

Catarina Mesquita Pinheiro Cardoso

Relatório de Estágio

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

julho 20**20**

Catarina Mesquita Pinheiro Cardoso

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

julho 20**20**

AGRADECIMENTOS

A construção do presente relatório assinala a concretização de um percurso extremamente desafiante, marcado por sonhos, expectativas, empenho e dedicação. Foi uma viagem longa, intensa e com dificuldades e obstáculos, mas imensamente compensadora e gratificante, revelando-se uma oportunidade de crescimento não só a nível da construção da minha identidade profissional, mas sobretudo a nível pessoal. Como tal, não poderia deixar de agradecer a todos os que me acompanharam e ajudaram neste percurso e o tornaram exequível e único. De facto, um profissional de educação (ou de qualquer outra área) não se constrói sozinho mas sim em colaboração com os que o rodeiam e deixam a sua marca.

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã Mariana. Aos meus pais, os meus maiores exemplos, que sempre me amaram e apoiaram incondicionalmente, respeitaram a decisão de seguir este rumo e ajudaram na concretização do mesmo. Ainda me lembro de ser criança e brincar “aos professores”. Lembro-me de escrever listas intermináveis de turmas idealizadas e alunos imaginados. Recordo-me da paciência e satisfação com que os meus pais brincavam comigo. Parceira de todas as brincadeiras e aventuras foi também a Mariana, sempre presente e sempre disponível para ouvir os meus desabafos. Obrigada por todos os dias em que me ajudaram a construir recursos, pelo comboio dos sólidos, e por passarmos horas os quatro a recortar letras e imagens. À minha restante família, por ser precisamente uma família de muitos professores, um enorme obrigada por todo o apoio, preocupação e motivação.

Aos meus amigos, que direta ou indiretamente, estiveram sempre presentes, por toda a compreensão, conselhos e momentos de descontração e divertimento. Obrigada por serem muitas vezes a forma que encontrei de parar um pouco, recarregar energias e recomeçar o trabalho.

À Patrícia, o meu par pedagógico que foi desde o início um dos maiores apoios para a realização deste percurso colaborativo. Obrigada por todas as tardes na ESE e noites nos cafés a planificar, pela partilha, pela compreensão, pelos dias tão alegres e os dias tão cansativos, por todas as conversas, gargalhadas, desabafos e choros.

À Joana e à Rita, que foram como irmãs mais velhas, que sempre me aconselharam e ampararam. Obrigada por me ajudarem a ter outra perceção do mundo e das coisas. Obrigada pela vossa generosidade, por todos os momentos de partilha, pelas tantas horas de conversas e por todos os desabafos. Obrigada por terem sido mais do que colegas e se terem tornado amigas. Juntamente com a Patrícia, vivemos momentos que certamente ficarão na memória de cada uma de nós.

Às colegas da Licenciatura e do Mestrado que de certa forma realizaram este percurso comigo. Experimentámos e sentimos o mesmo, tivemos certamente dias mais difíceis mas conseguimos concretizar este sonho comum de ser educadoras e professoras, terminando esta etapa tão importante e iniciando outra bem maior. Em especial, à Paula, à Soraia e à Diana, que acabaram por seguir diferentes rumos na área da educação, mas que foram colegas e amigas fundamentais durante os três anos iniciais do meu percurso.

Às educadoras Luísa e Paula, a mais sincera gratidão por todo o apoio, receptividade, disponibilidade e carinho com que me acolheram num clima tão harmonioso de crescimento e respeito mútuo. Obrigada por toda a partilha de saberes, por todas as aprendizagens, por toda a sinceridade e humildade.

Foram, sem dúvida, pontos de referências para mim desde o primeiro momento, enquanto excelentes profissionais e pessoas. E muito obrigada por me terem feito acreditar em mim e nas minhas competências e potencialidades, apesar das dificuldades.

À professora Berta, agradeço por toda a simpatia e disponibilidade demonstrada, pela honestidade e frontalidade, por todos os ensinamentos, pelas conversas e desabafo e pela partilha de saberes e experiências que se revelaram marcantes no meu percurso formativo.

À Betina, à Dona Emília, à Zezinha e ao Sr. António, por toda a disponibilidade que demonstraram desde o primeiro momento e porque uma escola não se faz só de educadores e professores, mas também de excelentes profissionais sempre prontos a ajudar e que educam e ensinam do seu modo.

Um agradecimento especial às professoras orientadoras, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Flores pela exigência com que se propuseram em orientar-me neste percurso, pelos ensinamentos e palavras sábias, pela prontidão de esclarecimento a todas as dúvidas.

Agradecer igualmente à Professora Deolinda por todo o apoio que deu desde o primeiro ano do mestrado, por todas as bases científicas e pedagógicas que partilhou ao longo das aulas, pelas palavras de incentivo e pelo rigor que exigiu das suas alunas.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que partilharam ensinamentos, competências e valores, marcando este meu percurso académico e formativo.

Grande parte do meu crescimento a nível académico, profissional e pessoal, devo a todos os professores supramencionados, nomeadamente às professoras que me acompanharam ao longo da PES.

Quero também dedicar este relatório a todas as educadoras do infantário Bê-À-Bá, aos meus professores do 1.º CEB da Escola Básica de Costa Cabral e aos professores do ensino secundário do Colégio Nossa Senhora da Paz, que foram excelentes profissionais e que influenciaram de certa forma esta minha decisão de enveredar pela Educação.

Por último, não poderia deixar de agradecer às “minhas” crianças. Não tive apenas a oportunidade de as ver crescer e aprender, eu cresci e aprendi significativamente com cada uma delas. Foram muitos os momentos de nostalgia em que me revia nas suas brincadeiras, nas suas teorias e conceções, nas suas lágrimas e nos seus sorrisos. Graças a estas crianças, tive o prazer de viver o aniversário mais alegre e feliz de sempre, no dia de Halloween. As crianças são sem dúvida os seres mais simples, honestos, puros e humildes que existem e que marcam o nosso percurso de uma maneira incomparável. Cada uma das crianças permanecerá na minha memória e tem um lugar especial no meu coração. Agradecer, por último, às suas famílias por toda a confiança que depositaram nas “queridas professoras estagiárias”, pelos momentos de diálogo e partilha.

A todos, um enorme obrigada por todo o incentivo, confiança, paciência, amizade e amor. Não só me auxiliaram na minha caminhada como também caminharam comigo!

RESUMO

O presente relatório de estágio pretende espelhar o processo formativo da mestranda no decurso da Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, este documento evidencia-se basilar no desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente, já que se constituiu como um espaço de construção do saber pensar e agir nos contextos de ação de forma fundamentada, crítica e reflexiva, desenvolvendo saberes profissionais que terão reflexo na aprendizagem ao longo da vida.

Os pressupostos teóricos e legais elencados nortearam as práticas em articulação com as características dos dois contextos educativos e das crianças, também patentes neste documento. Com base nesta interseção, evidencia-se o processo formativo sustentado numa aproximação à Metodologia de Investigação-Ação e apresenta-se a descrição reflexiva de percursos pedagógicos e didáticos desenvolvidos em ambos os contextos. A ação educativa desenvolvida através da Metodologia de Trabalho de Projeto foi sistematicamente orientada por um paradigma humanista e socioconstrutivista, de modo a respeitar as conceções de educação e de criança, a fomentar o desenvolvimento holístico da mesma e a promover práticas educativas mais inovadoras. Salienta-se o trabalho colaborativo e de coadjuvação entre todos os intervenientes do processo, num clima de negociação, democracia, aceitação e confiança que se constituíram essenciais na (re)construção das aprendizagens, competências, crenças e valores. Reflete-se ainda sobre os contributos da formação para a docência de perfil duplo, que permite articular e dar continuidade ao processo educativo da criança, sustentando-se numa prática mais contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Criança, Prática educativa, Reflexão, Socioconstrutivismo Trabalho colaborativo

ABSTRACT

This internship report aims to mirror the development process of the master's student during the Supervised Educational Practice in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. As such, this document evidence it basilar on the personal and professional development of the future teacher, since is a space for the construction of knowing how to think and act in the context of action in a reasoned, critical and reflective way, developing professional knowledge that will have a reflection in lifelong learning.

The theoretical and legal assumptions guided the practices in articulation with the characteristics of the two educational contexts and of the children, also evident in this document. Based on this intersection, it is evidenced the development process based on an approach to the Research-Action Methodology and a reflective description of the pedagogical and didactic practices developed in both contexts. The educational action developed through the Project Work Methodology was systematically guided by a humanist and socio-constructivist paradigm, in order to respect the conceptions of education and children, to promote the holistic development of children and to promote more innovative educational practices. It is important to highlight the collaborative and supportive work between all the actors in the process, in an atmosphere of negotiation, democracy, acceptance and trust that were essential in the (re)construction of learnings, competences, beliefs and values. It also reflects on the contribution of the double profile, which allows articulating and continuing the child's educational process, based on a more contextualized and meaningful practice.

Keywords: Child, Educational practice, Reflection, Socio-constructivism, Collaborative work

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	4
1. Princípios educativos basilares e importância do perfil duplo do profissional de educação	5
2. Especificidades e fundamentos educativos da Educação Pré-escolar	14
3. Especificidades e fundamentos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	26
1. Caracterização da instituição cooperante	27
1.1. Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	30
1.2. Caracterização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2. Metodologia de Investigação-ação: contributos para a prática pedagógica	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Descrição e análise das ações desenvolvidas na Educação Pré-escolar	50
2. Descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	81
Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	91

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DL – Decreto-Lei
- 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
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- PTT – Plano de Trabalho de Turma
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- UNICEF – *United Nation Children's Fund*
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao 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 Instituto Politécnico do Porto, emerge o presente relatório de estágio, que visa espelhar o percurso formativo desenvolvido pela mestranda ao longo da PES. Deste modo, o documento toma como referência a experiência de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação da mestranda nos dois contextos educativos especializados – Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) – quer numa vertente descritiva e analítica, quer numa vertente interpretativa e reflexiva, realçando o processo evolutivo profissional e pessoal, tal como é preconizado nos objetivos da Ficha da Unidade Curricular (FUC) da Prática Educativa Supervisionada (Ribeiro, 2019).

Salienta-se que dado o seu perfil duplo, e segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este mestrado capacita a docente à profissionalização de dois níveis educativos: a EPE e o 1.º CEB. Assim, promove a formação de profissionais criticamente capazes de diligenciar uma continuidade metodológica, a partir da articulação de saberes entre os dois níveis educativos, por via de projetos e metodologias comuns e, conseqüentemente, facilitando o processo de transição e o desenvolvimento holístico da criança (Ribeiro, Quadros-Flores & Sá, 2018). Todavia, para que tal seja proporcionado, torna-se crucial que a mestranda procure construir os seus saberes profissionais ao longo de toda a sua vida e, assim, dissemine “o seu impacto na transformação da educação” (Ribeiro, 2019, p.1).

De facto, este processo de construção da identidade profissional assentou no desenvolvimento de práticas em dois contextos educativos, mais concretamente, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019 numa sala dos três

aos seis anos de idade na EPE e, entre fevereiro e junho de 2019, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Assim sendo, todas as práticas descritas e analisadas neste documento partiram de uma observação atenta e cuidada de ambos os grupos, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades, sem esquecer o tão fundamental exercício de diferenciação pedagógica de modo a “responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2019, p. 1).

Simultaneamente, promoveram-se ao longo da PES aulas teórico-práticas, designadas por seminários, de cariz semanal que compreenderam a aquisição de conhecimentos e saberes teóricos essenciais para uma prática profissional fundamentada e consciente, fomentando-se igualmente a partilha de experiências educativas decorrentes da ação nos contextos e, conseqüentemente, a reflexão crítica das mesmas. Deste modo, e de acordo com os objetivos da PES espelhados na respetiva FUC, foi potenciada a construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (Ribeiro, 2019, p. 1).

No que concerne à estrutura do presente documento, o mesmo encontra-se organizado em três capítulos, intrinsecamente ligados e relacionados entre si, que articulam de uma forma sustentada e fundamentada a teoria presente nos pressupostos teóricos e legais e a prática realizada nos dois contextos educativos supramencionados, pelo que as duas assumem um caráter indissociável na formação e construção da identidade profissional. Deste modo, o primeiro capítulo diz respeito à fundamentação e enquadramento teórico e legal da educação, tanto na EPE como no 1.º CEB, mas também salientando-se paradigmas de educação transversais e comuns a ambos. Destaca-se, ainda, a relevância do perfil duplo que habilita o profissional de educação a promover estratégias de continuidade metodológica, a partir da articulação de saberes entre os dois níveis educativos, por via de projetos e metodologias comuns e, conseqüentemente, facilitando o processo de transição (Ribeiro, 2019). Por sua vez, o segundo capítulo compreende a caracterização do contexto de estágio,

no que concerne à instituição cooperante e, mais especificamente, a ambos os ambientes educativos. São evidenciadas e caracterizadas as particularidades de cada um dos grupos e as respectivas interações, bem como a organização e gestão do espaço, tempo e materiais, destacando-se igualmente a relação escola-família que cada um dos contextos apresenta. Além disso, neste capítulo procedem-se os contributos que a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) fomenta, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente, numa componente investigativa e reflexiva da mesma e que visa a transformação da ação. Já no terceiro capítulo são descritas, analisadas, fundamentadas e refletidas as ações desenvolvidas em ambos os contextos, mobilizado “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa” (Ribeiro, 2019, p. 1). Ademais, evidenciam-se as aprendizagens profissionais desenvolvidas, bem como os impactos das ações educativas nas aprendizagens das crianças.

Seguidamente, este processo analítico e reflexivo culmina com a realização de uma metarreflexão, que recai sobre a perspetiva pessoal do percurso de formação profissional da mestranda e sobre a importância do perfil duplo na sequencialidade e transições educativas. Além disso, são exploradas reflexivamente as similitudes e especificidades de cada nível de educação, assim como dificuldades, aprendizagens, progressos vivenciados na PES e competências profissionais adquiridas que permitiram à futura profissional de educação a (re)construção da sua identidade profissional, perspetivando o prosseguimento da formação ao longo de toda a vida (Ribeiro, 2019).

São ainda apresentadas as referências bibliográficas constituídas por referentes teóricos que foram consultados e mobilizados ao longo da elaboração do relatório, bem como alguns normativos legais e outros documentos consultados.

A concluir, sucedem-se os anexos e apêndices que pretendem documentar o relatório com elementos de apoio e consulta que, não sendo essenciais, auxiliam a compreensão das ações desenvolvidas durante a PES.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A prática profissional não é um mero saber fazer, mas implica uma fundamentação teórica e uma articulação coerente entre teoria e prática” (Silva, 2013, p. 295).

O presente capítulo aborda os pressupostos teóricos e legais da Educação que sustentaram e orientaram a prática pedagógica quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando interpretar as similitudes e os contrastes identificados nos quadros estudados, já que, efetivamente, “os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas” (Silva, 2013, p. 301).

Assim sendo, o Capítulo I encontra-se estruturado em três subcapítulos, sendo que o primeiro inicia com a exploração dos paradigmas transversais de pedagogia geral que sustentam ambos os níveis educativos. Nesse mesmo subcapítulo, é explorada a evolução de um paradigma transmissivo para um paradigma socioconstrutivista, no qual se atribuem novos significados ao papel da escola, da criança, do profissional de educação, das famílias e da comunidade. É igualmente fundamentada a relevância do perfil duplo que habilita o profissional de educação a promover estratégias de continuidade metodológica, a partir da articulação de saberes entre os dois níveis de Educação, por via de projetos e metodologias comuns e, conseqüentemente, facilitando o processo de transição (Ribeiro, 2019). Nos subcapítulos consequentes, apresentam-se as particularidades quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, uma vez que cada um possui especificidades que devem ser valorizadas e aprofundadas de forma diferenciada.

1. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS BASILARES E IMPORTÂNCIA DO PERFIL DUPLO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

A Educação para todos, consagrada como um dos objetivos mundiais da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1974), rege-se por um conjunto de princípios e objetivos que garantem a educação inclusiva e promovem oportunidades de aprendizagens ao longo da vida. Tendo em conta que a *United Nation Children's Fund* (UNICEF) assume o acesso a uma educação gratuita e acessível a todos como um direito das crianças (UNICEF, 1990), a escola assume um papel relevante na promoção do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que fomentem “conhecimentos, capacidades, e atitudes [que permitem às crianças] lidar com os desafios da vida e exercer uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo” (Formosinho & Merali, 2016, p. 5). No entanto, a conceção de escola e de educação nem sempre assumiu a mesma linha de ideias, pelo que em 1976 foi aprovada a Constituição da República Portuguesa a qual defendia que “todos têm a liberdade de aprender e de ensinar” (artigo 43.º), o que acabou por provocar uma generalização da educação a todas as classes sociais e, conseqüentemente, um fenómeno de massificação das escolas. Estes fatores contribuíram para um ensino centrado no denominado método tradicional, assente num paradigma de transmissão dos conteúdos por parte dos docentes às crianças.

Contudo, no decorrer dos anos, o exercício da profissão de educador de infância e de professor do 1º CEB tem vindo a sofrer notórias transformações no que se refere à mudança e dos métodos e práticas pedagógicas utilizadas (Marta, 2015) decorrente da mudança de um paradigma de educação tradicional para um paradigma socioconstrutivista. O construtivismo foi um conceito designado por Piaget como sendo “o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento”

(Kamii, 2003, p. 30). No entanto, sabe-se hoje que este processo não é exclusivo da criança, já que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016),

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p. 33).

Assim, todas as relações que a criança tiver serão significativas para o seu desenvolvimento, principalmente em idades menores, bem como as experiências e oportunidades que lhe vão ser proporcionadas pelo adulto, podendo assim afirmar que o desenvolvimento da criança ocorre da interação da mesma com o mundo (Silva, 2009). Foi neste sentido que surgiu um novo conceito defendido por Vygotsky resultante da evolução do conceito construtivista: o socioconstrutivismo. Tendo em consideração as características específicas desta perspetiva, esta refere-se ao desenvolvimento da autonomia e das interações entre adulto-criança e criança-meio envolvente, que, quando fomentadas, promovem o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos (Jonnaert, 2009; Vygotsky, 1991). Partindo então do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada, surge o conceito central da teoria de Vygotsky – o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1991). O autor considera que a ZDP é a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que esta consegue alcançar quando é auxiliada por outro indivíduo, privilegiando deste modo a cooperação entre crianças e a relação criança-adulto (idem).

