que se encontra em casa.

Como era evidenciado no horário, no 1.º CEB, agregaram-se o 1.º e o 2.º anos de escolaridade, e o 3.º e 4.º anos. Atente-se que, essencialmente no primeiro caso, as crianças encontram-se em fases de aprendizagem tão díspares, lembrando que algumas do 1.º ano podiam ainda não ter, a título de exemplo, aprendido todas as letras, porém já tinham de acompanhar os conteúdos do ano letivo subsequente. Adicionalmente, questiona-se se será positivo a Educação Artística abranger uma panóplia tão grande de níveis educativos (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico). Não seriam as atividades pedagógicas propostas demasiado simplistas para as crianças com faixas etárias mais elevadas ou demasiado complexas para as faixas etárias mais baixas? Esta articulação vertical implicava uma mediação e equilíbrio bastante exigentes, que nem sempre eram bem-sucedidos.

O complemento em foque abordava os conhecimentos, capacidades e atitudes das AE (2018) das várias componentes curriculares, assim como os descritores do PASEO (Martins et al., 2017). Supletivamente, a articulação curricular vertical estava permanentemente presente e a interdisciplinaridade surgia frequentemente.

Em relação às unidades de aprendizagem, estas revelavam os *quizzes* como sendo imperativos, assim como os desafios para casa. Os jogos de questões eram demasiado rápidos e, por este motivo, as crianças podiam não ter tempo para ler a pergunta e, conseqüentemente, dar resposta. Ou seja, ao invés de se autoavaliarem, testando se sabem ou não responder ao que está a ser questionado, as crianças simplesmente escutavam a resposta que era dada após 10 segundos. Outro fator que poderia interferir com este momento de aprendizagem eram os fundos e as animações utilizados. As crianças de 3.º e 4.º anos já têm sentido estético, sendo um dos aspetos que deve ser promovido curricularmente. Então, afigurava-se necessário ter cuidados com a disposição dos elementos no próprio ecrã para que não se sobrepusessem nem criassem escusadamente ruído visual. Complementarmente, há a salientar a possível sobrecarga dos educandos com os desafios para casa que os docentes do

complemento televisivo solicitavam. Qual a necessidade de se propor em todas as componentes da matriz curricular e todos os dias um desafio? Não seria mais pertinente menos quantidade e mais qualidade?

As questões dos *quizzes* e dos desafios para casa, provavelmente, deviam-se à duração das sessões, que decorriam ao longo de 30 minutos. Compreende-se que este tempo seja o considerado como o período em que uma criança consegue estar concentrada e que, por haver a necessidade de se abarcar todos os níveis educativos, se tenha a ilusão de que se tem de lecionar tudo apressadamente para haver tempo suficiente. Porém, na ótica de futura profissional, era mais proveitoso para o processo de aprendizagem-ensino haver menos conteúdos, mas serem lecionados com mais calma, de forma a que as crianças os conseguissem assimilar. Outrossim, diz respeito à metodologia que a maioria das vezes era de carácter transmissivo e participativo, mas poderia ser mais participativa caso se destinasse mais tempo para dedicar a cada conteúdo e à exploração dos recursos didático-pedagógicos. A propósito dos recursos utilizados há a apontar um aspeto positivo, uma vez que eram diversificados: vídeos, *PowerPoints*, criação de materiais no momento, obras literárias, entre outros. No entanto, por vezes, a quantidade revelava-se exagerada, sendo preferível um equilíbrio em cada uma das sessões.

No que respeita à correção científica, que exerce uma forte influência no processo de aprendizagem-ensino das crianças, esta deverá ser exímia. Ora, nem sempre se assistia a uma correção científica de excelência no “#EstudoEmCasa”. A título de exemplo, numa das aulas de Matemática transmitidas, cuja atenção incidia sobre as ordens e as classes dos números, aconteceu que os docentes estavam a falar de classes e no quadro interativo, que se encontrava atrás, estava uma tabela cujas cores realçavam as ordens. De facto, este pequeno detalhe poderia passar despercebido, mas certamente que esta incoerência científica poderá causar confusão às crianças. Este aspeto poderá ser atribuído à falta de informação, a uma distração ou a lapsos na formação docente.