Também a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) defende que o mesmo “constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Nesta perspetiva, a organização e gestão do ambiente educativo revela-se um fator determinante para o sucesso das aprendizagens, pelo que importa explorar brevemente as quatro dimensões que corporizam o ambiente educativo, mais

especificamente no que concerne à organização dos espaços, dos materiais, do tempo e das interações (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, de acordo com Zabalza (1992), importa que os primeiros sejam estimulantes e convenientemente organizados, do modo a fomentar a autonomia da criança, permitindo que a mesma se sinta segura e confortável para explorar o espaço, estabelecendo interações no mesmo (idem). Além disso, é fundamental que a “apropriação do espaço” por parte das crianças lhes dê “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevisíveis e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Assim, no que toca aos materiais existentes nos espaços, estes devem obedecer “a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (idem), de modo a que as crianças tenham a oportunidade de explorar os mais diversos materiais de qualidade, experimentando diferentes potencialidades dos mesmos. Além disso, e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), os materiais devem ser “arrumados sempre nos mesmos locais, [para que] as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (p. 162). Ainda no que respeita aos espaços, é fundamental que o profissional de educação tenha em consideração que o espaço exterior é também ele um educador que promove oportunidades de aprendizagens extremamente ricas e relevantes (Lopes da Silva et al., 2016). Além de fomentar o desenvolvimento e coordenação psicomotora e a motricidade fina e grossa, o espaço exterior “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm (...) contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Importa salientar que “estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que [o docente] reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada” (idem).

Outro pilar basilar presente nos dois níveis educacionais assenta nas interações estabelecidas entre os vários intervenientes do processo educativo. Destacam-se assim as interações entre o adulto e a criança; as interações entre

crianças, bem como a relação entre a escola e a família, a relação entre profissionais e a relação com a comunidade (idem). Tanto o educador como o professor têm o papel de promover uma relação com a criança baseada no respeito mútuo, afetividade e confiança, bem como criar ambientes favoráveis para que ela possa desenvolver competências sociais, de forma a facilitar o processo de construção de autonomia e do conhecimento (Silva, 2009). Para tal, é necessário que, durante todo o processo de aprendizagem, o docente conheça os interesses e necessidades de cada criança, para que, assim, as intervenções realizadas sejam contextualizadas, o que levará a uma maior qualidade no que diz respeito à aprendizagem (Fonseca, 2011). Além disso, a escola deve olhar a diversidade das crianças como um contributo positivo na educação, “onde as capacidades de cada um se unam para a promoção do sucesso” (Correia, 2001, p. 125, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Assim sendo, as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) devem ser incluídas, valorizadas e respeitadas numa perspetiva de educação inclusiva.

Além dos espaços, materiais e iterações, surge a organização e gestão do tempo como um dos principais fatores que influenciam o ambiente educativo. Assim, salienta-se desde já que a gestão do tempo em EPE difere bastante da gestão do tempo no 1.º CEB, o que irá ser explorado de forma mais aprofundada nos seguintes subcapítulos. Não obstante, importa realçar que o tempo na escola é gerido através de rotinas, pelo que uma rotina torna-se pedagógica “porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a [ou professor/a] e porque é conhecida pelas crianças” (Lopes da Silva et al, 2016). Além disso, é fundamental que as rotinas diárias respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança e lhe permitam ter o tempo necessário “para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas (...) no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224).

Assumindo que a aprendizagem é um processo de construção ativa pelas crianças, ao entrar na escola, as mesmas já possuem as suas próprias conceções e visões do mundo – os conhecimentos prévios – com base nas experiências já

vivenciadas, pelo que as aprendizagens por si realizadas na escola assumem uma importância essencial já que as crianças vão desenvolvendo novos conhecimentos, que são construídos sobre aqueles que já possuíam (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). Assim, todas as aprendizagens realizadas pela criança têm como ponto de partida os conhecimentos previamente adquiridos que, por sua vez, foram influenciados pelo meio em que a criança está integrada (Bruner, 1960). Deste modo, surgem as aprendizagens significativas, nas quais o novo conhecimento é suportado por esquemas conceituais previamente existentes (em oposição à aprendizagem de rotina e acumulativa, sem relacionar significados) (Ausubel, 2003).

De acordo com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, um dos objetivos primordiais do perfil docente assenta na fomentação do desenvolvimento da autonomia das crianças, a par da sua plena inclusão na sociedade de modo a promover a qualidade do processo educativo e garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das mesmas. Assim sendo, importa perceber o papel que a autonomia tem no processo de desenvolvimento holístico das mesmas. Segundo Dias e Fontaine (2001), por autonomia entende-se o desenvolvimento da capacidade que o indivíduo tem em sentir-se responsável e capaz de perspetivar a sua vida e os seus valores, não estando dependente de outros, ou seja, significa que “é capaz de se auto-regular” (Mogilka, 1999, citado por Silva, 2009, p. 2). Deste modo, para facilitar o processo de construção de autonomia, de acordo com Silva (2009), é essencial que a criança desenvolva competências sociais que podem ser expandidas através do trabalho cooperativo, no qual as crianças interagem com os seus pares e aprendem umas com as outras, criando-se “um ambiente mais rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564).

Uma metodologia que privilegia e favorece a construção da autonomia da criança é a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), enquanto metodologia intencional que deve partir do interesse dos intervenientes, para que as aprendizagens desenvolvidas sejam significativas. Esta metodologia é corroborada por Leite, Malpique e Santos (1989) que afirmam que o trabalho

de projeto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (...) com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (p. 140). O projeto deve conjugar um conjunto de fases ou etapas devidamente planejadas e destinadas às crianças e, como tal, devem ser sempre adequadas e contextualizadas à realidade das mesmas, sendo fundamental a interligação com o seu cotidiano. É de salientar que, apesar de ser mais associada à EPE, a MTP assume um caráter transversal a todos os níveis de educação pelo que, no decorrer da PES, esta metodologia foi colocada em prática, não só no sentido de promover aprendizagens mais significativas para os dois grupos de crianças de ambos os contextos educativos, como também de modo a fomentar uma articulação entre ambos e contribuir para uma facilitação do processo de transição das crianças (Cf. Capítulo III). É de ressaltar que esta articulação entre os dois níveis é possível graças à existência do perfil duplo docente, que habilita os profissionais a respeitar as singularidades das crianças e oferecer-lhes oportunidades para que estas desenvolvam as suas potencialidades num ambiente democrático e facilitador do seu processo de transição educativa (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018).

Neste sentido, torna-se fulcral refletir sobre o conceito de transição nos processos educativos, sendo que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), designam-se por “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes (p. 97). O processo de transição entre dois níveis de educação exige portanto a participação de diversos intervenientes no mesmo, de entre os quais se dá maior destaque à criança, uma vez que esta se apresenta como o agente que efetivamente sofre a transição. No entanto, o professor e o educador detêm um papel igualmente relevante neste processo, assumindo a posição de facilitador da transição (Oliveira, 2015). A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro enfatiza a importância da articulação entre as várias etapas do percurso educativo para o sucesso da criança, sugerindo os diálogos e reuniões entre docentes,

encarregados de educação e crianças; a planificação e desenvolvimento de projetos e atividades comuns entre os vários níveis educativos e a organização de visitas guiadas à escola do 1.º CEB e ao Jardim de Infância (JI) pelos docentes e crianças, como estratégias facilitadoras desta mesma articulação. Esta linha de ideias vai ao encontro do que Bronfenbrenner (1996) defende, uma vez que para este autor, as crianças devem poder observar e participar em atividades conjuntas com as pessoas mais velhas para poderem estabelecer relações afetivas positivas, de modo a facilitar a transição para o novo contexto. Já as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam igualmente um capítulo dedicado à continuidade educativa e transições, no qual é feita a referência a dois momentos chave: a transição para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o educador deve então “proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1.º ciclo com segurança” (p. 101). Por seu turno, o professor do 1.º CEB, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (DL nº241/2001), deve promover a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar” (p. 7). Com efeito, o envolvimento das crianças nesta transição é essencial, uma vez que se tratam das protagonistas de todo o processo educativo. Para tal, torna-se essencial dar voz à criança, proporcionando oportunidades de a mesma dialogar sobre os seus sentimentos, expectativas e interrogações acerca da transição. É igualmente fundamental que a criança se sinta segura e confiante no novo contexto em que se vai integrar, de maneira a favorecer a sua transição (Lopes da Silva et al., 2016). Para além da intervenção da criança e do professor, o processo de transição entre dois níveis de educação deve requerer, também, o envolvimento das famílias, uma vez que estas se constituem como o suporte afetivo e emocional mais próximo da criança. Assim, e uma vez que a escola se apresenta como uma instituição continuadora da ação educativa da família, é importante que se estabeleça um trabalho

colaborativo entre as duas, já que “marcada pela dimensão afectiva, a família é uma importante escola do sentimento, embora também seja uma escola da razão” (Santos, 1994, p.96). Desta forma, torna-se cada vez mais necessária e urgente a articulação entre a escola e as famílias e, conseqüente, a articulação entre as aprendizagens que ambas proporcionam à criança, uma vez que as duas têm o mesmo objetivo educativo: formar a criança a nível cognitivo, afetivo, emocional e social, de modo a prepará-la para as exigências da sociedade. Neste seguimento, afirma-se que as crianças estão inseridas numa sociedade e, como tal, devem sentir-se incluídas e participar ativamente nos projetos da mesma. Para além dos projetos educativos formais dentro da escola, a educação constitui-se, também, em projetos de contextos não estritamente formais e escolares, apostando nas mais variadas instituições e com base numa rede de parecerias locais e regionais, o que supõe que toda a comunidade se constitui educativa (Antunes, 2001). Torna-se, assim, necessário o estabelecimento da interação escola-meio, através de abordagens que privilegiem projetos interdisciplinares centrados na comunidade, de modo a que a escola não viva isolada da mesma e que, pelo contrário, assuma um papel ativo na intervenção social (Leite, 2003). Na mesma linha de pensamento, segundo Antunes (2001), “considerar a educação como um projecto comunitário, é entender que as crianças (...), enquanto pessoas que fazem parte de uma mesma comunidade, protagonizam fases diferentes de um processo educativo que deve ser entendido como um todo” (p.29). Em suma, uma vez que o “processo educativo é um processo *permanente* (realiza-se ao longo de toda a vida do indivíduo) e *comunitário* (constrói-se na validação e interacção das valências de cada uma das comunidades a que cada um pertence e/ou vai conhecendo)” (Antunes, 2001, p. 231), o crescimento, desenvolvimento e emancipação individual é tanto maior quanto o número de experiências que a criança vivencia, na escola e fora do contexto escolar, ou seja, no seio da comunidade. Verifica-se, assim, que a envolvência da comunidade e a articulação das iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços e instituições no processo de transição educativa estimulam a criança

para novas aprendizagens e interações, o que enriquece todo o processo educativo e possibilita uma organização de atividades e aprendizagens mais rica e significativa (Tralhão, 2012). De facto, todos os intervenientes neste processo devem estar atentos de forma a perspetivar medidas que visem obter a continuidade entre os vários processos educativos de forma cooperada (Martins, 2014). Neste sentido, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) referem que é importante começar a apostar na diminuição das diferenças entre a formação inicial dos educadores e a formação inicial dos professores, aproximando-as. Nesta linha de ideias, destaca-se assim a importância da formação de profissionais de educação com o perfil duplo, ou seja, especializados tanto na EPE como no 1.º CEB, já que o mesmo promove uma formação mais ampla e integral da criança nas diferentes etapas de educação nos primeiros 10 anos da sua vida, permitindo que o profissional seja capaz de fomentar estratégias que facilitem a transição da criança, uma vez que, apesar de serem níveis distintos de educação, a EPE e o 1.º CEB complementam-se.

Após o elencado ao longo deste capítulo é visível a atribuição de novos papéis e desafios colocados ao docente, sendo-lhe exigidos conhecimentos e práticas para que o mesmo consiga dar respostas adequadas às exigências, necessidades, desafios e interesses da sociedade e comunidade que integra, a nível social, político e cultural. Estes fatores contribuem, assim, para a construção de um novo paradigma profissional, sendo necessária uma formação contínua que auxilie o docente na construção da sua identidade profissional. Esta ideia é corroborada por Nóvoa (1992), que afirma que a formação contínua de professores é crucial para haver uma renovação das práticas educativas, o que proporciona uma mudança nas escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, espera-se que o docente seja capaz de questionar e refletir perante a sua ação, reformulando as suas práticas de modo a potenciar o maior e melhor desenvolvimento holístico da criança no seu processo de aprendizagem.

2. ESPECIFICIDADES E FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, citado por Lopes da Sila et al., 2016), este nível educativo “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo a vida” (p. 5). Neste sentido, esta complementa a ação educativa da família, devendo existir uma cooperação estreita no que toca a favorecer a informação e o desenvolvimento da criança, a par da inserção da mesma na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário (Lopes da Silva e al, 2016). No entanto, uma vez que em Portugal nem sempre a EPE foi assumida ou reconhecida como uma etapa da educação ao longo da vida, importa explorar e conhecer parte da sua evolução, pelo que os seus principais períodos de reformulação dizem respeito à Primeira República, ao regime do Estado Novo e aos momentos após a Revolução de 25 de Abril de 1974 (Marta, 2015). Assim, no que concerne ao primeiro, apesar do reconhecimento da necessidade da Educação de Infância como etapa anterior à escolarização, a Educação de Infância acabou por ser extinta em 1937, como consequência da reduzida percentagem de crianças que a frequentavam, mas também devido à ideologia da época em atribuir às mães a tarefa de educar os seus filhos (Tralhão, 2012). Com isto, o Estado pretendeu transferir a responsabilidade da educação das crianças para a iniciativa privada, adiando o seu dever no desenvolvimento da EPE, como é possível confirmar através da leitura do Diário das Sessões da Assembleia Nacional e Câmara Corporativa de 5 de março de 1938, que afirma que “não é este o momento de se pensar na criação e organização da educação pré-escolar como serviço do Estado (...) porque isso viria complicar (...) em ensinar o novo português a ler, a escrever e a contar” (Gomes, 1986, p. 95). Posteriormente e com o aumento da industrialização e crescente urbanização, a mulher passou a ter uma identidade profissional, começando a surgir, assim, uma preocupação social pela criança

(Tralhão, 2012). Não só mas também por esta razão, a EPE passou definitivamente a fazer parte do sistema educativo com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986. Este documento descreve, no capítulo quatro, que o sistema educativo português “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (p. 3068). Passados cerca de dez anos após essa publicação, a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada em 1997, reconhece este ciclo educativo como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), tal como anteriormente referido. Este normativo veio reforçar a importância da EPE no país, uma vez que esta passou a integrar a educação básica, o que lhe conferiu um estatuto até então inexistente. Neste mesmo ano, surge a publicação das OCEPE. Por sua vez, em 2001, o DL nº240/2001 de 30 de agosto define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, enunciando os referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis educativos. Ademais, são posteriormente apresentadas Metas Curriculares de Aprendizagem para toda a Educação Básica, na qual, numa perspetiva de articulação e continuidade entre ciclos, também se incluiu a EPE. Finalmente, em 2016, surge uma versão atualizada e reformulada das OCEPE de 1997 (Lopes da Silva, 2016). Assim, as OCEPE de 2016 apresentam-se como um orientador para os educadores de infância baseando-se “nos objetivos globais pedagógicos” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 5), definidos pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da EPE e se destina “a apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 5). Por outro lado, e dado que a LBSE e a Lei-Quadro da EPE incluem “apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche” (idem), surge em 2011, a Recomendação do Conselho Geral de Educação que defende que a educação em creche é igualmente um direito da criança.

Por sua vez, e já remetendo à concepção da EPE nos dias de hoje, a mesma distingue-se dos demais níveis de educação, contemplando diferentes objetivos, uma organização do currículo diferente e metodologias de avaliação diferenciadas. Os objetivos da EPE foram organizados e pensados em torno das áreas do desenvolvimento infantil, sendo elas o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico, afetivo, social e emocional de toda e qualquer criança sem exceção, bem como determinadas capacidades e competências transversais, tais como, a autonomia, a curiosidade, a criatividade, o espírito crítico, entre outras (Estrela et al., 1991). Desta forma, o educador de infância surge como um dos principais responsáveis por orientar a criança nesta etapa do seu desenvolvimento. Assim sendo, foi definido um DL sobre o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, no qual o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Já de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o educador de infância é responsável pela satisfação das necessidades das crianças (atenção, segurança, afeto e apoio), assim como o seu bem-estar emocional, vontades e interesses pessoais. Saliencia-se, deste modo, a relação íntima entre o cuidar e o educar, já que, segundo Lopes da Silva et al (2016), “este cuidar ético envolve (...) a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p. 24). Nesta linha de pensamento, um dos principais objetivos da EPE prende-se igualmente em promover “uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10) na medida em que deve valorizar a importância da educação inclusiva neste nível educativo, a par de respeitar as especificidades e “características individuais de cada criança [e dar] resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (idem).

Assumindo as OCEPE como documento orientador da prática educativa, o educador de infância tem a liberdade de interligar um ou mais modelos

curriculares, combinando as suas características de forma a dar resposta adequada e significativa ao grupo de crianças. Os modelos curriculares, enquanto indicadores de qualidade da prática pedagógica (Formosinho, 2007), permitem superar as pedagogias transmissivas, encontrando-se assentes em modelos educativos socioconstrutivistas que colocam a criança no centro da sua aprendizagem, sendo a mesma ativa e com direito a ser escutada e a intervir, características de uma pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Dessa forma, na EPE em Portugal, são vários os contributos dos múltiplos modelos curriculares na EPE, tais como as abordagens *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emília e Maria Montessori. Em suma, revela-se essencial que o educador procure adotar vários modelos curriculares que melhor reflitam a sua prática educativa e os valores pedagógicos que defende e que melhor se adequem ao contexto educativo e ao grupo de crianças, considerando as suas necessidades, dificuldades e interesses. Saliencia-se, deste modo, que as ações educativas desenvolvidas ao longo da PES foram marcadamente influenciadas por algumas especificidades da pedagogia de *High-Scope* e do MEM (Cf. Capítulo III).

No seguimento do referido anteriormente, os modelos curriculares contribuem para a construção de um ambiente educativo estimulante e significativo, pelo que o modelo Reggio Emília considera que o espaço educativo representa um terceiro educador, dando ênfase à sua dimensão estética, pois o mesmo deve promover um ambiente harmonioso através da sua organização e decoração (Lino, 2007). Quanto à organização da sala de atividades, esta organiza-se em áreas de interesse, enquadrando-se na abordagem pedagógica *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2009). Nesta perspetiva, cada área de interesse promove diferentes tipos de brincadeiras e atividades que vão ao encontro dos gostos e interesses das crianças, o que faz com que estas conheçam as áreas e saibam os materiais que podem encontrar em cada uma delas (idem), bem como possam participar “nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26). Ainda no que diz respeito à gestão do espaço educativo, é importante que o

educador tenha em atenção o que é exposto nas paredes da sala de atividades, já que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação [que representa os] processos desenvolvidos” (p. 26), ao mesmo tempo que permite a (re)atribuição de significados por parte da criança e do adulto, indo esta perspectiva ao encontro do modelo curricular MEM (Niza, 2007). Por outro lado, o educador deve selecionar os materiais definindo prioridades que atendam às necessidades do grupo de crianças, pelo que, à medida que o ano letivo avança, estas necessidades vão-se modificando e o mesmo deve acontecer relativamente à organização e gestão do espaço educativo e dos materiais pedagógicos (Lopes da Silva, 2016). Ademais, o educador deve ter em conta as potencialidades do espaço exterior, enquanto espaço promotor de aprendizagens ricas e completas do ponto de vista da formação holística da criança (tal como foi aprofundado no subcapítulo anterior). No que concerne à gestão do tempo na EPE, de acordo com o modelo *High-Scope*, a mesma possui um carácter estruturado mas flexível, na medida em que as rotinas diárias surgem como organizadoras estruturais das experiências das crianças, conferindo independência às mesmas, já que, quando compreendem a sua rotina diária, as crianças têm a oportunidade de agir e solucionar os seus problemas sem que sintam necessidade de recorrer ao adulto frequentemente (Hohmann & Weikart, 2009), possuindo igualmente a liberdade de propor sugestões e modificações (Lopes da Silva et al, 2016). Outro pilar basilar deste nível educacional assenta nas interações estabelecidas entre os vários intervenientes do processo educativo. Neste sentido, o educador deve promover uma rotina de diálogo com as crianças, de forma a perceber as suas necessidades e a escutar cada uma, mantendo uma relação de harmonia na sala de atividades (Lopes da Silva et al, 2016), bem como um ambiente educativo propício à livre expressão da criança “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1998, p. 146), o que vai ao encontro dos princípios do MEM (Niza, 1998). Por outro lado, as crianças desenvolvem-se e aprendem igualmente ao estabelecer relações interpessoais com os seus pares, através das brincadeiras, jogos,

diálogos, partilha de ideias e de todos os momentos de interação inerentes ao processo de socialização (Lopes da Silva et al, 2016). Neste sentido, e de acordo com as mesmas autoras, torna-se inquestionável que o educador promova momentos em que seja possível que a criança brinque e jogue, quer sozinha, quer em pequenos grupos e, ainda, em grande grupo (idem). Neste sentido, é preciso ter em conta os “diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, (...) a diversidade de idades ou a [sua] dimensão” (Lopes da Silva et al 2016, p. 24), sem esquecer que deve ser sempre valorizada a vontade da criança, respeitando a forma como a mesma se sente mais segura e confortável. Por sua vez, e dado que a criança se revela como “mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 28), aquilo que faz na escola influencia inevitavelmente a relação escola-família, já que a criança por norma dialoga com os pais e/ou famílias sobre as suas experiências e aprendizagens. Deste modo, torna-se essencial que exista uma relação harmoniosa entre os dois sistemas, assente “numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (idem), nas quais o educador envolve as famílias no processo educativo de cada criança. Por último, realça-se a relação de cooperação entre as crianças e a comunidade, na medida em que a mesma se assume como “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 30), além de que o estabelecimento educativo “beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima (...) para realizar as suas finalidades educativas” (idem).

Para além de contextualizada, a aprendizagem da criança faz-se de forma holística, englobando as diferentes áreas de conteúdo. Assim, no que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, esta é marcada pela transversalidade, pois está presente em todos os momentos e aprendizagens educativas proporcionadas e dá ênfase ao desenvolvimento holístico da criança enquanto sujeito e agente do seu próprio processo educativo, mas igualmente enquanto ser social (Lopes da Silva et al, 2016). Nesta área de conteúdo, é privilegiada a

relação da criança com o outro, com o mundo e com ela mesma; na medida em que incide no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que medeiam a construção da sua identidade no que diz respeito à autonomia, convivência democrática e cidadania (idem). Por sua vez, a Área de Expressão e Comunicação encontra-se subdividida por Domínios – Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática – intimamente articulados entre si, que se tornam formas de linguagem imprescindíveis para a criança se poder expressar a nível de pensamento e emoções e, ao mesmo tempo, interagir com o meio envolvente (idem). Partindo do princípio que a criança, quando ingressa na EPE, já apresenta algumas conceções e ideias formadas sobre o mundo que a rodeia devido à sua natural curiosidade em tentar compreender as coisas e a sua razão; surge a terceira área de conteúdo, a Área do Conhecimento do Mundo, que essencialmente deve encorajar a curiosidade e o interesse da criança, de modo a que esta questione hipóteses e desenvolva atitudes de consciencialização e respeito pelo meio ambiente e pela cultura, assim como a abordagem à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (idem).

Por último, no que respeita à avaliação neste nível educativo, a mesma assenta maioritariamente numa dimensão de cariz formativo, podendo constituir-se, também, em avaliação diagnóstica, não havendo lugar a uma “avaliação classificativa e discriminatória” (Estrela et al., 1991, p. 49). É fundamental que o educador de infância apoie e envolva a criança no seu processo de avaliação de modo a que a mesma tome “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 16). Assim, torna-se igualmente importante que parte do processo avaliativo seja realizado em grande grupo, o que permite que a criança seja confrontada com diferentes opiniões para além da sua, tornando este processo “mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões” (idem). Além disso, o processo de avaliação torna-se mais enriquecedor quando partilhado e refletido com as famílias e outros membros da equipa educativa.

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

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é o primeiro dos quatro ciclos que compõem a escolaridade obrigatória, com uma duração de quatro anos e caracteriza-se por um ensino “universal, obrigatório e gratuito” (Decreto-Lei n.º 46/86, p. 3069), indo ao encontro do quarto objetivo de desenvolvimento sustentável da UNESCO, em que se pretende “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017). Este é um nível de educação que apresenta algumas características próprias, nomeadamente o regime de monodocência, favorecendo a aprendizagem e o ensino de forma globalizante. Esta característica possibilita uma maior articulação entre saberes, em que o professor titular “assegura as componentes do currículo constantes da respetiva matriz curricular, com exceção do Inglês” (DL n.º 126/2018, 6 de julho, capítulo 2, artigo 5).

Tendo o professor um papel fundamental no desenvolvimento da criança, foi definido um Decreto-Lei sobre o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor, o DL n.º240/2001, de 30 de agosto, na medida em que defende o desenvolvimento do “respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto 2). Assim, é indispensável que os docentes e as escolas tenham autonomia na gestão do currículo de forma flexível e transversal ao longo dos anos e ciclos de aprendizagem, para a construção de saberes articulados capazes de proporcionar uma formação integral, que vise a transversalidade e continuidade da aprendizagem a todos os alunos (Carvalho, 2010). Ora, tendo em conta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 21), o atual sistema educativo compreende a escola como um meio que

assegura um conjunto de aprendizagens essenciais ao indivíduo, formando cidadãos responsáveis, cultos, autónomos e solidários (DL nº 46/86 de 14 de outubro), preparando-os intelectualmente para a reconstrução permanente do seu próprio conhecimento, tornando, assim, o ensino mais eficaz e consonante com a realidade atual (González, 1993).

Por sua vez, decorrente da mudança de paradigma educativo, os documentos orientadores do 1.º CEB têm vindo a sofrer alterações significativas, uma vez que os aplicados nas últimas décadas careciam de uma articulação entre si, tornando-se indispensável reformular e reorganizar o currículo, de forma a dar resposta às necessidades e expectativas dos alunos. Como tal, elaborou-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), bem como as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), documentos que permitem uma efetiva flexibilização e gestão curricular ao mesmo tempo que consideram o perfil humanista do aluno (DL n.º 55/ 2018). O PASEO define que as crianças devam ser capazes de cooperar, partilhar e colaborar, de forma a trabalharem em equipa, devendo ainda ser capaz de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Oliveira-Martins, 2017, p. 25). Desse modo, não se pretende uniformizar o ensino, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (p. 5).

De acordo com Leite (2012) existem três formas de articulação curricular que o professor deve ter em conta: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Na primeira, a relação passa pelo estabelecimento de pontos de contacto entre áreas do currículo, apesar de manterem as fronteiras. A interdisciplinaridade caracteriza-se por ser mais complexa, uma vez que pode ir até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais entre áreas curriculares diferentes, proporcionando uma visão global da educação (idem). Por fim, a transdisciplinaridade põe fim à

fragmentação das áreas do currículo, sendo vista como facilitadora da compreensão da realidade, uma vez que o mundo real não é fragmentado por áreas de conteúdo (idem). Neste seguimento, tanto as AE como o PASEO são documentos que preveem a valorização da transversalidade entre os saberes e a cidadania, na formação holística de cidadãos. Para além deste cuidado em articular as áreas curriculares, o docente deve ter em conta a organização temporal que dedica a cada uma das áreas de forma a dar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto. Assim, o 1.º CEB tem uma carga horária de 25 horas semanais, em que o professor deve integrar de forma global e transversalmente todas as áreas, incluindo a Cidadania, bem como as TIC (DL n.º 129 de 6 de julho de 2018). Posto isto, cabe dizer que ao longo da PES foi objetivo do par pedagógico, através da implementação e desenvolvimento da MTP, alcançar a transdisciplinaridade, ampliando a riqueza das propostas de atividades e interligando várias áreas do saber e do currículo de modo a promover uma formação mais rica dos alunos (Morin, 1999).

Como já fora mencionado anteriormente, os contributos de Vygotsky (1991) implicaram a valorização da dimensão social e contextual na aprendizagem construtivista da criança, uma vez que é através de relações com adultos e pares que a criança se desenvolve, estimulando a ZDP (Oers, 2009). Neste sentido o professor deve promover estratégias integradoras e inclusivas dos alunos com NAS (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo II), respeitando as especificidades dos seus alunos e permitindo que eles se desenvolvam através das interações entre pares. Quanto à organização da sala de aula, esta é planeada pelo professor, sendo adaptada às características da turma, de modo a facilitar as aprendizagens. Tradicionalmente, a sala encontra-se disposta em filas e colunas, com os alunos direcionados para o quadro (Oliveira, 2015). No entanto, foi intenção recorrente do par pedagógico realizar atividades que promovessem uma diferente disposição das mesas pela sala de aula, de acordo com a respetiva intencionalidade educativa, como se irá verificar no Capítulo III. Ainda como elemento influenciador do sucesso educativo prende-se a qualidade e diversidade dos materiais e recursos

selecionados pelo docente para integrar as suas aulas, sendo essencial que se relacionem com os objetivos a desenvolver, criando na criança um espírito investigativo. Estes devem ser igualmente adaptados às capacidades e ritmos de aprendizagem do grupo, articulando recursos pedagógicos que abranjam tanto utilizações mais livres, manipuláveis e investigativas, como as mais estruturadas, não esquecendo de valorizar a utilização diferenciada do manual escolar, bem como as TIC (Tomlinson, 2008). Não obstante, segundo o Diário da República (2007), o manual escolar é um “recurso didático-pedagógico relevante (...) do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno (...) bem como [de] propostas de actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (s.p.). Assim sendo, Vaz (2014) defende que o manual escolar não deve ser visto como detentor da verdade, mas sim como comentador de determinado conteúdo” (p. 8). Na perspetiva de Martins e Sá (2010), “o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador” (p. 215). Não obstante, foi intenção do par pedagógico na PES, assumir o manual escolar como um instrumento de apoio à prática pedagógica, sendo utilizado apenas pontualmente e assumindo um carácter orientador.

Por sua vez, no que concerne à avaliação no 1.º CEB, a mesma incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo como referência os documentos orientadores em vigor e já anteriormente referidos, seguindo “uma vertente contínua e sistemática [que] fornece ao professor, aos alunos, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, p.11440-4). Nesta linha de pensamento, cabe aos professores desenvolver instrumentos de avaliação interna das aprendizagens, devendo apresentar três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (DL n.º 139 de 5 de julho de 2012; Lei n.º 17 de 4 de abril de 2016). No que diz respeito à avaliação formativa, sendo esta a utilizada ao longo da PES, assume-se como

sendo a principal modalidade, permitindo a obtenção de informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares (Vilar, 1993). Esta é uma modalidade que cria medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver (Lei n. 17 de 4 de abril de 2016). Adicionalmente, acredita-se que deve ser avaliado tudo “quanto o sujeito aprende, assimila e mobiliza, sempre que, [as situações lho exijam]”, ou seja, são assim avaliados os conhecimentos, “o saber”, os procedimentos, “o saber fazer”, e por fim as atitudes, “o ser” e “o saber ser” (Vilar, 1993, p. 15).

Posto isto, e de forma a promover aprendizagens significativas, é essencial que exista uma ação educativa coerente e flexível, bem como um trabalho colaborativo entre professores e educadores, capazes de promover a autonomia da criança de forma a criar um processo que corresponda aos seus interesses, motivações, necessidades e dificuldades (Oliveira-Martins, 2017). Neste seguimento, a partilha de conhecimentos, de ideias e tarefas entre docentes das diferentes áreas curriculares e níveis de educação cria objetivos comuns, estabelece relações que fortalecem a confiança mútua e corresponsabiliza os agentes pelas ações, criando um ambiente favorável ao progresso e evolução profissional (idem). Além disso, é através deste processo retrospectivo e reflexivo que os professores podem dar resposta às expectativas dos alunos, criando um ensino verdadeiramente flexível e articulado (Damiani, 2008).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

O presente capítulo é composto pela caracterização dos contextos educativos na qual se desenvolveu a PES, nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que os contextos de estágio pertenciam à mesma instituição, inicialmente será apresentada uma breve caracterização da instituição cooperante e do agrupamento de escolas à qual pertence. Nos seguintes subcapítulos procede-se à caracterização do grupo e da turma, salientando os interesses e as necessidades das crianças em cada um dos contextos, que serviram de mote para a ação educativa apresentada no capítulo seguinte. Sendo o desenvolvimento da criança um processo dinâmico de relação com o meio, no qual ela é influenciada e influencia o mesmo, tal como defende a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Portugal, 1992; Lopes da Silva et al., 2016), será também caracterizado o ambiente educativo na EPE e no 1º CEB, tendo em conta as quatro dimensões educativas (espaços, materiais, tempo e interações) (Lopes da Silva et al., 2016), e ainda a relação escola-família em ambos os contextos.

O capítulo incide também na caracterização da metodologia utilizada ao longo da PES, que se revelou como uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, assente num processo cíclico e dinâmico caracterizado pelas fases de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta metodologia revela-se uma estratégia formativa basilar no desenvolvimento profissional docente, já que possibilita conhecer e compreender o contexto através de um olhar cuidado e atento; e permite igualmente transformar as práticas educativas (Coutinho et al, 2009).

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O conhecimento das características dos contextos nas suas diferentes dimensões é fulcral para o docente, uma vez que só no quadro de interação entre o sujeito e o ambiente se compreende e explica o comportamento e desenvolvimento humano, na perspetiva de Bronfenbrenner (Portugal, 1992), e se pode planificar em resposta ao que é requerido pela realidade (Estrela, 1994). Deste modo, emerge a necessidade de caracterizar e compreender o contexto educativo do centro escolar no qual foi desenvolvida a PES, enquanto organização com determinados estatutos, funções, especificidades e atores no processo de aprendizagem (Ribeiro, 2017). Esta análise tem em conta o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), bem como o respetivo Plano Anual de Atividades (PAA) e pretende, assim, enfatizar características que digam respeito à localização e instalações físicas da instituição, ao meio social envolvente e aos projetos escolares existentes.

Deste modo, a PES foi realizada numa instituição pertencente ao agrupamento de uma freguesia situada na periferia urbana da cidade do Porto, que beneficiava, para além de uma boa localização, de uma rede diferenciada de transportes públicos, que tinha vindo a aumentar consideravelmente nas últimas décadas devido a um verificável aumento da população da freguesia, de acordo com o respetivo Projeto Educativo do Agrupamento (2016).

Composto por cinco instituições educativas que abarcam diferentes níveis de educação, desde a EPE até ao Ensino Secundário, o agrupamento constituía-se “como um conjunto de infraestruturas escolares (...) ao serviço dos (...) alunos, das suas famílias e da comunidade em que se inserem” (PEA, 2016, p. 5). Assim, e de acordo com o mesmo documento, de forma a responder às exigências do contexto, o agrupamento apresentava como missão principal proporcionar às crianças um “espaço de aprendizagem e de interação, onde [encontrassem] as condições propícias a um ensino de qualidade e onde [pudessem] *crescer* enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios

democráticos e da diferença” (PEA, 2016, p. 12). Para tal, além da oferta curricular o agrupamento, em parceria com a autarquia, dispunha também de uma panóplia de ofertas formativas – as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) –, no âmbito da Atividade Física e Desportiva, das Expressões Artísticas, das Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como de ofertas como Filosofia para Crianças e a Oficina das Ciências, sem esquecer a valorização da relação escola-meio através do Projeto “AGIR” (PEA, 2016).

O agrupamento oferecia igualmente Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) para a EPE e a Componente de Apoio à Família para o 1.º CEB (PEA, 2016). Ademais, ofertava um Serviço de Psicologia e Orientação, Serviços de Ação Social Escolar e ainda estruturas de apoio a crianças com NAS, unidades estas designadas por Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que tinham por função “organizar respostas em contextos educativos securizantes de forma a provocar oportunidades de aprendizagem que [promovessem] a sua participação no grupo-turma” (PEA, 2016, p. 21). O agrupamento contava, ainda, com apoios provenientes da Câmara Municipal, da Junta de Freguesia e da Associação de Pais, estando inserido no Projeto+, que tinha como horizonte a mudança e a preparação da escola para o futuro (PEA, 2016). Neste sentido, no decorrer da PES foi possível observar e colaborar com estas parecerias, tal como será explicitado no Capítulo III. No 1.ºCEB, era ainda desenvolvido o Projeto Ler+, fomentado pela Biblioteca Itinerante, que ia à escola uma vez por mês, dando oportunidade aos alunos de requisitarem livros mensalmente.

Por sua vez, o centro escolar era composto por dois edifícios distintos que se encontravam ligados entre si pelo espaço exterior comum, bem como um corredor interior. O primeiro edifício era constituído por seis salas do 1ºCEB, uma cantina com cozinha, sala de professores, gabinetes de coordenação e apoio (para atendimento a encarregados de educação e apoio educativo) e casas de banho, tanto para adultos como para crianças. Por sua vez, o segundo edifício era mais recente tendo entrado em funcionamento após obras de reconstrução e ampliação do centro escolar. Este edifício detinha duas salas de 1.º CEB, duas salas destinadas ao JI, uma sala de Apoio à Multideficiência (Cento

de Apoio à Aprendizagem), dois gabinetes de apoio, um salão polivalente (destinado ao acolhimento das crianças, festas e aulas de Educação Física), duas casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma casa de banho adaptada para as crianças com mobilidade reduzida e o espaço exterior. Apesar de este espaço ser adequado ao número de alunos, o campo de jogos contava apenas com um campo de futebol cimentado e duas balizas e, quanto ao espaço verde, este verificava-se diminuto, não sendo permitido que as crianças brincassem nesses locais. Relativamente ao espaço interior, revelava-se limitado para acolher todas as crianças quando o clima não possibilitava a permanência no exterior. Não obstante, era um espaço sóbrio, decorado com alguns quadros e bancos de madeira, bem como alguns painéis alusivos ao trabalho desenvolvido em cada uma das salas. É ainda de salientar que o centro escolar se apresentava sinalizado com placas de saída de emergência e era equipado com extintores e alarmes de incêndio espalhados pelo espaço.