A díade pedagógica concebeu um questionário para os discentes responderem (Apêndice P) e procedeu à organização e tratamento de dados,

analisando-os e refletindo acerca dos mesmos (Apêndice Q). Se todos os elementos da turma tivessem respondido haveria o total de 25 respostas, todavia responderem somente 17 elementos. Partindo desta amostra, 15 crianças selecionaram a opção “sempre” e duas “às vezes” em resposta à questão “costumas assistir ao complemento #EstudoEmCasa?”. À pergunta “quem te acompanha quando estás a assistir ao complemento #EstudoEmCasa?”, 12 educandos responderam “às vezes estou sozinho(a) e outras vezes com familiares”, três crianças estão sempre acompanhadas de familiares, uma referiu que assiste sempre sozinha e outra afirmou que só chama a mãe se precisar de ajuda com a televisão. Desta forma, fica patenteado que a maioria das crianças era espectadora assídua do “#EstudoEmCasa”. Quando os membros da turma foram questionados se estavam ou não a gostar do complemento, a resposta foi afirmativa.

Após a reflexão acerca do complemento televisivo, considera-se oportuno fazer uma análise retrospectiva da resposta do Agrupamento face à entrada em vigor do E@A. Dado que já foram previamente explicadas as decisões do Agrupamento, no Capítulo II, neste momento serão focadas as sessões síncronas e assíncronas.

Em relação às sessões síncronas, a diáde pedagógica esteve algum tempo a aguardar que pudesse ingressar nas mesmas devido a um entrave burocrático que foi resolvido da forma mais célere possível pela supervisora institucional. Após ter sido concedida a autorização, as mestrandas puderam assistir às sessões, analisando e refletindo acerca da postura dos intervenientes (docente cooperante e crianças) e dos assuntos tratados. Globalmente, as crianças eram assíduas e pontuais, porém eram frequentes as dificuldades tecnológicas, muitas das vezes, resolvidas com a ajuda das famílias. Se por um lado era positivo o facto de as crianças estarem acompanhadas, pelo motivo acabado de referir, era, igualmente, uma grande invasão para a profissional de educação, que se encontrava a desenvolver o seu trabalho. Ora, se na escola as famílias não entram na sala de atividades educativas a qualquer momento, o facto de se estar em contacto educativo por videoconferência não deveria alterar esta situação.

Adicionalmente, a profissional titular de turma permitia que o par pedagógico desse *feedback* às crianças durante estes momentos síncronos.

A docente cooperante, de facto, fez todos os possíveis para incluir a participação das mestrandas em todos os momentos possíveis e, neste sentido, convidou-as para participar nas reuniões de Conselho de Ano. O convite para fazer parte deste Conselho foi muito bem-vindo, dado que se revelou um momento formativo de excelência e a receção foi exceção. Nestas reuniões, a díade em formação partilhava as necessidades e dificuldades das crianças com quem estava a desenvolver o estágio. Era nestes momentos que se definiam as atividades educativas a serem realizadas pelas crianças do 4.º ano de escolaridade de todas as escolas do Agrupamento durante os momentos assíncronos. Em relação a este aspeto, há a destacar-se a não concordância com a excessiva generalização de atividades educativas iguais para turmas e crianças tão heterogêneas, despromovendo-se a diferenciação pedagógica e o respeito pelos ritmos de aprendizagem individuais.

Após esta postura mais crítica, a mestranda destaca o desafio que a orientadora cooperante lançou ao par pedagógico, que se baseava na elaboração de um plano semanal – infelizmente, igual para todas as crianças –, desafio abraçado pelas mestrandas, que o fizeram em tríade. Durante a elaboração deste plano, a díade pedagógica considerou que a melhor maneira de o planear seria delinear-lo como se se destinasse somente à turma do 4.º ano de escolaridade com quem desenvolveu o estágio. Reflexivamente, as mestrandas consideram que, de facto, esta foi uma generalização abusiva, porém, dado que não tinha havido contacto com todas as crianças, desconhecendo os seus interesses, necessidades e dificuldades, só assim seria possível delinear propostas educativas e incluir recursos minimamente adequados à faixa etária. O esboço da proposta do plano foi apresentado ao Conselho de Ano e todos os membros se demonstraram entusiasmados e recetivos, aceitando as propostas educativas e tecendo comentários positivos às formandas – sempre apoiadas pela docente cooperante – pelo seu trabalho, esforço, empenho e dedicação. De facto, de todo o plano apenas foram feitos dois ajustes, sendo que um foi a mudança da obra literária e a eliminação de um dos exercícios da componente curricular de