Mais concretamente, a área comum do JI, decorada com algumas pinturas e colagens feitas pelas crianças, era composta por duas salas (com 19 e 25 crianças, respetivamente). Para além disso, detinha uma área de cabides e mesas para que as crianças pudessem guardar os seus pertences, uma casa de banho adaptada ao tamanho das crianças, a área comum com colchões, brinquedos, televisão e mesas a formarem uma grande fila (utilizada nas festas de anos, lanches da tarde e atividades desenvolvidas pelas animadoras nas AAAF). Quanto ao espaço exterior reservado à EPE, este era composto por uma área ampla com árvores de fruto e flores, tendo, ainda, outra área mais recuada em relva com um jardim, árvores e a horta pedagógica. No entanto, apesar do seu potencial, este espaço não era utilizado na sua totalidade pelas crianças, algo que foi tido em conta pelas mestrandas no decorrer da PES e foi sendo progressivamente colmatado.

1.1. Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar

A PES foi inicialmente realizada em contexto de EPE, desenvolvendo-se com um grupo de 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que nenhuma criança apresentava NAS. Sensivelmente metade do grupo já se conhecia do ano anterior e as restantes crianças tinham vindo de outros jardins-de-infância. É de destacar que o grupo se apresentava como sendo possuidor de uma diversidade e heterogeneidade, não só em relação às idades das crianças, mas também devido à multiculturalidade das mesmas. O facto de ser um intervalo vasto de idades permitiu “[acentuar] a diversidade e [enriquecer] as interações do grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., p. 24), que se encontravam em diferentes fases de desenvolvimento, indo ao encontro da conceção de ZDP (Vigotsky, 1991). Da mesma forma, a multiculturalidade patente no grupo era passível de ser observada, já que a criança M.M. tinha ascendência espanhola da parte da mãe; a criança S.C. tinha ascendência ucraniana e a criança E. era brasileira, tendo a sua família mudar-se para Portugal recentemente, pelo que é de destacar que a sua adaptação inicial foi algo desafiante, tanto para as mestrandas como para a equipa educativa, mas que foi sendo progressivamente ultrapassado. A presença deste leque de culturas possibilitava igualmente interações e aprendizagens mais ricas já que as crianças possuíam culturas, saberes, personalidades individuais e experiências de vida distintas e, portanto, iam aprendendo umas com as outras (Tomlinson, 2008).

Através de um processo de observação atenta, cuidada e participante (Estrela, 1994), foi possível verificar que o grupo se revelava extremamente curioso, interessado, participativo e comunicativo, contribuindo com muitas sugestões de atividades. No que diz respeito aos interesses revelados pelas crianças, as mesmas apresentavam gosto por desafios e experiências novas,

pela exploração de todo o tipo de situações do mundo que as rodeia e por atividades no espaço exterior, pelo que um dos projetos do grupo era a Horta Pedagógica, projeto no qual as crianças exploravam a natureza e cuidavam do meio ambiente. Além disso, todas as semanas uma criança levava um balde de compostagem para casa de modo a trazer cascas de determinados alimentos para posteriormente deitar para o contentor de compostagem presente na horta. De ressaltar que várias das atividades planificadas pela d'ade foram desenvolvidas neste espaço, indo ao encontro da valorização dos projetos do grupo, sendo também desenvolvido um projeto de dinamização e transformação do espaço exterior, de modo a promover uma maior e mais rica utilização do mesmo (Cf. Capítulo III). Para além disso, as crianças demonstravam um grande prazer em partilhar situações do seu quotidiano, pelo que todos os dias a educadora reservava parte da manhã para concretizar esta partilha de vivências, nomeadamente em relação ao que as crianças e as suas famílias faziam no fim-de-semana, o que também potenciava a valorização da família no quotidiano da criança. Um outro interesse evidenciado pelo grupo era o conto e reconto de histórias, já que o mesmo tinha um projeto intitulado “Leitura Vai e Vem” no qual todas as sextas-feiras duas crianças levavam cada uma um livro para casa, para as famílias lerem e fazerem um desenho em conjunto sobre a história; posteriormente à segunda-feira traziam o livro de novo para a escola, recontavam a história, apresentavam o registo gráfico e ainda colocavam questões aos colegas. Neste sentido, este projeto promovia não só a emergência da leitura e escrita, mas também a expressão e comunicação oral, a expressão através das artes visuais e o processo de socialização e interação entre os pares (Tavares, 2010), pelo que importa referir que este projeto continuou a ser promovido e valorizado pelas mestrandas no decorrer da PES. Além disso, o grupo revelava especial interesse por canções e pela dramatização de algumas das histórias que eram contadas pelas crianças, assim como a realização de ilustrações das mesmas, já que era observado que várias vezes as crianças sugeriam fazer o seu registo gráfico em desenho.

De acordo com as informações recolhidas através de conversas informais com a educadora cooperante, bem como das fichas biográficas das crianças, este grupo demonstrava, na sua generalidade, um bom desenvolvimento ao nas diferentes áreas de conteúdo. Ao nível da Área da Formação Pessoal e Social, as crianças apresentavam um forte sentido de cooperação, partilha e respeito pelo próximo. A grande maioria já se revelava bastante autónoma em praticamente todas as tarefas (momentos de higiene, alimentação, cumprimento das tarefas propostas, entre outras), sendo que a autonomia era uma competência extremamente valorizada e estimulada pela educadora. Apesar de revelarem uma boa relação com os adultos e entre pares, alicerçada em alguns quadros de regras de convivência social, por vezes, demonstravam alguma dificuldade em respeitar a sua vez para intervir e em gerir conflitos autonomamente. Na Área da Expressão e Comunicação, a nível do desenvolvimento motor, as crianças apresentavam uma motricidade adequada à sua faixa etária, revelavam um interesse muito elevado na participação de jogos de equipa, bem como todas as atividades propostas pela professora de Expressão Motora. No domínio da Educação Artística, a nível da Expressão Musical, as crianças revelavam bastante interesse pela aprendizagem de novas canções e danças que utilizavam como gestão de comportamentos ou lazer, como por exemplo: “Hoje parece que vai chover. Podíamos cantar a canção do sol” (D.R.). Quanto ao nível da Expressão Plástica, verificou-se que a maioria do grupo fazia uma representação pictórica de personagens, objetos e situações, sendo que algumas crianças recorriam a um registo mais iconográfico e apenas uma criança incluía registo simbólico. Destaca-se um caso que merecia atenção adicional: a criança D.M. apresentava uma perturbação da visão (daltonismo) confundindo certas cores. Esta perturbação foi sendo detetada pelas mestrandas no decorrer da PES, tendo sido logo discutida com a educadora cooperante e, após uma consulta no oftalmologista, verificou-se que efetivamente a criança D.M. era daltónica, destacando-se assim, mais uma vez, a importância de conhecer o contexto para poder atuar e dar resposta às necessidades da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Relativamente

ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verificou-se alguma dissemelhança entre as crianças, totalmente expectável tendo em conta o intervalo de idades amplo e atendendo a que cada criança tem o seu ritmo individual de desenvolvimento. Assim, a maior parte do grupo comunicava fluentemente, apresentava boa dicção e boa construção frásica, já construindo frases completas e complexas. Algumas crianças formavam frases simples e tinham mais dificuldades em expressar-se, sendo que três frequentavam a terapia da fala e as crianças E. e S.C. tinham um discurso que nem sempre era perceptível, dada a sua dupla nacionalidade. Ademais, salienta-se que a criança S.G. falava pouco, apontando para os objetos sem quase comunicar verbalmente, o que foi tido em conta pela díade desde o início da PES e foi sendo colmatado progressivamente juntamente com a educadora cooperante. Já no domínio da Matemática, as crianças revelavam competências para lidar com noções matemáticas e resolver problemas: “Se falta a C. e a S.G. então estamos 23 [crianças]. Não é preciso contar todos” (J.). Por fim, na área do Conhecimento do Mundo as crianças estavam sensibilizadas em relação às ciências naturais e sociais, interessando-se por realizar atividades experimentais e revelando conhecimentos do mundo natural.

A equipa educativa da sala 2 era constituída pela educadora e por duas assistentes operacionais, que iam alternando entre si mediante a semana, de modo a permitir que houvesse maior rotação e conhecimento das características de todas as crianças sem exceção. Além disso, o ambiente e interações entre os diferentes agentes educativos, seja entre as educadoras (que eram apenas duas naquela instituição), as mestrandas, as duas principais assistentes operacionais e as restantes três assistentes operacionais das AAAF, pautava por ser um clima harmonioso, de cooperação, colaboração, entreajuda e respeito mútuo. No que respeita às interações entre os agentes educativos e as crianças, neste contexto assumia-se como prioridade a criação de um ambiente educativo no qual as crianças se desenvolvessem aos níveis social, motor, emocional, cognitivo e linguístico (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). O processo de negociação em grande grupo era uma das marcas mais visíveis,

assumindo-se como um momento de vivência da democracia e respeito pela opinião do outro, em que cada criança expressava as suas ideias, opiniões e vontades e aceitava as dos outros (Folque, 2014). Efetivamente predominava um clima de negociação, afetividade e respeito mútuo que privilegiava a escuta atenta das crianças e o apoio e a confiança necessários para que estas se tornassem socialmente competentes (Zabalza, 1996).

No que concerne aos contextos familiares do grupo, apurou-se, recorrendo às fichas biográficas das crianças que a maioria era residente nas freguesias contíguas à da instituição. Além disso, era notório o envolvimento, interesse e participação das famílias na relação estabelecida com a escola. Salienta-se que esta proximidade e cooperação verificava-se uma vez que as educadoras cooperantes se demonstravam totalmente disponíveis para receber os pais e famílias, não só nas reuniões no final de cada período letivo, mas também em reuniões intercalares promovidas pelas educadoras sempre que os encarregados de educação o solicitavam, possibilitando assim uma relação mais próxima através da comunicação e interação presencial. Ademais, dada a proximidade destas crianças com o momento de transição para o 1.º CEB, era observável que este contexto privilegiava este momento, existindo reuniões periódicas entre as educadoras e os docentes do 1.º CEB em que eram definidas estratégias facilitadoras de transição, bem como o envolvimento entre família e profissionais para prepararem conjuntamente a transição da EPE para o 1º ano de escolaridade (Lopes da Silva et al., 2016).

No processo de observação verificou-se também que a educadora cooperante desenvolvia o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, ou seja, num “determinado tempo, (...) num espaço que [dispunha] materiais diversos e [implicava] a inserção da criança [no] grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Assim, no que concerne à organização do espaço, a sala de atividades pautava por ser ampla e de grandes dimensões, com boa visualização de todas as crianças. O ambiente era acolhedor e suave, rico em produções artísticas das crianças e em luz natural, já que grande parte da parede lateral da sala era vidrada. Além disso, o teto era

picotado de modo a absorver mais eficazmente o som, o que efetivamente facilitava a comunicação e interação. Por outro lado, a sala de atividades encontrava-se organizada por sete amplas áreas de interesse, nomeadamente a Área da Casinha, a Área dos Jogos de Mesa, a Área dos Jogos de Tapete, a Área da Biblioteca, a Área da Pintura e Quadro Magnético, a Área do Desenho e a Área da Plasticina, inspiradas no modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997). Em todas as áreas existia um número limite de crianças, o que tinha sido decidido pelas próprias no início do ano letivo, pelo que toda a divisão da sala de atividades nestas áreas de interesse expressava as dinâmicas da educadora em relação a este grupo de crianças, o que permitia que estas fizessem escolhas, tomassem decisões e utilizassem os materiais de forma criativa (Lopes da Silva et al., 2016), além de permitir a “visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170).

No que concerne aos materiais, a sala apresentava armários (alguns ao nível do adulto e outros ao nível das crianças) para acomodação de todos os materiais, bem como uma área de limpeza com um lavatório; cinco mesas (que possibilitavam o trabalho em pequenos grupos), cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, uma secretária e três estantes (uma com os jogos de mesa, outra com os jogos de tapete e a terceira com os livros na Área da Biblioteca). No que diz respeito à exposição das produções artísticas das crianças nas paredes, foi possível observar a importância conferida a este aspeto pela educadora cooperante, já que a maior parte dos registos elaborados pelas mesmas assumiam um papel de destaque na sala de atividades, o que permitia espelhar os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças, atribuindo-lhes significado (Oliveira-Formosinho, 2013). Em relação ao material de apoio tecnológico, na secretária existia um computador com acesso à *internet* por cabo, colunas, um leitor de CD's e alguns CD's. Ademais, a sala estava dotada de uma diversidade de materiais pedagógicos, nomeadamente dominós, *puzzles* e jogos matemáticos de construção, manipulação, coordenação motora, encaixe, memória, correspondência, entre outros. A manipulação e exploração destes materiais

proporcionava a aquisição de noções espaciais, de tamanho e de quantidade; o desenvolvimento da destreza física e da motricidade fina; além de desenvolver a criatividade, a coordenação motora, o pensamento lógico, o raciocínio crítico e igualmente a comunicação e as relações interpessoais (Hohmann & Weikart, 1997). Salienta-se a existência de materiais de desgaste (cola, plasticina, pincéis, folhas, tintas, lápis de cera, lápis de cor, cartolinas, entre outros), mas também materiais reutilizáveis (copinhos de iogurte, pedaços de tecidos e de cartolinas, fios, embalagens de diferentes tamanhos, entre outros), pelo que se destacava o cuidado da educadora em consciencializar as crianças para a preocupação ecológica e sustentável. Estes materiais encontravam-se totalmente disponíveis para as crianças utilizarem de forma autónoma e sentirem-se confortáveis e seguras na tomada de decisão (Hohmann e Weikart, 1997). É de salientar também a existência de materiais de tamanho real como, por exemplo, na Área da Casinha, as louças, o que proporcionava às crianças jogos simbólicos correspondentes à realidade e baseados nas suas vivências diárias, sem negligenciar a valorização da imaginação. Além disso, na mesma área existia um espelho grande, elemento muito importante uma vez que proporcionava a consciencialização do “eu” por parte das crianças, bem como a observação e exploração do corpo.

Considerando-se que o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), este espaço na EPE era amplo e bastante rico, usufruído pelo grupo sempre que as condições meteorológicas assim o permitiam. O mesmo fomentava uma pluralidade de aprendizagens já que permitia “às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes [eram] acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433).

Por sua vez, no que concerne à organização e gestão do tempo, salienta-se a importância das rotinas na ação educativa, dado que estas são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas (...) [que] substituem a incerteza do futuro, [por um quotidiano] (...) previsível” (Zabalza, 1998, p. 52). Assim sendo,

era visível a noção e gestão autónoma do tempo pelas crianças, nomeadamente nos momentos dedicados às tarefas do dia. No que respeita aos instrumentos reguladores da vida do grupo, todos os dias no momento do acolhimento, as crianças identificavam no calendário do mês, o dia, mês e ano em que se encontravam; analisavam o tempo meteorológico e preenchiam o respetivo mapa do tempo com tampas de plástico reutilizáveis; identificavam e assinalavam com um “X” o seu nome no mapa de presenças; e distribuíam as tarefas (responsável do dia, pela distribuição do pão, pela distribuição do leite e pela escrita da data) no mapa de tarefas, tal como preconiza a abordagem MEM (Niza, 2013). Estes momentos de rotina diária consistente, adaptada aos ritmos naturais de cada criança, conferiam à mesma uma importante noção de previsibilidade e incentivam-na a participar de forma responsável nos diferentes momentos e atividades do seu quotidiano (Godinho, 2016).

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES era caracterizado por uma abordagem conjunta de modelos curriculares, sendo eles *High/Scope* – mais visível na organização dos espaços, dos materiais e das interações –, e Movimento da Escola Moderna, ao nível da gestão do tempo. No entanto, todo o ambiente educativo pautava pela junção dos dois modelos curriculares de modo a responder às necessidades do grupo e de adaptar-se às características físicas da própria sala de atividades, bem como aos materiais disponíveis. Em suma, averigua-se novamente que “o ambiente é, por si mesmo, um educador/a, tanto das crianças como dos adultos” (Forneiro, 1998, p. 241) e, que, se o profissional de educação aliar ao referido uma ação pedagógica adequada aos interesses, necessidades e motivações do grupo de crianças, o desenvolvimento holístico da mesma é fomentado. Neste sentido, foi intenção permanente do par pedagógico procurar conhecer e compreender o ambiente educativo inerente. Além disso, a díade demonstrou especial cuidado em “escutar [sempre] as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27), além de melhor adequar as estratégias utilizadas.

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

O percurso formativo no contexto de 1.º CEB foi desenvolvido numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 22 alunos de nacionalidade portuguesa, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, e com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Todos os alunos apresentavam o Português como língua materna e o grupo encontrava-se inserido na mesma turma desde o 1.º ano de escolaridade, com a exceção de duas crianças (C.R. e J.L.) que passaram a integrá-la no presente ano letivo. A turma apresentava-se bastante heterogénea, não só devido às características individuais de cada um dos alunos, como também às dificuldades que apresentavam e os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontravam. De acordo com o Plano de Trabalho de Turma (PTT, 2018), a mesma detinha quatro alunos com NAS que beneficiavam de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação; e cinco estavam referenciados para a frequência de apoio educativo, o que implicava um apoio pedagógico personalizado (PTT, 2018). Nesta sequência, de referir que o aluno C.R. nasceu prematuro e portador de Deficiência Mental Moderada, pelo que apresentava dificuldades acentuadas de linguagem, concentração, equilíbrio e coordenação. Estas multideficiências permitiam-lhe beneficiar de um acompanhamento no CAA, no qual os docentes lhe prestavam um apoio pedagógico personalizado, a fim de desenvolver a sua capacidade de memória, orientação no espaço e domínio da linguagem (PTT, 2018). Também o aluno J.L., integrado na turma recentemente e pertencente a um lar de acolhimento, apresentava um atraso do desenvolvimento psicomotor e da linguagem e manifestava comportamentos agressivos, principalmente no espaço do recreio, criando várias vezes situações de conflito. Apresentava igualmente dificuldades de concentração e um défice cognitivo, necessitando de apoio individualizado para concretizar a maior parte das tarefas (idem). Por outro lado, revelava particular preferência pela área das

Artes Visuais, pelo que a díade desenhou estratégias pedagógicas personalizadas no sentido de promover saberes e outras competências que fossem ao encontro deste interesse demonstrado (Cf. Capítulo III). Por sua vez, o aluno J.S., diagnosticado com Perturbação do Espectro de Autismo de alto rendimento, apresentava potencial cognitivo e acompanhava a maior parte dos conteúdos trabalhados, ainda que necessitasse de constante supervisão. Apesar de revelar uma integração positiva no seio do grupo, a criança demonstrava dificuldades na interação e na comunicação e interagia mais com alguns colegas do que com outros, sendo que no recreio não participava nas brincadeiras do grupo. Além disso, revelava-se extremamente ansioso e manifestava uma acentuada dificuldade em manter a atenção e conseqüentemente acabava por não conseguir cumprir as tarefas propostas (PTT, 2018). Por último, a aluna L.F. apresentava, de acordo com o seu Programa Educativo Individual (idem), uma perturbação do desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, a sua prestação académica encontrava-se muito abaixo do esperado ao nível da motricidade fina e grossa (apresentando dificuldades, por exemplo, em manusear o material de escrita) e ao nível da interação. Além disso, era visível a falta de autonomia, concentração, motivação e persistência nas tarefas que lhe eram propostas pelo que, apesar de compreender ordens simples, necessitava da orientação constante de um adulto (Programa Educativo Individual, 2018). Para além disso, a criança desistia facilmente perante as dificuldades que iam surgindo, demonstrando resistência em tentar ultrapassá-las (PTT, 2018). Tal como o aluno J.L., a criança manifestava interesse pelas Artes Visuais, pelo que ia realizando muitos desenhos no seu caderno diário. Além dos alunos anteriormente mencionados com NAS, também os alunos C.S., D.A., I.M., R.S. e T.S. beneficiavam de apoio no âmbito do Plano para a Promoção do Sucesso Educativo, no qual todas as quartas e sextas-feiras, uma professora coadjuvante acompanhava estes alunos na parte da manhã na sala de aula, auxiliando-os em prol de conferir um apoio mais individualizado que tivesse em conta as dificuldades de cada um, sobretudo na área do Português, particularmente ao nível da leitura,

compreensão de textos e escrita, já que alguns alunos revelavam dificuldade em compreender algumas instruções, necessitando de muito reforço positivo para realizar as tarefas propostas.

No que diz respeito às necessidades e dificuldades evidenciadas pela turma, salienta-se a heterogeneidade de ritmos de trabalho, não só pelos fatores supramencionados, mas igualmente pela dificuldade de atenção e concentração que alguns alunos evidenciavam, acabando por ser necessário um acompanhamento quase permanente de um adulto. Aquando a iniciação da PES neste contexto, pôde igualmente verificar-se que os alunos participavam desordenadamente e demonstravam uma desadequação no cumprimento de regras, tanto na sala como no espaço exterior, apresentando dificuldades em efetuar uma participação pertinente e organizada, respeitar a espera pela tomada de vez, colocar o dedo no ar para pedir a palavra, respeitar a opinião dos colegas, elaborar trabalhos em grupos, como também em estar corretamente sentados; tornando-se, assim, perceptível que os alunos ainda não haviam assimilado, na totalidade, as regras da sala de aula e de convivência democrática. Destaca-se também a pouca autonomia de alguns alunos na realização das tarefas propostas ou em ações simples da sua rotina e a imaturidade de algumas crianças evidenciada nas atitudes refletidas dentro e fora da sala de aula. Não obstante, alguns alunos da turma demonstravam uma atitude de permanente curiosidade e participação nas atividades, aderindo com maior empenho às de carácter mais dinâmico e ao questionamento oral.

Por sua vez, relativamente aos interesses e motivações, no decorrer da PES foi possível verificar que os alunos iam manifestando os seus interesses enfatizando as atividades que mais os motivavam, como por exemplo os jogos lúdicos, as atividades relacionadas com a área da Expressão Musical, as Artes Visuais. Além disso, a turma evidenciava um especial interesse pela utilização de tecnologias, nomeadamente o uso do telemóvel, *tablet* e computador. Apesar de estes recursos se encontrarem disponíveis na sala de aula, não havia número suficiente para todos os alunos, o que impedia que as aulas se

realizassem com recursos digitais individuais ou por pequenos grupos, no entanto era possível a sua utilização em grande grupo.

Uma vez que o ambiente educativo influencia indubitavelmente a aprendizagem das crianças (Brickman & Taylor, 1991), é importante refletir sobre as suas particularidades. Neste sentido, a sala de aula do 2.º ano caracterizava-se pela sua amplitude e existência de luz natural devido à presença de uma parede totalmente formada por janelas de grandes dimensões. Contudo, a constante radiação solar prejudicava por vezes a visibilidade do quadro e a falta de ventilação tornava o ambiente exageradamente quente, pelo que se verificava que por vezes esta situação contribuía para um mal-estar geral dos alunos, condicionando a concentração dos mesmos. No início da PES, a díade observou que a professora organizava a sala de forma tradicional, ou seja, em forma de “U”, direcionadas para o quadro, na qual era perceptível a separação das crianças por níveis de aprendizagem. Esta organização foi sendo progressivamente alterada, sendo feitas alterações consecutivas à organização das mesas da sala (Cf. Capítulo III), já que não existem disposições perfeitas e o espaço educativo pode e deve assumir diferentes funções (Forneiro, 1998). Relativamente à segurança deste espaço, as tomadas situavam-se a num nível superior e todo o material era adequado à estatura dos alunos, permitindo segurança e o seu fácil manuseamento.

Quanto aos materiais didáticos, destaca-se positivamente o facto de o espaço estar dotado de equipamento informático, nomeadamente um computador, um projetor, duas colunas, um quadro interativo e *internet* por cabo. A presença destes recursos tecnológicos facilitava a utilização de recursos mais apelativos para este grupo de crianças e de práticas mais diversificadas. Além disso, a sala encontrava-se equipada com um quadro branco adequado à altura das crianças, armários e prateleiras de arrumação, cabides, um aquecedor e um lavatório multiusos, que garantia a higiene autónoma das crianças, uma vez que se encontrava equipado com torneira, sabonete líquido e papel. Já no armário eram guardados tanto o material da professora como os

cadernos diários e os manuais escolares dos alunos. Dado que os materiais didáticos possuem grande influência sobre o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças (Arends, 2008), considera-se importante relevar que a sala carecia de recursos didáticos de apoio à docência, mais concretamente jogos educativos, materiais estruturados ou materiais reutilizáveis. Nas primeiras semanas da PES, as paredes continham poucas produções dos alunos, pelo que ao longo da prática foi privilegiada a exposição de trabalhos desenvolvidos pelos mesmos, nomeadamente gráficos construídos para a análise e tratamento de dados e cartolinas de sistematização de conteúdos (Cf. Capítulo III).

No que concerne à organização do tempo, elemento fulcral para o sucesso educativo, foi interessante verificar o modo como foi realizada a gestão das componentes do currículo e outras regularizações como a gestão do tempo letivo. Este último iniciava às 9h e terminava às 15h, com exceção da terça e da quinta-feira em que este período se prolongava até às 17h30min. Realça-se que existiam três pausas para intervalo, sendo que tanto no período da manhã (às 10h) como no da tarde (às 16h), o intervalo era de 30 minutos. Relativamente ao almoço, este momento iniciava-se às 12h (com exceção da segunda e sexta-feira, que era às 12h30min.) e findava às 14h. Por norma, a professora cooperante seguia o horário estruturado da turma, costumando propor tarefas que exigiam maior concentração na parte da manhã, uma vez que já tinha verificado que era uma estratégia que melhor se adequava à turma. Não obstante, foi concedido às professoras estagiárias uma facilidade em flexionar esta estrutura letiva, o que permitiu a gestão do currículo e adaptação das planificações de acordo com as necessidades do momento (Zabalza, 1997). De salientar que caso os alunos estivessem inscritos em algumas das três opções de AEC (Música, Atividade Física e Desportiva, e Interação da Escola e o Meio), permaneciam na sala após o término das aulas, nos respetivos dias.

O processo de observação permitiu ao par pedagógico ir compreendendo também as interações estabelecidas entre os vários agentes dentro da sala de aula. Relativamente às interações entre alunos, eram notórios alguns

comportamentos menos ajustados em situações dentro e fora da sala, no que concerne a brincadeiras discriminatórias entre pares ou episódios de violência. Este facto mostra a necessidade de um plano pelas professoras estagiárias no sentido de atenuar o conflito e promover a amizade, a cooperação e colaboração. Por sua vez, as interações aluno-materiais eram geralmente adequadas, mostrando cuidado com o material escolar de uso comum e individual. No entanto, é de ressaltar que o aluno J.L. possuía comportamentos mais desajustados, entre eles, riscar as mesas, ou partir os lápis, algo que foi intencionalidade da díade de trabalhar ao longo da PES (Cf. Capítulo III). Por fim, a relação escola-família era realizada maioritariamente em contexto de reuniões de avaliação presenciais, no final de cada período. Contudo, em casos excepcionais, os encarregados de educação comunicavam por escrito com a professora titular através da caderneta do aluno. É apenas de realçar que a docente mostrava total disponibilidade em falar com os encarregados de educação dos alunos no horário de atendimento aos mesmos.

Em suma, é verosímil afirmar que é através do conhecimento do contexto e, conseqüentemente, dos interesses, motivações e necessidades da turma e de cada uma das crianças, que o profissional de educação é capaz de promover uma ação profissional favorável e, assim, se tornar “um profissional capaz de (...) [construir] a autoria do seu percurso formativo, reconhecendo a sua identidade profissional” (Gomes, 2002, p. 1).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dado à constante evolução da sociedade que se tem verificado ao longo dos últimos anos, no que respeita a uma pluralidade de fatores e condicionantes, tais como a globalização, a massificação e a multiculturalidade, é verosímil

afirmar que o mundo se encontra em constante metamorfismo (Quadros-Flores, Escola, & Perez, 2012). Como tal, e assumindo que a escola é a entidade que forma as crianças do presente e do futuro (Formosinho, 2016), torna-se emergente que a mesma reconheça o crescimento e a transformação da sociedade que lhe é envolvente e seja capaz de resignar a “uma era ultrapassada” (Quadros-Flores et al., 2012, p. 92). De modo a dar resposta à complexidade e exigências que a sociedade atual impõe, os profissionais de educação necessitam igualmente de reinventar “outros modos de ensinar [e educar], pois [a educação] se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7). Neste seguimento, torna-se necessário investigar em Educação, nomeadamente refletir sobre metodologias, práticas e estratégias que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças do século XXI, pelo que “cabe ao educador e ao professor a função de uma permanente [postura] investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica” (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018, p. 326).

Deste modo, a mestranda fez uso de uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação enquanto metodologia privilegiada na prática educativa. Com efeito, a MIA integra etapas fundamentais que se complementam: a observação, a planificação, a ação e a reflexão, atribuindo a esta metodologia um carácter cíclico sustentado em formas de recolha de informação que vão suscitando aquando da própria prática (Coutinho, 2009).

Assim, o processo de observação, enquanto base fundamental de toda a prática educativa, permitiu analisar e compreender as particularidades de cada contexto e de cada criança, ou seja as suas necessidades e dificuldades; considerando sempre os seus interesses, competências e potencialidades (Estrela, 1994), através da mobilização de quadros teóricos e pedagógicos que atribuíam significado às práticas educativas (Latorre, 2003). Neste sentido, foi valorizada a observação direta (encontrando-se a mestranda fisicamente presente na observação), participante (através da participação na vida dos dois grupos) e sistemática (ao tentar identificar fatores influenciadores do contexto)

(Estrela, 1994). Para tal, foram utilizados alguns instrumentos de recolha de informação ao longo da PES: as notas de campo no diário de formação, os registos fotográficos e os guiões de pré-observação. As primeiras permitiram o registo escrito de aspetos pertinentes decorrentes da observação para uma posterior organização do pensamento, análise e tomada de consciência do que foi observado (Latorre, 2003). Já os registos fotográficos possibilitaram a captação e arquivo de determinados aspetos e pormenores, que talvez de outro modo não seriam perceptíveis, revelando-se um importante instrumento de recolha de dados para posterior análise e interpretação (Latorre, 2003). Por sua vez, os guiões de pré-observação, enquanto instrumentos formadores e relevantes no processo de supervisão (Latorre, 2003), possibilitaram a elaboração de evidências que emergiram da observação e que sustentaram as atividades pedagógicas propostas pela díade (Cf. Anexo A).

Desta forma, ao longo da PES, foi possível construir planificações sustentadas e adequadas a ambos os grupos, com atividades motivadoras e significativas que fossem ao encontro das especificidades das crianças e enquadradas no PAA da escola. De salientar que as planificações assumiram um carácter marcadamente colaborativo, já que eram realizadas em tríade pedagógica e com o respetivo *feedback* das professoras supervisoras. Mais concretamente na EPE, a estrutura da planificação (Cf. Anexo B) partia das necessidades, interesses e aprendizagens realizadas (tendo em conta a valorização de conhecer e compreender as crianças), de seguida definiam-se os objetivos adequados, descreviam-se sucintamente as atividades (respeitando a rotina do grupo mas também a sua flexibilidade) e, por fim, as decisões pedagógicas, que se situavam nas áreas de conteúdo (privilegiando a transversalidade de saberes) e na organização e gestão dos espaços, materiais e grupo. Por sua vez, as planificações realizadas em contexto de 1.º CEB (Cf. Anexo C) envolviam a contextualização para melhor ajustar as estratégias e recursos pedagógicos, pelo que identificavam os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos. De seguida, identificavam-se os objetivos principais da aula tornando claro o que se pretendia que as crianças aprendessem ao longo

do dia. Posteriormente, um mapa de articulação curricular que interligava as diferentes componentes curriculares e privilegiava a transdisciplinaridade, de modo a facilitar a compreensão e promover aprendizagens significativas. Seguiu-se uma grelha com as ações estratégicas a desenvolver, o horário previsto para as mesmas, os recursos necessários e o tipo de avaliação. É de ressaltar que em todas as planificações, referentes quer à EPE quer ao 1.º CEB, eram apresentadas ações estratégicas diferenciadas de forma a incluir, não só as crianças com NAS, mas todas elas. Esta estratégia de diferenciação pedagógica permitia ajustar as práticas educativas às mesmas, dando-lhes oportunidades de participação efetiva e possibilitando aprendizagens que lhes fossem significativas. Além disso, as planificações elaboradas foram realizadas de forma flexível, tendo sido alteradas no decorrer da ação, conforme as sugestões e contributos das crianças no momento (Zabalza, 1999). De referir ainda que, para além de espelharem o conhecimento metodológico, pedagógico e didático, as planificações refletiam igualmente a mobilização dos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE, o PASEO, os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, e, ainda, as Aprendizagens Essenciais.

Por conseguinte, a ação consistiu na concretização das intenções planificadas e no desenrolar do processo de aprendizagem. Com efeito, na EPE a ação iniciou-se logo de início e orientada pelo par pedagógico, enquanto que no 1.º CEB, as ações foram realizadas de forma gradual, o que permitiu conhecer e refletir sobre as características da turma, realizando os ajustes necessários para a melhoria das práticas. É de salientar que a ação pedagógica permitiu “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa” (Alarcão, 2001, p. 6). Deste modo, as práticas realizadas foram repensadas e incluídas na regulação, intervenção e transformação de práticas educativas futuras, destacando-se, mais uma vez, o caráter cíclico e sistemático da MIA (Coutinho et al. 2009).

No que concerne à reflexão, a mesma apresentou-se fundamental uma vez que permitiu repensar práticas procurando a progressiva melhoria e evolução a nível profissional e a (re)construção de conhecimentos indispensáveis à ação

docente. Assim, a partir da reflexão para a ação, na ação e pós ação (Schön, 1992), foi possível tomar consciência sobre aspetos a preservar ou a melhorar na prática educativa, bem como sobre as dificuldades sentidas e estratégias de as ultrapassar (Latorre, 2008). Nesta perspetiva, e relativamente à reflexão antes da ação (Schön, 1992), é de destacar o contributo do diário de formação, dos guiões de pré-observação e das narrativas enquanto instrumentos de “construção da profissionalidade e (...) estruturação da identidade própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta” (Sá-Chaves, 2005, p. 7), já que permitiram “um fundamental exercício de permanente autorreflexão e análise, bem como (...) rever acontecimentos e práticas” (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 1). Por sua vez, a reflexão durante a ação (Schön, 1992) permitiu realizar os ajustes necessários no decorrer da ação pedagógica, consoante as necessidades e os interesses que iam sendo evidenciados pelo grupo ou pela turma. Por último, destaca-se a reflexão pós-ação (Schön, 1992) de natureza colaborativa entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais como um processo que impulsionou significativamente a (re)configuração da identidade profissional e pessoal da mestranda (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007). Efetivamente, a reflexão realizada quer informalmente quer em reuniões de avaliação pós-ação constituíram momentos significantes de tomada de consciência, introspeção, questionamento, partilha de ideias, saberes e experiências, que se integraram numa reflexão atenta e sustentada das práticas (Sá-Chaves, 2005), de modo a encontrar sentido para aquilo que se fez e com vista à melhoria e transformação. Deste modo, evidencia-se o papel crucial que a supervisão desempenhou no desenvolvimento de competências da dimensão do saber-fazer, contribuindo favoravelmente para a construção e desenvolvimento da “identidade profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44) da mestranda.

Por último, apesar de não ser considerada uma das fases da MIA, a avaliação foi uma das etapas presentes na PES, revelando-se fundamental em todo o processo já que permitiu “uma recolha sistemática de informação que, uma vez

analisada e interpretada, [sustentou] a tomada de decisões adequadas e [promoveu] a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 2). Neste sentido, foram desenvolvidas duas reuniões finais em cada um dos contextos educativos, com as orientadoras cooperantes, as professoras supervisoras e o par pedagógico. As mesmas tinham como finalidade promover a tomada de consciência, interpretação e avaliação do processo desenvolvido, contribuindo para a crescente construção das aprendizagens (Bertram & Pascal, 2009) e para a transformação progressiva das práticas e do contexto, já que “a investigação-acção forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Este processo decorreu com recurso a uma Grelha de Avaliação preenchida em conjunto no que diz respeito aos parâmetros de observação, planificação, ação e reflexão (Cf. Anexo D).

Em suma, a MIA revelou-se uma metodologia basilar na formação inicial da mestranda, dado que promoveu o desenvolvimento de competências de cariz investigativo, indagador e questionador, que lhe possibilitaram “[construir] soluções para os problemas com os quais se [deparou]” (Sá-Chaves, 2005, p.7). Esta metodologia assumiu um carácter cíclico e dinâmico, já que a realidade nos contextos de educação não é estática e se encontra em constante transformação, sendo necessário adequar a prática aos novos desafios que se impõem. Além disso, a MIA permitiu a constante interligação da teoria e da prática, assumindo-se igualmente como um “dispositivo de vaivém entre a ação e a reflexão” (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2003, p. 200), uma vez que assentou numa reflexão retrospectiva do que foi observado em contexto, tendo sempre em vista uma intenção prospetiva e pedagógica subjacente.