Matemática, que apesar de adequado à turma com quem se realizou o estágio, não se revelava acessível para outras turmas. Academicamente é com brio que se escuta um agradecimento, por parte de todos os membros do Conselho de Ano, pela colaboração e investimento. Em relação ao *feedback* das crianças, este revelou-se positivo, dado que consideraram as atividades propostas interessantes e diferentes, partilhando algumas das suas produções com a equipa pedagógica (Apêndice V).

Globalmente, destaca-se a participação do par pedagógico nas sessões síncronas e nas reuniões de Conselho de Ano, assim como o acompanhamento das sessões assíncronas na plataforma *Google Classroom*. Destacam-se as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o estágio no 1.º CEB, que *per si* já é basilar para a formação inicial, mas com todos estes desafios acrescidos revelou-se como um percurso de crescimento e desenvolvimento académicos e profissionais ímpares.

METARREFLEXÃO

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (Freire, 1996, p. 51).

O percurso formativo de excelência vivido durante a realização da PES revelou-se como basilar para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, uma vez que as aprendizagens, conhecimentos, saberes, competências, estratégias de índole teórica, prática, didática e investigativa foram uma constante. A postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora fizeram com que a mestrandia sentisse mais segurança para se dedicar futuramente às crianças nos mais diversos contextos educativos, para além de sentir as sólidas vantagens de se investir na docência de perfil duplo (Ribeiro, 2019).

Complementarmente, respirar um ambiente de aprendizagem mútua e de estreita colaboração com o par pedagógico, docentes cooperantes, supervisoras institucionais e crianças permitiu alargar os horizontes e despertou à vontade em investir constantemente na melhoria das ações educativas.

Em relação às ações pedagógicas dinamizadas com e para as crianças, no âmbito da MTP e as desenvolvidas em paralelo, possibilitaram vivenciar a aprendizagem ativa, as sólidas vantagens do paradigma socioconstrutivista e da educação experiencial, assim como do desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças.

Ora, tal como fica facilmente patenteado ao longo do Relatório de Estágio, a articulação entre o quadro teórico e legal com a prática permitiu que a formanda se emancipasse, dado que teve a oportunidade em começar a delinear o seu perfil profissional (Ribeiro, 2019).

Posto isto, importa destacar que durante o percurso também eclodiram algumas dificuldades, entre as quais a procura e seleção de estratégias didático-pedagógicas, recursos educativos, organização dos espaços e do grupo

com vista a promover propostas pedagógicas devidamente adequadas e coerentes com os seus interesses, necessidades e dificuldades. Deste modo, perspectivava-se a atribuição de maior significância às atividades educativas por parte das crianças. Adicionalmente, a flexibilidade da planificação, numa fase inicial revelava-se como uma decisão que trazia algum desconforto à mestranda devido à sua falta de prática nos contextos educativos. Todavia, ao longo do tempo, observou-se que, de facto, este é um aspeto essencial para que o processo de aprendizagem-ensino se revele oportuno e eficaz, comprovando-se praticamente o que é defendido teoricamente. Além do exposto, a principal dificuldade foi a de, acompanhando as mudanças sociais e educacionais, dar uma resposta educativa eficaz em tempo de pandemia. Infelizmente, no último ano da formação inicial, aquele em que todas as expectativas estão elevadas por se estar no contexto educativo presencialmente, surgiu a COVID-19 que fez com que o panorama educativo preenchido pelos afetos, partilha e relações interpessoais, se tornasse menos próximo e caloroso afetivamente. Porém, os agentes educativos reuniram esforços em prol da procura de uma solução que não deixasse as crianças sem resposta. Com efeito, uma situação não tão positiva serviu como uma reinvenção da comunidade educativa que procurou uma resposta relativamente célere.