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

“Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação de entre teoria e prática e assenta na reconstrução de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 98).

O terceiro capítulo compreende a descrição, análise interpretativa e reflexão das ações desenvolvidas no decorrer da PES, tanto em contexto de EPE como no 1.º CEB, dado que a ação educativa de um profissional de educação é aprimorada com práticas “questionadas, problematizadas, analisadas e refletidas” (Pryjma & Winkeler, 2014, p. 27). Além disso, e uma vez que a relação teoria-prática se revela imprescindível à prática docente na medida em que “a prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril” (Haigh, 2010, p. 13), este capítulo demonstra a mobilização do enquadramento teórico e legal explanado no Capítulo I, a par das características específicas de ambos os contextos educativos, como forma de fundamentar as opções metodológicas tomadas, assumindo, deste modo, que o ato de reflexão é a via para atingir a maturação e desenvolvimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). Ademais, salientam-se as aprendizagens profissionais desenvolvidas, bem como os impactos das ações desenvolvidas nas aprendizagens das crianças de ambos os contextos educativos. Assim, o Capítulo III compreende dois subcapítulos: a descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto de EPE e a descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB. Como diria Freire, “a gente [faz-se] educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58). Assim sendo, são apresentadas apenas algumas práticas que, pelo seu carácter transversal, foram mais significativas para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda, bem como para o desenvolvimento integral das crianças.

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Do percurso formativo da mestranda na PES, mais especificamente no contexto de EPE, decorre a necessidade de iniciar uma viagem reflexiva e introspectiva de todo o processo. Neste sentido, é inquestionável afirmar que a reflexão se revela de extrema relevância, já que mobiliza a “capacidade de análise crítica da realidade, que (...) permitirá [à mestranda] assumir uma postura reflexiva perante a escola e a sua função docente” (Roldão, 2009, p. 8). No decorrer da PES, várias foram as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças da sala 2 do JI da instituição, algumas das quais enquadradas na MTP. No entanto, só é possível analisar algumas das ações educativas num olhar mais atento e detalhado, procurando que as mesmas espelhem o trabalho realizado ao longo de todo o percurso. Assim, o principal critério de seleção destas atividades prende-se essencialmente com a potencialidade de experiências diversificadas e a riqueza de aprendizagens que tanto as crianças como a mestranda desenvolveram no decorrer das mesmas.

Como consequência do processo de observação direta, participante e sistemática (Estrela, 1994) que foi desenvolvido no contexto da EPE, resultou uma ideia mais sólida da importância de conhecer e compreender as particularidades de cada criança, tendo em conta não somente as suas características individuais como também os seus interesses e as suas necessidades (Vasconcelos, 2012). Estas especificidades foram sempre tidas em consideração pela diáde no processo de planificação das atividades desenvolvidas, mais concretamente no âmbito das competências e aprendizagens a promover, das estratégias a utilizar, bem como da organização e gestão do tempo, espaço educativo, materiais pedagógicos e interações (Alarcão, 2007). Neste sentido, torna-se relevante relembrar que o grupo era formado por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que nenhuma criança apresentava NAS, revelando-se um grupo

curioso e observador que apresentava vários interesses, de entre os quais se destacavam o conto, reconto e dramatização de histórias, as canções e as atividades realizadas no espaço exterior.

Dando então início à descrição e análise das atividades pedagógicas desenvolvidas, importa fazer uma breve contextualização do surgimento do Projeto “De onde vêm os bebês?”, principal projeto desenvolvido pela díade no contexto da EPE. O mesmo surgiu inicialmente através de uma manifestação de curiosidade evidenciada pela criança (DR) aquando a realização de uma atividade que consistia na exploração da história “O Nabo Gigante” (de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey) e plantação de sementes de abóbora e nabo (Cf. Apêndice A), em que a criança perguntou se os bebês também eram “sementinhas” tal como a semente do nabo gigante. Seguiu-se um diálogo em grande grupo no qual a criança explicou de que forma nasceu: “Eu também já fui uma semente, a mãe e o pai conheceram-se e formaram uma sementinha” (DR), pelo que rapidamente algumas crianças começaram a questionar como é que os bebês nasciam. Atendendo ao interesse do grupo por histórias, surgiu então a possibilidade de se desenrolar um projeto assente no livro “Quando eu nasci” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (Cf. Apêndice B), livro lido às crianças pelas mestrandas. Efetivamente deve considerar-se que é nesta fase que as crianças descobrem o prazer pela leitura, a sensibilidade estética e conseqüentemente, o gosto e interesse pelos livros (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, o livro selecionado acabou por se tornar o mote para o projeto, revelando-se enquadrado, pertinente e adequado. Para além disso, e uma vez que algumas crianças tinham vindo a demonstrar dificuldades em representar o corpo humano no desenho, considerou-se relevante que o projeto pudesse abranger, tanto aspetos sobre a gravidez, como a exploração e representação do corpo e dos cinco sentidos. Deu-se assim início à Fase I do Projeto, correspondente à identificação e formulação do problema (Vasconcelos, s.d.).

Retomando o momento de leitura e exploração do livro “Quando eu nasci”, à medida que a história era lida, a docente estagiária fazia pausas intencionais

para que o grupo antecipasse o que iria acontecer, de modo a envolver as crianças no conto e a promover a sua imaginação. No decorrer da leitura, as crianças começaram a levantar questões relativas à gravidez e ao corpo humano como, por exemplo: “De onde vêm os bebés?”, “Como se juntam os órgãos dos bebés dentro da barriga?”, “Quanto tempo ficam os bebés na barriga?”, “Porque é que temos órgãos?”, “Os bebés têm olhos?”, entre outras. Perante as questões, a díade perguntou às crianças se gostariam de ser elas a descobrir as respostas, pelo que foi notório e imediato o entusiasmo demonstrado em querer descobrir e aprender. Foi então que a criança (MM) referiu que faltava algo muito importante para o desenvolvimento do projeto – o respetivo nome, pelo que, após um momento de negociação em grande grupo, surgiu o nome “De onde vêm os bebés?”. Este momento privilegiou processos de escuta e de negociação das crianças, através “da sua colaboração no processo de co-construção [do seu próprio] conhecimento, isto é, a sua colaboração na co definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32) numa atmosfera de democracia e respeito.

Seguiu-se o levantamento das conceções e conhecimentos prévios das crianças, através de um novo diálogo em grande grupo, no qual se voltaram a levantar as questões supramencionadas e se partilharam “os saberes que já [possuíam] sobre o assunto” (Cf. Apêndice C) (Vasconcelos, s.d., p. 14). Assim, seguiram-se pequenos diálogos com cada uma das crianças de forma a compreender melhor o que já sabiam, o que queriam aprender e como queriam descobrir, ao que algumas crianças responderam “podemos procurar nos livros” (G), iniciando assim a Fase II do Projeto, na qual se define “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (idem, p. 15) (Cf. Apêndice C). Este levantamento foi estrategicamente realizado numa zona mais calma da sala de atividades, de modo a não interferir com o momento de brincadeira do grupo nas áreas de interesse, além de permitir que cada criança desse a conhecer as suas conceções sem influenciar diretamente o restante grupo. Além disso, destaca-se a gravação vídeo-áudio dos diálogos com recurso ao telemóvel, por forma a possibilitar uma posterior e cuidada análise e

interpretação das concepções (Latorre, 2003). Importa, assim, destacar algumas respostas mais significativas das crianças às questões colocadas:

À questão “De onde vêm os bebês?”, resultaram respostas como:

- (G): “Os bebês vêm pela barriga das meninas”;
- (MM): “Os bebês vêm pela barriga ou pela pilinha”;
- (MV): “Da barriga das mulheres”;
- (R): “Eles vêm do céu”;

Em resposta à questão “Como é que os bebês vão para dentro da barriga da mãe?”, algumas crianças responderam:

- (B): “O médico põe”;
- (C): “Os pais dão muitos beijinhos e o bebê aparece”;
- (DR): “Isso eu não sei. As meninas têm uma pilinha”;
- (F): “Aparece pela comida”;
- (J): “A mãe e o pai querem ter filhos”;
- (MM): “Nós comemos tanto e crescemos e o bebê sobe por nós”;
- (MO): “Os homens têm as bolinhas dos bebês na barriga, transportam para as meninas por um tubinho e as bolinhas crescem”;
- (MV): “Ui, Isso não sei, não me lembro bem”;
- (SG): “A minha mamã tem um botão. Eu não tenho, sou pequenina”;
- (V): “É por causa dos legumes, os legumes fazem crescer”.

Por sua vez, as crianças responderam da seguinte forma à questão “Como nascem os bebês?”:

- (B): “Vai ao hospital e tira”;
- (D): “Da barriga. Mas depois eles querem ir do pipi e não podem”;
- (DM): “Cortaram a barriga e tiraram o bebê”;
- (DP): “Uma máquina entrega”;
- (E): “Cortam a barriga no hospital”;
- (F): “O médico dá uma pica ou corta a barriga”;
- (I): “Cortam um bocadinho da barriga e eles nascem”;
- (M): “Saem pelo pipi”;
- (MO): “Pela barriga, pelo pipi ou pela cintura”;
- (R): “Nasceu pela boca”;
- (V): “Saem por uma máquina, no hospital. A minha mamã diz que a fábrica já fechou”.

E ainda à questão “Quanto tempo ficam os bebês dentro da barriga?”, as crianças deram respostas como:

- (DP): “Ficam lá muito tempo”;
- (MM): “Não sei. Quanto tempo?”;
- (MO): “Cinco, ou oito, ou dez dias que ficam na barriga”.

A partir das respostas, pôde constatar-se que parte das crianças já detinha algumas noções relativamente à gravidez, nomeadamente em relação à gestação e nascimento. No entanto, tendo em consideração que nenhuma criança identificava quanto tempo os bebês permaneciam dentro da barriga da mãe, e atendendo à vontade do grupo em pesquisar através da exploração de livros, realizou-se, assim, a leitura e exploração do conto “Na barriga da minha

mãe” de Jo Witek e Christine Roussey, dando início à Fase III do projeto na qual “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas” (Vasconcelos, s.d., p. 16). Este livro, escrito em poesia, apresentava uma ótima qualidade estética, ilustrações riquíssimas e surpresas escondidas sob as abas, o que desde logo despertou a atenção e o envolvimento das crianças. O mesmo contava a história de uma menina que esperava a chegada do seu irmão mais novo, o qual se ia desenvolvendo dentro da barriga da mãe ao longo dos vários meses. Assim, as crianças tiveram “a oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que [lhes suscitou] e [promoveu] a sua imaginação e criatividade” (Marchão, 2013, p. 30).

Após este momento, deu-se a elaboração de um friso cronológico (Cf. Apêndice D) relativo aos meses de gestação, no qual primeiramente as crianças se organizaram em nove grupos de dois/ três elementos e cada grupo coloriu a silhueta de uma barriga, tal como acontecia na história, em que surgia a barriga da mãe ilustrada a cada mês que passava. Desde logo se potenciaram aprendizagens ao nível do raciocínio lógico-matemático e resolução problemas (Lopes da Silva et al. 2016), já que foram as crianças a gerir a sua organização e distribuição em grupos. De seguida, as crianças ordenaram as diferentes silhuetas das barrigas alusivas às nove fases da gravidez, por ordem crescente, desde a mais pequena até à barriga maior (Cf. Apêndice D). Esta tarefa, além de promover o trabalho em grupo e gestão de conflitos, deu-lhes a oportunidade de “reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações (...) com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: (...) tamanho (grande, pequeno)” (idem, p. 75). Num momento seguinte associaram a cada uma das barrigas, as imagens dos bebés com diferentes tamanhos e em diferentes fases de gestação, estabelecendo relações lógicas de comparação. Por fim, foi altura de associar a cada uma das barrigas com os bebés, o respetivo cartão com “1º mês”, “2º mês”, “3º mês”, até ao “9º mês” (Cf. Apêndice C), o que, para além de desenvolver os conceitos de ordinalidade, seriação e ordenação, possibilitou a que as crianças efetivamente compreendessem que os bebés se encontravam

dentro da barriga da mãe durante nove meses para se formarem. Toda a atividade se demonstrou potenciadora de aprendizagens ímpares, na medida em que possibilitou uma articulação das diferentes áreas de conteúdo, tal como é preconizado no primeiro capítulo, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social, na qual foi observada a resolução de problemas em pequeno e grande grupo, o respeito pelo próximo e pelas opiniões das outras crianças (idem).

Após a atividade, surgiu uma questão pertinente “Já percebi que os bebés ficam na barriga da mãe 9 meses, mas por onde saem?” (SP), à qual as outras crianças tentaram esclarecer: “Os bebés nascem por uma máquina” (V), “Não, não, nascem pela pilinha das mães” (DR). Assim, questionou-se intencionalmente o grupo de como poderiam saber se o bebé era menino ou menina, sendo este “um aspeto central na construção da identidade [da criança]” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34). Surgiram algumas conceções baseadas nos estereótipos culturais, como: “se tiver roupa cor-de-rosa é menina, azul é menino” (B), “sabemos por causa do cabelo” (F). Deu-se, então, a exploração de dois bonecos da Área da Casinha, de modo a possibilitar às crianças descobrir o que realmente distingue o sexo feminino do sexo masculino. Depois de cada uma das crianças explorar atentamente os bonecos e de lhes retirar a roupa, reconheceram as principais diferenças entre “menina” e “menino”, identificando as suas características fisionómicas e a diferença entre os órgãos sexuais femininos e masculinos. Esta atividade possibilitou ao grupo uma maior consciência da identidade individual de cada criança e do seu corpo, bem como o reconhecimento de que a diferença entre “menino” e “menina” não se relacionava com a roupa ou o tamanho do cabelo, desmistificando alguns dos estereótipos anteriormente manifestados.

Neste seguimento, e retomando a questão “Os bebés têm olhos?”, foi dinamizada uma atividade que pretendia explorar os cinco sentidos, já que se verificava que algumas crianças confundiam os mesmos ou não identificavam o órgão do corpo correspondente ao sentido. Após um diálogo em grande grupo, o mesmo sugeriu desenhar a silhueta em tamanho real da criança (R),

por ser a criança mais pequena do grupo. A mesma deitou-se sobre o papel de cenário, disposto no tapete da sala de atividades, e desenhou-se a sua silhueta em tamanho real, momento em que as crianças iam identificando as diferentes partes do corpo. De seguida, as crianças fizeram corresponder algumas imagens alusivas aos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) às respetivas imagens dos órgãos do corpo humano (olhos, ouvidos, nariz, boca e mãos), colando-as no papel de cenário. Esta atividade promoveu a progressiva consciência do corpo por parte das crianças, já que as mesmas iam apontando e identificando os cinco sentidos e os órgãos correspondentes. Além disso, a transposição de uma silhueta real para o papel de cenário revelou-se pertinente de modo a possibilitar à criança estabelecer relações com a sua realidade e o seu corpo. Ademais, as crianças foram capazes de compreender que, tal como elas, os bebés também tinham olhos, constituindo-se deste modo numa aprendizagem significativa já que enquadrada e apoiada na sua realidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Na semana seguinte, e uma vez que cabe ao educador apoiar as propostas das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), atendeu-se à vontade do grupo evidenciada desde o início do projeto em realizar um teatro sobre a história “Quando eu nasci” para os meninos da sala 1 do JI (Cf. Apêndice E). Assim, as crianças participaram ativamente em todo o planeamento do processo, desde a adaptação da história e diálogos, gravação da narração, previsão do espaço e tempo para a apresentação, distribuição de tarefas, elaboração dos cenários e adereços e, ainda, a elaboração dos convites, tendo-se denotado efetivamente o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia das crianças, sendo que as mesmas procuraram implicar-se e responsabilizar-se pelas tarefas a que se propuseram. Este envolvimento e participação ativa permitiu-lhes assumir o papel de atores e autores de todo o processo (Vasconcelos, s.d.) e distinguiu “esta forma de teatro da produção de «espetáculos» em que a criança é mero executante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.53). Nesta sequência, deu-se então a releitura do conto, estratégia que permitiu não só que as crianças se lembrassem do mesmo, mas também possibilitou a assimilação e articulação

de ideias e conceitos e o desenvolvimento da expressão e do pensamento (Albuquerque, 2000).

Num momento seguinte deu-se a gravação áudio da narração da história, em pequenos grupos, na qual cada criança procedeu à gravação de uma frase com recurso à ferramenta de gravação de áudio de um telemóvel. Além de permitir a familiarização das crianças com a utilização das TIC enquanto estratégia que potencia aprendizagens mais completas e transversais (Marta, 2017), este momento visou o desenvolvimento da “tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, (...) dos seus aspetos mais formais (consciência linguística)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61), na medida em que as crianças escutavam e refletiam sobre as frases, estabelecendo processos cognitivos de memorização e expansão do vocabulário. Ademais, foi notório o empenho das crianças em articular e entoar corretamente as palavras, o que possibilitou igualmente o alargamento das suas capacidades de compreensão e produção linguística (idem). A fim de criar um clima de segurança e bem-estar, as crianças ouviam a gravação logo após terem gravado, e gravavam novamente caso sentissem necessidade, as vezes que quisessem até se sentirem confortáveis. Após o tratamento das gravações por parte da díade pedagógica, procedeu-se à audição do ficheiro de áudio final, em grande grupo, resultando num sentimento de bem-estar e entusiasmo em que as crianças sentiram prazer em ouvir a própria voz e a voz dos colegas e se sentiram valorizadas (Marta, 2017): “Esta é a voz da B!” (J), “É a minha voz!” (G), “Podemos ouvir outra vez?” (D).

No que concerne à elaboração dos cenários e adereços (Cf. Apêndice F), foram utilizados materiais reutilizáveis, tais como sacos e caixas de cartão, restos de tecidos, rolos de papel higiénico, entre outros. A utilização destes materiais “[proporcionou] inúmeras aprendizagens e [incentivou] a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), já que era evitada a utilização do plástico. Deste modo, refletiu-se a preocupação pela promoção de uma educação assente no desenvolvimento sustentável, promovendo uma atitude consciente e crítica de

preocupação ecológica por parte da criança. Além disso, disponibilizaram-se materiais de desgaste como lápis de cor, marcadores, tintas, colas, *sprays*, uma vez que as crianças devem ter contacto com materiais diversificados e de qualidade que permitam desenvolver a sensibilidade estética (idem). Assim, as crianças representaram diferentes elementos da história (nuvens, sol, florestas, montanhas, praia, mar, entre outros), assumindo a Arte um papel crucial no desenvolvimento de aprendizagens nas quais a criança utiliza “diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo” (idem, p. 6). Neste seguimento, deu-se a elaboração dos convites para as crianças da sala 1 do JI: “temos de fazer um convite para cada porque precisam de convite para entrar no espetáculo!” (DR). Assim sendo, cada criança ilustrou livremente um convite (Cf. Apêndice F) com os materiais de desgaste supramencionados e, no dia anterior ao teatro, duas crianças foram à sala 1 convidar os colegas a assistir ao evento.

Por sua vez, a apresentação da dramatização foi realizada aquando a segunda observação em contexto, contado assim com a presença da supervisora institucional. A atividade decorreu na sala de atividades e teve início com a entrada das crianças da sala 1, docentes e assistentes operacionais convidadas, em que duas crianças do grupo recebiam os convites à medida que entravam. Uma vez que a atividade contava com a presença de dois grupos, especificamente 45 crianças, procurou-se proporcionar um ambiente tranquilo e harmonioso. Para tal, as luzes estavam apagadas, contando apenas com alguma luz natural e uma música calma em simultâneo, com sons e ruídos da natureza, resultando desde logo numa sensação de suspense para os espectadores. Assim, a dramatização iniciou com a audição da narração da história e à medida que as personagens iam sendo mencionadas, as crianças autonomamente identificavam a sua vez de surgir no “palco”, participando ativamente com os respetivos adereços e sentando-se de seguida à volta do palco de modo a formar o cenário da história. Durante a apresentação, foi evidente o desenvolvimento de atitudes democráticas e de competências ao nível do pilar “viver juntos” (Delors, 2003), uma vez que foi notório o

envolvimento e participação colaborativa de todas as crianças. Além disso, este momento potenciou o desenvolvimento da concentração na medida em que as crianças estavam com atenção a todos os momentos da narração, intervindo por vezes para apoiar os colegas e respeitando a vez de cada um: “Agora és tu B! Vai, vai!” (SP), “É a vez do mar! Mar!” (D). Nesta linha de pensamento, a expressão dramática assumiu-se, neste contexto, como uma prática que potenciou o desenvolvimento cognitivo, físico-motor e emocional da criança, bem como da sua criatividade e capacidade de expressão (Sousa, 2003). Graças ao jogo simbólico, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver “competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal, (...) [a] capacidade de concentração, [e] a exercitação da memória” (Magalhães, 2008, p. 61). Tratando-se de uma atividade realizada com as duas salas da EPE, solicitou-se a colaboração das docentes estagiárias da sala 1 no registo audiovisual da dramatização em formato de vídeo, para posterior visualização em grupo, de forma a permitir às crianças reverem o momento e sentirem-se valorizadas. Neste sentido, na semana seguinte, procedeu-se à visualização do vídeo da dramatização, pelo que as crianças tiveram a oportunidade de se rever nas imagens e tomar consciência das suas aprendizagens e da forma como cada uma interpretou o seu papel na dramatização, proporcionando também uma maior consciência e reflexão sobre o conteúdo e a mensagem da história. É de realçar que este registo resultou igualmente como ferramenta essencial à díade para reflexão e avaliação do processo, pois permitiu rever atentamente o envolvimento de cada uma das crianças e as suas expressões faciais, possibilitando uma reflexão mais eficaz sobre o impacto da dramatização nas suas aprendizagens.

Seguidamente, deu-se no espaço exterior uma atividade surpresa previamente preparada pela díade pedagógica: o Jogo dos Cinco Sentidos (Cf. Apêndice E), que tinha como principal objetivo promover a experimentação e a exploração sensorial de objetos, materiais e alimentos, através dos cinco sentidos e dado que “a aprendizagem das crianças requer uma experiência (...) ligada aos seus interesses e vida do dia-a-dia, quando brincam e exploram o seu

mundo cotidiano (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77). Como tal, as crianças organizaram-se em cinco grupos de quatro elementos cada, sendo que cada grupo explorava uma determinada estação de cada vez e o principal objetivo do jogo era tentar descobrir o que estavam a ver, provar, cheirar, ouvir ou tocar através das características dos objetos (ex.: doce/ ácido; áspero/macio) (idem). O jogo foi então organizado em cinco estações (Cf. Apêndice G), devidamente identificadas, cada uma com três caixas de cartão, promovendo não só mais uma vez a consciencialização ecológica, como também a criação de um ambiente com uma certa magia e fator surpresa, tornando-se a atividade mais motivadora pois levou as crianças a recorrer à sua imaginação. A primeira estação (audição) continha uma caixa com uma bola de *ping-pong*, uma com uma maraca e ainda uma caixa vazia, de modo a que as crianças pudessem tentar identificar os objetos que ouviam, mas também serem capazes de experienciar a ausência de qualquer som. Na segunda estação (visão) encontravam-se três caixas de cartão, cada uma delas abertas em duas extremidades, as quais serviam para a criança observar atentamente o espaço à sua volta através da outra extremidade que continha papel de celofane de diferentes cores. Já na terceira estação (olfato), encontrava-se uma caixa de cartão com uma laranja partida em rodela, uma com paus de canela e uma terceira com cebola. Na quarta estação (paladar) havia uma caixa com limão, uma com cenoura e uma com beterraba, salientando-se que todos os alimentos se encontravam devidamente cortados em pequenas quantidades para evitar o risco de engasgamento das crianças, dado que o objetivo era as mesmas provarem os alimentos idealmente com os olhos vendados para o sentido da visão não influenciar o paladar, não obstante, apenas vendavam os olhos se se sentissem seguras e confortáveis, sendo respeitada a vontade de cada uma. Finalmente, na última estação (tato), apresentava-se uma caixa com areia espalhada, uma com pinhas e uma com uma almofada e pretendia-se que as crianças identificassem os materiais ou objetos através do toque e do reconhecimento das texturas. No decorrer do jogo, era visível o entusiasmo com que as crianças experimentavam e exploravam os objetos, materiais e

alimentos, pelo que no final, foi realizada uma reflexão conjunta acerca do mesmo, para uma identificação dos objetos e alimentos que se encontravam dentro das caixas e partilha de experiências, inquietações, sensações e emoções. Além disso, as crianças puderam partilhar quais foram as estações ou as caixas que mais gostaram de explorar, justificando as suas escolhas e desenvolvendo assim o pensamento crítico, a comunicação e as suas competências argumentativas (Lopes da Silva et al., 2016). Além de promover a experimentação de todos os sentidos e as sensações por eles despertadas, este jogo promoveu igualmente a cooperação e o trabalho em equipa, com vista ao sucesso de uma atividade que todos privilegiassem, uma vez que, ao explorarem as caixas, as crianças iam partilhando as características dos objetos e alimentos que estavam a sentir, havendo interação e comunicação entre os vários elementos de cada grupo e, conseqüentemente, aprendizagem já que é através das interações com os outros e com os objetos que surgem novas aprendizagens (Oliveira, 2015). Ademais, possibilitou igualmente a experimentação de alimentos que algumas crianças tendiam a recusar, num ambiente confortável e descontraído, para que se pudessem habituar ao gosto e tentar alterar gradualmente a sua atitude de recusa perante determinados alimentos, já que através da experimentação e, ao fim de algum tempo, o que inicialmente se estranhava, podia passar a ser prazeroso e delicioso. Em suma, este jogo, centrado na criança e nas suas sensações e emoções, revelou-se bastante pertinente e constitui-se como um momento de construção de uma aprendizagem baseada em experiências ricas e diversificadas, uma vez que a aprendizagem ocorreu pela ação e experiência direta sobre os objetos (Hohmann & Weikart, 2009). No fim, as crianças tiveram ainda a oportunidade de elaborar um pictograma em papel de cenário (Cf. Apêndice G), representativo do sentido que o grupo mais tinha gostado de explorar. Esta atividade foi realizada na semana seguinte após uma segunda reflexão e possibilitou que as crianças representassem graficamente as situações trabalhadas através da recolha, organização e interpretação de dados quantitativos (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à Fase IV do projeto, correspondente à divulgação e avaliação (Vasconcelos, s.d.), importa referir que a avaliação assumiu um caráter formativo, marcado através de permanentes diálogos em grande grupo e reflexões conjuntas, dado que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Deste modo, ao longo de todo o processo inerente, privilegiou-se a valorização e observação atenta e cuidada do grupo e respetiva evolução de conhecimentos. De facto, na parte final do projeto, procedeu-se novamente à gravação em vídeo-áudio das crianças que partilharam o que efetivamente já tinham aprendido sobre os bebés. Destacam-se algumas respostas das mesmas, tais como:

- (B): “Os bebés bebem leite da mama da mãe”;
- (C): “Eles nascem com sangue”;
- (D): “Os bebés nadam pela barriga da mãe”;
- (F): “Eles comem pelo cordão umbilical”;
- (J): “Eles crescem na barriga e bebem pelo cordão umbilical que está na mãe”;
- (MM): “Os bebés saem da mãe, mas há duas maneiras: pela barriga e pipi”;
- (R): “Ficam nove meses na barriga da mãe, até crescerem muito e saírem pelo pipi”;
- (SG): “Os bebés nascem da barriga das mães”.

Por sua vez, as crianças decidiram que queriam divulgar o projeto aos pais e famílias, pelo que cada uma das crianças elaborou um convite para os pais (escrito pela tríade pedagógica e ilustrado pelas crianças) com as informações sobre o encontro (Cf. Apêndice H). Chegado então o dia de apresentação do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de mostrar aos pais as atividades que tinham sido realizadas, destacadas nas paredes da sala de atividades, considerando que o exposto na sala reflete também as conceções educativas e é, assim, objeto de partilha e de aprendizagem, uma vez que “as paredes (...) falam e documentam” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 146). Terminado este momento, procedeu-se à apresentação de um vídeo surpresa que continha fotografias e pequenos vídeos de todas as atividades realizadas com o grupo no contexto da EPE, nomeadamente em relação ao projeto desenvolvido, mas também atividades fora do mesmo. Este vídeo, juntamente com a gravação da dramatização da história “Quando eu nasci”, foram disponibilizados através de um CD que foi entregue a cada uma das crianças e

famílias, de modo a possibilitar uma recordação de todas as vivências ocorridas. Em suma, este encontro demonstrou-se extremamente importante, uma vez que concretizou a relação e cooperação entre a família e o JI, sendo que cada um dos pais teve a oportunidade de observar e compreender as atividades realizadas e as repercussões positivas das mesmas nas aprendizagens de cada um dos educandos, ao mesmo tempo que as crianças tiveram a oportunidade de explicar e rever todas as aprendizagens e de se sentir valorizadas no processo. Além disso, o *feedback* positivo e o agradecimento dos pais em relação ao vídeo possibilitou a concretização de parte da avaliação de todo o processo desenvolvido pelo par pedagógico, já que permitiu uma reflexão pós-ação mais cuidada. Revelou-se igualmente crucial para a construção da identidade profissional e pessoal, uma vez que foi um reconhecimento de todo o trabalho realizado ao longo da PES neste contexto.

Por sua vez, o Projeto de Valorização do Espaço Exterior foi desenvolvido em colaboração com o grupo de crianças da sala 1 e respetivas educadoras cooperantes e docentes estagiárias. A emergência deste projeto decorreu por sugestão da professora supervisora, a par da observação e constatação que o espaço exterior se apresentava amplo e com diversas potencialidades, no entanto, para além da Horta Pedagógica, havia muito pouca dinamização (Cf. Capítulo II). Além disso, apenas metade do espaço exterior era utilizado pelas crianças no intervalo da manhã e somente quando as condições meteorológicas o permitiam. Perante as necessidades observadas foi então iniciado um projeto de curta duração intitulado “Projeto de Valorização do Espaço Exterior”, já que se pretendia a valorização e dinamização do mesmo, enquanto espaço educativo com diversas potencialidades que poderiam diversificar e enriquecer as aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, foram dinamizados três espaços/jogos com diferentes intencionalidades educativas no âmbito do domínio da Educação Física, situado na Área da Expressão e Comunicação, de entre as quais se destacam a promoção de um maior desenvolvimento do controlo progressivo do corpo da criança, da força e agilidade, do equilíbrio e da coordenação motora que permitam realizar

progressivamente movimentos mais complexos e precisos, a par da fomentação das interações entre crianças (idem). No que respeita ao primeiro jogo, este constituiu-se numa adaptação do *twister*, que fomentava o desenvolvimento da coordenação motora da criança e a sua destreza física. O jogo consistia num percurso colorido de mãos e pés representados no chão, de modo a que as crianças fizessem corresponder a sua mão direita, mão esquerda, pé direito e pé esquerdo às respetivas representações, previamente pintadas no chão pelas mestrandas com recurso a moldes de mãos e pés e a tintas de diferentes cores. Não obstante, o percurso era utilizado pelas crianças livremente, que lhe atribuíam diferentes interpretações, possibilitando o desenvolvimento de competências como a imaginação e a criatividade (idem). Relativamente ao segundo jogo dinamizado, o mesmo denominava-se “Teia de Trapilhos” (Cf. Apêndice I) e tinha sido previamente elaborado pelos dois pares pedagógicos, com recurso a trapilhos de diferentes cores. Aproveitando duas das grades perpendiculares delimitantes do espaço exterior, fizeram-se vários cruzamentos dos trapilhos, dispostos em diferentes alturas e inclinações e desnivelados entre si, de modo a criar uma verdadeira teia que pusesse à prova a agilidade, flexibilidade e coordenação motora das crianças (idem). Aquando a apresentação da Teia de Trapilhos, as crianças atribuíram-lhe rapidamente um significado e fizeram algumas apreciações comparando-a a uma “teia de aranha” e “aos alarmes vermelhos dos filmes”, e assumiram desde logo que a principal regra seria ultrapassar os trapilhos sem lhes tocar: “Não podemos tocar nos fios!” (R), “Quem chegar primeiro à grade ganha o jogo” (E). Por sua vez, foi então construído o terceiro espaço no âmbito do projeto, que consistiu numa Área de Relaxamento (Cf. Apêndices C e I), situada numa das áreas verdes do espaço exterior para as crianças poderem usufruir sempre que demonstrassem vontade. Foram aproveitados alguns dos trapilhos utilizados na construção do jogo anterior, juntamente com recurso a duas paletes de madeira previamente pintadas de várias cores pelas crianças, que foram dispostas lado a lado na relva e serviram de base à construção da área. As mestrandas usaram igualmente os trapilhos coloridos para unir as paletes a

uma das árvores do espaço, delimitando assim a área e, no final, colocaram alguns objetos decorativos, atribuindo ao novo espaço um pouco mais de cor, qualidade estética, conforto e alguma magia. O nome da área foi selecionado tendo em conta que era uma zona mais calma e ideal para a leitura ou descanso, não obstante, qualquer função que as crianças atribuíssem à área era totalmente plausível, abrindo espaço para sua imaginação e criatividade e total liberdade de utilizarem o espaço como se sentissem mais confortáveis. Em suma, é de referir que graças à “introdução de materiais e equipamentos que [apelassem] à criatividade e imaginação das crianças e [atendessem] a critérios de qualidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), foram sendo progressivamente desenvolvidas atividades no espaço exterior, sempre que as crianças manifestavam interesse nesse sentido. De facto, decorrente da criação e dinamização destes dois jogos e área potenciadores de um espaço exterior estimulante e desafiador para as crianças (Hohman & Weikart, 2000), foi observável nas semanas seguintes a vontade e interesse demonstrados pelas mesmas em brincar e aprender naquele espaço, pelo que se revelou um projeto muito gratificante e realmente transformador do contexto.

Após a descrição e análise das práticas educativas desenvolvidas em contexto de EPE, salienta-se que foi intenção permanente da mestrandia escutar sempre a voz das crianças “como forma de melhor as conhecer e melhor [identificar e responder às suas] necessidades, interesses, competências e direitos” (Araújo, 2008, p. 27), respeitando sempre as suas vontades. Ademais, pretendeu-se fomentar a criação de um ambiente de aprendizagem assente no bem-estar da criança, no respeito mútuo, na afetividade, segurança e confiança (Arends, 1995). Neste processo, e através da MTP, a criança foi sempre o agente ativo das suas próprias aprendizagens, expressando as suas ideias e perspetivas, ao mesmo tempo que assumiu um olhar crítico perante o mundo e desenvolveu capacidades, conhecimentos e atitudes, nomeadamente, valores como a responsabilidade, a tolerância e o respeito pelo próximo (Cabral, 2015).

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo apresenta a análise crítica e reflexiva do percurso de formação realizado ao longo da PES no contexto educativo do 1.º CEB, mais concretamente numa turma do 2.º ano. A elaboração do mesmo teve como base as conceções teóricas e legais explanadas no primeiro capítulo, que sustentaram o processo de ensino e de aprendizagem numa perspetiva socioconstrutivista que coloca o aluno no centro do processo, potenciando todas as suas capacidades e proporcionando experiências significativas e transformadoras (Oliveira-Formosinho, 2013) e, conseqüentemente, momentos de constante aprendizagem que mobilizam as diferentes áreas curriculares (Roldão, 2005). Deste modo, a ação educativa fomentada no contexto do 1.º CEB procurou explorar novos modelos de práticas educacionais capazes de, através da diversificação e inovação, promover o desenvolvimento de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5), a fim de impulsionar a formação de gerações responsáveis e autónomas “capazes de responderem aos desafios de uma sociedade exigente e em constante mudança” (Quadros-Flores, 2016, p. 2).

Neste sentido, à semelhança da EPE, foi a partir do estudo do contexto educativo bem como das características da turma e de cada aluno (interesses, motivações, dificuldades e necessidades intrínsecas) (Cf. Cap. II), que a diáde procurou planificar atividades respeitadoras das singularidades e ritmos de cada criança, assim como definir as suas opções metodológicas (Perrenoud, 2000). Neste seguimento, torna-se fundamental reavivar as características e especificidades da turma do 2.º ano, que era constituída por 22 alunos de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. No que diz respeito aos seus interesses, importa recordar que os alunos apresentavam especial vontade por realizar atividades lúdicas e jogos, bem

como pela utilização das TIC. Já no que concerne às necessidades da turma, é de lembrar que se evidenciavam diferenças acentuadas de níveis de aprendizagem em que os alunos se encontravam, bem como a visível falta de autonomia que a grande maioria dos alunos apresentava. Foi igualmente verificado, decorrente desta dinâmica de observação, que apenas um grupo diminuto da turma exibia extremas capacidades ao nível do interesse e empenho revelados, bem como um forte sentido de participação e partilha das suas realidades e experiências pessoais.