Sinteticamente, destaca-se o carácter evolutivo da profissionalidade docente da mestranda, assim como das suas conceções práticas, teóricas, investigativas, pedagógicas e didáticas. Há ainda lugar para salientar a importância prática do ciclo observar–refletir–planificar–agir da MIA, sentindo os seus efeitos transformadores nos contextos, não descurando, claramente, a avaliação como um processo transversal. Assim, os *quatro pilares da educação* “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” defendidos por Delors et al. (1996), surgiram inevitavelmente, evidenciando a sua importância. Não obstante, apesar de todas as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da formação inicial, estas não se revelarão, certamente, suficientes para enfrentar os desafios do quotidiano laboral. Neste sentido, surge a importância da aprendizagem ao longo da vida como uma das dimensões da carreira docente (Ribeiro, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN:978-989-8151-37-7
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, (pp. 11-36). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34721-3
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova Racionalidade* (pp. 15-30). São Paulo: Artmed Editora. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Almeida, A. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança: Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 33(2), 343-357. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271/4688>
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:972-771-245-2
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar* (3ª ed.). São Paulo: ARS Poética Editora. ISBN: 9789724131566
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34080-1
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill. ISBN:978-84-481-6010-4
- Barbosa, M., Pereira, P., Lins, L., & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na concepção socioconstrutivista para o ensino fundamental I. *Olhar Científico*, 2 (1), 108-144. Disponível em

- <https://docplayer.com.br/55095614-Avaliacao-da-aprendizagem-na-concepcao-socioconstrutivista-para-o-ensino-fundamental-i.html>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação/Desenvolvimento Cultural do Ministério da Educação. ISBN:978-972-742-300-2
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora. ISBN:978-972-25-3648-6
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: Experiments by nature and design*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2011). *O processo de educação*. Lisboa: Edições 70. ISBN:978-972-44-1474-4
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela via da investigação-ação*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34166-2
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Editora Psicossoma. ISBN:978-972-8994-42-6
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983a). *O espaço pedagógico 1: A casa/o caminho casa-escola/a escola*. s.l.: Ministério da Educação e das Universidades/Gabinete de Estudos e Planeamento/Edições Afrontamento.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983b). *O espaço pedagógico 2: Corpo/Espaço/Comunicação*. s.l.: Ministério da Educação e das Universidades/Gabinete de Estudos e Planeamento/Edições Afrontamento.
- Carrutchers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: Um sentimento de aventura? In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil*:

- Enfrentando o desafio* (pp. 192-204). Porto Alegre: Artmed. ISBN:978-85-363-2179-0
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula* (6^a ed.). São Paulo: Editora Ática. ISBN:85-08-06197-8
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34218-8
- Costa, R. (2005). Entrevista a Sérgio Niza: Movimento da Escola Moderna – A educação vista como uma estrutura democrática participada. *Verso e reverso* (fevereiro 2005), 22-23. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_b_01_educ_estrut_democ_participada_rjcosta.pdf
- Couto, M. (2013). *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras. ISBN: 978-8535910445
- Cristo, A. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. In M. Raymond, S. Steen, & A. Cristo, *As novas escolas* (pp. 89-107). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN:978-989-8424-62-4
- Davies, D. & Howe, A. (2010). O que significa ser criativo? In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil: Enfrentando o desafio* (pp. 261-275). Porto Alegre: Artmed. ISBN:978-85-363-2179-0
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34807-0
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B, ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro para descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN:85-249-0673-1
- Dias, V. (2015). *O quadro interativo multimédia (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Disponível em

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2997/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica: A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/teses.tese?p_aluno_id=99389&p_lang=1&p_processo=16802
- Drapeau, C. (2000). *Aprender aprendendo*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:972-8407-14-9
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7 (1/2), 17-50.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Pensa. ISBN:978-85-8429067-3
- Erickson, D. & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, julho/agosto 2011, 97-100. Disponível em <https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play?bidId=>
- Escola Waldorf A Oliveira (2008-2020). *Fundamentos da Pedagogia Waldorf*. Disponível em <https://www.escolawaldorfaoliveira.org/pedagogia-waldorf/fundamentos/>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34043-6
- Estrela, M. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, IIª Série (2), 5-30. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: Teorias, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler. ISBN:978-989-8659-80-4
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In A. Gonçalves, C. Guerreiro, C. Teixeira, C. Mesquita, D. Pires, E. Mesquita, ... T. Queirós (Orgs.), *1.º Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN:978-972-745-206-4
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-1433-1
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias* (2ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34213-7
- Fonseca, G. (2019). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Perspetivas e práticas de formadores*. s.l.: Edições de autor. ISBN:978-989-20-9349-9
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-01730-7
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34472-4
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN:978-972-618-792-9
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed. ISBN:85-7307-462-0

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. ISBN:85-219-0243-3
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12424785.pdf>
- García, C. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34152-5
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Porto: Edições Ecopy. ISBN:978-989-656-276-2
- Gomez, M., Mir, V., & Serrats, M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica* (2ª ed.). Porto: Edições ASA. ISBN:972-41-1167-9
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-0797-5
https://larmontessori.com/ometodo/?fbclid=IwARo3_DQbMvuv7dBsFipR2FCLY_jFVVR3iFoXOhluMP88utnQoHb6QWRFayE
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/download/68/69>
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:972-31-0753-8
- Lagarto, J. (2010). Educar na era das novas tecnologias. In L. Campos & L. Veríssimo (Orgs.), *Aprender a educar: Guia para pais e educadores* (pp. 133-151). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN:978-989-8151-16-2
- Lanz, R. (2016). *Caminho para um ensino mais humano* (12ª ed.). São Paulo: Antroposófica. ISBN:978-85-7122-262-5
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó. ISBN:978-84-7827-292-1
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-01730-7
- MacNeil, J. (1984). *O currículo humanístico*. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep162/t2.html>

- Madoun, S. (2019). *As escolas alternativas*. Lisboa: Plátano Editora. ISBN:978-989-760-257-3
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:978-972-771-846-7
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Maia: Areal Editores. ISBN:972-627-912-7
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri. ISBN:978-989-689-187-9
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa: 15 Minutos por dia de tempo especial para saltar, sujar, desenhar, sorrir, conversar e sonhar...* Queluz de Baixo: Editorial Presença. ISBN:978-989-8975-17-1
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira e A. Hypólito (Org.), *Trabalho Docente e Formação – Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. ISBN:978-989-8471-13-0
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas. ISBN:978-3-639-74356-2
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, Extr. (13), A13-046. doi: 10.17979/reipe.2017.0.13.2260.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34463-2
- Mendes, C. (2017). *A escola certa para o seu filho*. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN:978-972-24-1855-3

- Miller, D., Tichota, K., & White, J. (2013). Young children's authentic play in a nature explore classroom supports foundational learning: a single case study. *Dimensions Educational Research Foundation*, 1-80. Disponível em <https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/youngchildrenauthenticplay.pdf>
- Moreira, M. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. ISBN:9788512321400
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN:978-989-98072-5-9
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. OliveiraFormosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4^a ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: A terceira margem do rio. In Comissão de Educação e Ciência/Conselho Nacional de Educação (Orgs.), *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-51). Lisboa: Assembleia da República. ISBN:978-972-556-567-4
- Nóvoa, A. (s.a.). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. ISBN:9789728768010
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34736-8
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34466-3

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-01730-7
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. ISBN:978-972-742-302-6
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN: 978-85-363-0842-5
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias da aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf.
- Paiva, J. (2012). As novas tecnologias na escola: Reflexões gerais e contributos para a educação científica. In J. Merrienboer, S. Correia, & J. Paiva, *As novas tecnologias* (pp. 85-110). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN:978-989-8424-60-0
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora. ISBN:978-85-8055-216-4
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill. ISBN:972-773-069-8
- Parsons, A. (2011). *Young children and nature: Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the implications on playground design*. Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, EUA. Disponível em

<https://pdfs.semanticscholar.org/606f/a886fcb6819410be899e1b8cce6f093e4e4d.pdf>

- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:972-771-122-7
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-00052-1
- Pouts-Lajus & Riché-Magnier (1998). *A escola na era da internet: Os desafios do multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:972-771-247-9
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges – Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 885-894). Minho: Centro de Competência Campus de Gualtar da Universidade do Minho. ISBN: 978-989-97374-8-8
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores. ISBN:978-972-627-973-0
- Ribeiro, D. (2006). *Um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas*

- (pp. 324-333). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN:978-972-745-241-5
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, (1), 43-63. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/492/1/Por%20dentro%20de%20uma%20pr%C3%A1tica%20de%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Salomão (2011-2020). *Lar Montessori: A educação como uma ajuda à vida*. Disponível em <https://larmontessori.com/>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- Sanches, M. (2005). Construção social e axiológica do currículo: Um olhar reflexivo. In J. Paraskeva (Org.), *Um século de estudos curriculares* (pp. 31-41). Lisboa: Plátano Editora. ISBN:978-972-770-362-3
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34464-9
- Serviço Nacional de Saúde (2020). *Covid-19*. Ministério da Saúde do Governo da República Portuguesa. Disponível em <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/#sec-0>
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34473-1
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN:978-972360-662-1
- Stenhouse, C. (1991). *Investigacion y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN:84-7112-220-0

- Torres, R. (2001). *Educação para todos: A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed. ISBN:9788573077650
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN:978-989-8151-12-4
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-1434-8
- Univesp TV (2015). *Reportagem especial: As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália*. São Paulo. Disponível em https://tvcultura.com.br/videos/35967_reportagem-especialas-escolas-de-educacao-infantil-de-reggio-emilia-italia.html
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34454-7
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e Ciência. ISBN:978-972-742-339-2
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN:972-771-628-8
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições. ISBN:978-972-97388-7-6
- Whitebread, D. (2010). Desenvolvendo a independência na aprendizagem. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil: Enfrentando o desafio* (pp. 240-260). Porto Alegre: Artmed. ISBN:978-85-363-2179-0
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34111-2

1. NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar: Contributos para a sua operacionalização.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020 – 3.º Suplemento – Série I – 13-(2)-13-(4). Presidência da República. Lisboa. Declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.

Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março. Diário da República n.º 57/2020 – 1.º Suplemento – Série I – 11-(5) -11(17). Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Execução da declaração do estado de emergência efetuada pelo Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março.

Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril. Diário da República n.º 98 – I série – 2040-(2)-2040-(19). Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto. Diário da República n.º 152 – 1.ª série – 5670-5689. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa. Aprovação do regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, revogando o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A – 5569-5572. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A – 5572-5575. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série – 2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da Educação Inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300 – I série – 12.º Suplemento – 3478-(301)-3478(307). Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do estatuto dos jardins-de-infância.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série – 2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Diário da República n.º 120 – 1.ª série – 2229-2237. Ministério da Educação. Lisboa. Décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1.ª série – 2819-2828. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
- Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217 – I série-A – 5082-5083. Assembleia da República. Lisboa. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I série – 3067-3081. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I série-A – 5122-5138. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de

Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I série-A – 670-673. Assembleia de República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – 1.ª série – 5103-5119. Assembleia da República. Lisboa. Aprovação do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – 1.ª série – 4572-4572. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – 1.ª série – 5635-5636. Assembleia da República. Lisboa. Estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

2. DOCUMENTOS ORIENTADORES

Governo da República Portuguesa (2020). *Comunicado do Conselho de Ministros de 12 de março de 2020: Medidas extraordinárias de resposta à epidemia do novo coronavírus*. Comunicados do Conselho de Ministros do Governo da República Portuguesa. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de->

- conselho-de-ministros?i=330&fbclid=IwAR1oLdR1Igg9_uGVO6E1-YVAkAo-T2tMKBzADUfyVBWnvJqG9m7G-4-6lbo
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-404-7
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação. ISBN:978-972-742-416-0
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ..., Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-418-4
- Projeto de Trabalho de Turma (2019-2020). Maia.
- Projeto Educativo do AEAS (2016-2019). Maia.
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa/Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Disponível em [http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

MM

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

setembro 2020