Tomando conhecimento destas especificidades, coube à díade pedagógica a construção de recursos, por meio de uma preparação prévia, que respeitassem as orientações explanadas nas Aprendizagens Essenciais, a fim de serem criadas práticas contextualizadas e com significado, a partir da construção e mobilização de saberes de diversas áreas curriculares. Simultaneamente, acreditando-se que as crianças constroem a sua aprendizagem de forma articulada e que esse conhecimento “tem mais probabilidade de ocorrer quando se torna significativo, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos” (Leite, 2012, p. 88), esperou-se, também, triangular conteúdos de diferentes áreas curriculares numa perspetiva transversal do ensino, ao invés de uma aprendizagem memorística, mecânica e passiva, que não desperta o desejo de aprender. Para que a ação educativa se concretizasse nestes modos foram realizados processos cíclicos de observação, planificação, ação e reflexão, assentes numa aproximação à MIA (Cf. Cap. II). Decorrente de todo o processo de observação sistemática e identificação das especificidades da turma, surgiu uma etapa da MIA igualmente fundamental para o exercício de uma prática educativa consciente e de qualidade: a reflexão. A mesma apresentou-se como uma capacidade de se olhar na profissão, de se compreenderem as representações e as construções, as intencionalidades e as transformações, na medida em que envolver “o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2002, p. 17). Neste sentido, irão ser analisados aspetos da prática

educativa numa postura reflexiva e crítica, uma vez que, e tal como refere a FUC, espera-se que a estudante em formação inicial seja capaz de “problematizar as exigências da prática profissional (...) de forma fundamentada e reflexiva” (Ribeiro, 2019, p. 1). É de sublinhar que as planificações realizadas se iniciaram sempre pela contextualização, decorrente de um constante processo de reflexão, seguindo-se um mapa de articulação curricular que comprovava as intencionalidades referidas e referentes a cada área de conteúdo. Como tal, todas as práticas educativas eram contextualizadas, planeadas e fundamentadas sempre com a intencionalidade patente de respeitar a diversidade e individualidade de cada criança e os seus conhecimentos prévios, bem como a perspetiva de dar resposta às suas necessidades (Coll et al., 2001).

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

No que diz respeito à organização do tempo, considerou-se importante a criação de determinadas rotinas de modo a promover o bem-estar dos alunos e da turma em geral. Tendo em conta que a maior parte dos alunos demonstrava dificuldade em participar ordenadamente, verificando-se um pouco de desrespeito pelo cumprimento das regras de sala de aula e de convivência democrática (Cf. Capítulo II), foram desenvolvidas pelo par pedagógico algumas rotinas de modo a reverter esta necessidade evidenciada. A primeira estratégia desenvolvida pretendia que o momento da entrada na sala de aula se realizasse de uma forma mais ordenada e organizada, algo que não acontecia até então. Assim, após uma reflexão em grande grupo foram negociadas e selecionadas

democraticamente algumas formas de cumprimentar as crianças, através da elaboração de um cartaz representativo das mesmas, que foi afixado na porta da sala de aula. Assim, ao início das aulas, as professoras estagiárias recebiam cada aluno na entrada da sala e cumprimentavam-no individualmente consoante a vontade de cada um, o que desde logo possibilitou uma entrada mais ordenada na sala. Uma outra estratégia desenvolvida ao longo da PES neste contexto foi a elaboração de um “semáforo do comportamento” no qual cada dia havia um aluno responsável por mediar e gerir as interações dentro da sala de aula, de modo a evitar o excesso de ruído e a melhorar a aprendizagem de todos. Em suma, estas duas estratégias evidenciadas, além de colmatar a necessidade inicial, procuraram promover um clima de bem-estar e o desenvolvimento da autonomia e autoestima dos alunos.

Situadas no contexto, apresentam-se seguidamente outras práticas pedagógicas ajustadas à turma e ao aluno, pelo que se recorreu à diferenciação pedagógica para alunos com NAS, mas também foram ajustadas práticas educativas para alunos que ainda tinham dificuldades na leitura e escrita. Assim, para estes últimos adotaram-se estratégias diferenciadas, como o apoio à coadjuvação pelo par pedagógico e professora cooperante. Por sua vez, em relação às crianças com NAS, e tendo em conta que os alunos C., L. e Z. não sabiam ler, foram apresentadas propostas de jogos (a serem realizados nos *Surface Go* da *Microsoft*), adaptados às necessidades para que pudessem acompanhar e participar ativamente nas atividades. Note-se, porém, que estes alunos participavam em algumas das atividades propostas para a turma em geral, sendo que foram consideradas estrategicamente atividades em pares, ou pequenos grupos, para melhor incluir estes alunos.

No âmbito da primeira observação supervisionada em contexto, lançou-se um desafio à turma de como podiam conhecer melhor as palavras (Cf. Apêndice J). Como tal, para dar resposta aos objetivos da aula, foi desenvolvida uma sequência didática que tinha como principais objetivos, na área de Português, distinguir e identificar as diferentes classes de palavras e reconhecer que as palavras se podem dividir de acordo com a sua função na frase. Ao mesmo

tempo, pretendia-se que as crianças, relativamente à área da Matemática, nomeadamente no domínio da Geometria e Medida, fossem capazes de identificar diferentes figuras geométricas. Para tal, partiu-se da articulação curricular entre as áreas do Português, Matemática, Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento, potenciando aprendizagens mais significativas. De facto, encarar a educação e o currículo de forma articulada possibilita “uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade [,bem como a] atribuição de sentidos às situações vividas” (Leite, 2012, p. 18). Para além da articulação curricular, também esteve presente a abordagem “Deles para eles” (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019), que perspetiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem. Neste seguimento, importa referir que inicialmente se realizou um *brainstorming* que incluiu um conjunto de questões essenciais à ativação do aluno no processo e respetiva responsabilização. Esta estratégia permitiu a recolha e verificação dos conhecimentos prévios das crianças, indispensáveis para a construção de novos conhecimentos, bem como a identificação de dificuldades, necessidades e interesses dos alunos (Quadros-Flores et al., 2019). De seguida, procedeu-se ao desenho de estratégias que obedeceram à estrutura de uma metodologia ativa. Nesta perspetiva, e considerando o desafio como um momento de motivação imprescindível na captação do interesse por parte dos alunos e desencadeamento de aprendizagens, este foi essencialmente marcado pela questão inicial “como transformar uma história?”. Para este desafio foi selecionado o conto “As três partes” de Edson Luiz Kozminski (Cf. Apêndice K), previamente adaptado pela díade pedagógica, integrando intencionalmente as vozes das crianças da turma, o que possibilitou que a aprendizagem assumisse um carácter significativo para os alunos, já que os mesmos podiam identificar as suas vozes à medida que escutavam a história. Importa salientar que a história é sobre uma casa que decidiu deixar de ser casa dividindo-se em três figuras geométricas sendo que cada uma delas tinha a capacidade de se transformar em objetos, coisas, ou animais e que promoviam viagens pelo mundo. Esta história, além de se

articular diretamente com as figuras geométricas, dando-lhe vida num contexto, estimulou a imaginação e a criatividade necessária para o desenvolvimento de competências do perfil do aluno (Oliveira-Martins, 2017). Seguiu-se a exploração do *PowerPoint* “Recriando e Acrescentando...” (Cf. Apêndice L), que serviu de apoio fundamental para a compreensão da estrutura da história e da sua mensagem. A utilização desse recurso “produzido com a intervenção das crianças, ou com elementos pessoais das mesmas como é o caso da voz, [tornou] a aprendizagem significativa pelo que [cativou] a atenção porque [envolveu] o aluno num processo com significado” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 892), ao mesmo tempo que promoveu uma dinâmica inclusiva e emotiva já que todos participaram. Assim, com base nas três partes, as crianças criaram uma nova história demonstrando que compreenderam as partes das palavras, formando nomes, verbos e adjetivos. Além disso, discutiram o comportamento das “três partes” ao longo da história percebendo que as palavras podem mudar o que são e formar outras frases. De relevar que, através do diálogo e discussão, transpôs-se a ideia para vida real compreendendo o modo como os contextos e acontecimentos nos podem mudar ao longo da vida, o que convergiu numa conclusão sobre que ensinamentos retirar da história. Realçou-se, ainda, a importância de nunca desistir, mas de encontrar oportunidades com soluções para os problemas da vida, tal como preconizado no PASEO, em que se prevê que o aluno seja capaz de se reconfigurar “para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” bem como “responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades” (Oliveira-Martins, 2017). Neste seguimento, surgiu um novo desafio: “Tal como as três partes, que outra coisa gostariam de ser?”. No sentido de estimular a escrita, o pensamento crítico e criativo e até a capacidade de argumentação e de mobilização de conhecimentos matemáticos, foi solicitado a cada criança que escrevesse uma frase e a ilustrasse antes de apresentar a ideia à turma, trabalho que resultou num livro físico e digital (*online*) para debate e publicação. Acresce que os alunos J., L. e Z. realizaram um interativo, com o

auxílio de uma das professoras estagiárias, pretendendo que, de forma lúdica, formassem as imagens representadas alterando as formas geométricas das mesmas. Como momento de consolidação, seguiu-se o jogo “Vamos identificar a classe das palavras?” com recurso à aplicação de resposta imediata *Kahoot! Play*. (Cf. Apêndice M), considerando-se o jogo como “ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno (...) [e] ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico” (Alves, 2010, p. 9). Assim, a turma foi inicialmente dividida em grupos de quatro elementos cada de forma estratégica visando incluir os alunos J., L. e Z. Desde logo, foi observada uma grande motivação, entusiasmo e vontade de participar da turma, já que os alunos se encontravam envolvidos num trabalho cooperativo entre os vários elementos de cada grupo. A utilização desta aplicação foi intencional de modo a responder ao interesse que a turma demonstrava pelo uso das tecnologias. Assim, aliou-se este interesse à intencionalidade educativa de colmatar uma necessidade apresentada pela maioria da turma – a associação de palavras à respetiva classe. Além disso, promoveu-se ainda um momento de criatividade e de competências artísticas, solicitando a elaboração de cartazes por grupos, referentes a classes de palavras, verbos e adjetivos. Para isso, foram disponibilizados um conjunto de palavras (impressas) retiradas do texto “As três partes” para que os alunos as distribuíssem no cartaz formando palavras. Simultaneamente, os alunos C., L. e Z. jogaram, com o auxílio de uma das professoras estagiárias, o jogo *Poke-Geometry*, previamente instalado no *Surface Go* da *Microsoft*, formando imagens representadas alterando as formas geométricas das mesmas.

Decorrente desta sequência didática, surgiu a necessidade de analisar e refletir acerca deste processo, salientando-se novamente a reflexão enquanto pilar da ação docente (Ribeiro, 2007). Este exercício reflexivo permite tomar consciência da ação educativa, atitudes e prática pedagógica para, posteriormente, poder melhorá-la e adequá-la da melhor forma aos alunos e ao seu constante desenvolvimento (Ribeiro, 2007). É de lembrar que, com

base nas observações realizadas ao longo da PES, verificou-se que, embora os alunos demonstrassem grande interesse pelo uso de recursos tecnológicos e estes estivessem disponíveis e atualizados (Cf. Capítulo II) estes não estavam acessíveis aos alunos e eram utilizados apenas pela professora cooperante para projeção do manual escolar e correção de exercícios. Dado que a formação desta geração de alunos depende da capacidade da escola de “proporcionar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Flores, Escola, & Peres, 2011, p. 402) (Cf. Capítulo I), entende-se que cabe ao docente perspetivar novos modos de atuar que permitam aos alunos “adquirirem competências-chave para o mundo do amanhã” (idem, p. 404). Neste sentido, ao longo da PES, foi intencionalidade educativa do par pedagógico reconstruir as práticas e promover mais atividades que fomentassem a utilização adequada das TIC e o trabalho colaborativo dos alunos, assim como o desenvolvimento das relações interpessoais (Oliveira-Martins, 2017), algo que foi verificável na seguinte sequência didática.

Neste seguimento, deu-se início ao projeto “Vamos viajar pelo Mundo!”, que surgiu de um diálogo em grande grupo com a turma, aquando a lecionação das horas, em que os alunos consultaram o manual escolar onde fazia referência às horas em Portugal, no Brasil e na China. O aluno L interveio para afirmar que sabia onde era o Brasil e que gostava muito de o visitar, acrescentando que “quando está noite em Portugal, lá está dia!” (L). Os restantes alunos demonstraram um visível interesse pelo tema e, conseqüentemente por visitar o Brasil e outros países. Neste sentido, com o objetivo de conhecer o mundo, recorreu-se à MTP, que permite romper com um ensino tradicional e expositivo promovendo a aprendizagem baseada na colaboração e na resolução de problemas centrados nas motivações da turma (Gonçalves & Rangel, 2011). Numa primeira etapa detetou-se uma questão-problema, mais concretamente, “O que distingue os países?”, dando assim lugar à Fase I do projeto, correspondente à identificação e definição do problema (Vasconcelos, s.d.).

Seguiu-se a Fase II do projeto, respeitante à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, s.d). Assim, realizou-se um quadro concetual baseado num *brainstorming*, no qual a turma refletiu sobre a temática e estabeleceu objetivos através da resposta às questões: “o que já sabemos”, “o que queremos saber”, “o que vamos pesquisar e como vamos fazer”. É de relevar mais uma vez a importante estratégia do *brainstorming*, presente na abordagem “Deles para eles” (Quadros-Flores et al., 2019), enquanto promotora de atitudes e pensamentos que conduzem à inovação, pois é uma técnica de criação de ideias que estimulam a criatividade, contribuindo para o enriquecimento dos trabalhos de grupo e consequente envolvimento integral do aluno (Buchele, Teza, Souza, & Dandolini, 2017).

Por sua vez, e já numa terceira fase, que diz respeito à execução e pesquisa (Vasconcelos, s.d.), desenvolveu-se uma atividade que pretendia dar resposta a uma das questões levantadas pela turma, aquando a realização do *brainstorming*, que foi “Que país faz fronteira com Portugal?”. Deste modo, foi proposto o desafio aos alunos de representar o mapa de Portugal numa cartolina, identificando o norte, centro e sul com recurso a tampas de garrafas de diferentes cores (Cf. Apêndice N). De relevar que foi patente a intencionalidade educativa na escolha dos recursos – materiais reutilizáveis – com vista à sensibilização dos alunos para a importância de reutilizar os materiais, assim como a reflexão e a preocupação ecológica, fomentando a educação assente no desenvolvimento sustentável. Seguiu-se a exploração de um mapa da Europa, colocado no chão da sala de aula, na qual os alunos em pequenos grupos se deslocaram ao centro para explorar e descobrir, de forma autónoma, qual o país que faz fronteira com Portugal. Assim, após descobrirem de que país se tratava, neste caso Espanha (Cf. Apêndice N), seguiu-se a atividade “E tu, que país gostavas de visitar?”. Para tal, realizaram um gráfico de barras (Cf. Apêndice N) no qual cada aluno identificou que país gostaria de visitar, seguindo-se a escolha do título do gráfico, em grupo, recorrendo a votação através do esquema de contagem e a análise dos dados do gráfico, com recurso a linguagem matemática e questões orientadoras como “Qual é o país

com mais votos?”, “Qual é o país com menos votos?”, “Quantos alunos querem visitar França?”, “E Espanha?”, entre outras. Por último, seguiu-se a exposição do mapa realizado e, em grande grupo, os alunos negociaram onde iriam ser afixados, decidindo que uma das paredes da sala de aula seria dedicada para as produções realizadas no âmbito do projeto. De salientar que a exposição das produções dos alunos foi sempre privilegiada no decorrer da PES, dado que a maneira como o espaço, nomeadamente as paredes, são utilizadas, tem repercussões e efeitos cognitivos e emocionais nas crianças (Arends, 2008).

De forma a dar continuidade à Fase III do projeto, foi solicitada à turma a pesquisa orientada das questões ainda por descobrir de modo a promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Oliveira-Martins, 2017). Assim, incorporou-se a sugestão da supervisora institucional como um desafio, e foi selecionada a *WebQuest* como estratégia metodológica para a pesquisa (Cf. Apêndice O). Este recurso orienta a pesquisa na internet de forma totalmente segura, uma vez que permite que seja o professor a selecionar especificamente as páginas de *internet* que são abertas e exploradas pelos alunos (Castro & Tavares, 2005). Esta estratégia revela-se igualmente pertinente uma vez que são as próprias crianças a assumir um papel ativo nas suas aprendizagens, pela descoberta e construção de forma interativa das mesmas. Além disso, esta estratégia vai ao encontro do PASEO na medida em que permite ainda a colaboração e o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, já que a aprendizagem é realizada através da experimentação e da descoberta, bem como a emergência da literacia digital e as competências sociais e colaborativas (Oliveira-Martins, 2017). O trabalho foi então desenvolvido em grupos de três ou quatro elementos cada, sendo a distribuição dos grupos delineada prévia e estrategicamente pelas professoras estagiárias, de modo a atender à heterogeneidade caracterizadora da turma, agrupando crianças com níveis de desenvolvimento diferentes para que todos os alunos se apoiassem mutuamente e beneficiassem dos aspetos positivos de cada um, incluindo naturalmente os alunos com NAS em cada um dos grupos. Tendo em conta que o espaço educativo é um fator influenciador do sucesso das aprendizagens, o

par pedagógico teve o cuidado de alterar também a organização e disposição da sala antes de a aula começar, dado que o espaço de sala de aula deve estar organizado consoante a sua funcionalidade (Arends, 1995). Assim, as mesas encontravam-se distribuídas separadamente, de modo a permitir a livre circulação de todos e a organização em grupos de trabalho, pelo que em cada uma delas se encontrava a identificação do grupo e um computador portátil. Aquando a entrada dos alunos na sala de aula, foi visível o entusiasmo demonstrado face à diferente organização do espaço, sendo que algumas crianças fizeram logo bastantes observações, como por exemplo “Adoro trabalhar em grupo”, “Vamos trabalhar nos computadores!” e “Amanhã também vamos trabalhar assim?” demonstrando o seu interesse pelo trabalho cooperativo e pela utilização das TIC que “otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (Quadro-Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 430). Tal como pretendido com este primeiro contacto, que por sua vez se apresentou como componente decisiva no sucesso da restante aula, foi atingido o objetivo principal de entusiasmar, algo visível no envolvimento por parte de cada um dos alunos, bem como nas suas posturas ativas e de pura curiosidade. Por sua vez, as crianças acederam ao *link* (previamente colocado pelas professoras estagiárias em cada um dos computadores) que os transportou para a *WebQuest* “Vamos Conhecer o Mundo? O que distingue os países?”, organizada nas etapas “Introdução”, “Tarefas”, “Processo”, “Avaliação” e “Conclusão”. A exploração do *site* iniciou assim com a leitura das várias tarefas que constituíam a atividade, como forma de os alunos conhecerem de forma autónoma o trabalho a realizar, o que potencializou desde logo a comunicação entre os elementos do grupo para definirem as tarefas atribuídas a cada aluno (responsável pelo grupo, responsável pelo manuseamento do computador e responsável pelo livro físico), bem como a delinear as respetivas estratégias. De referir que, uma vez que cada aluno tinha uma tarefa, as crianças com NAS desempenhavam um papel ativo em todas as atividades, participando nas tarefas adaptadas às suas necessidades.

Corroborando com esta linha de pensamento, Castro e Tavares (2005) acrescentam que “os alunos com necessidades especiais são beneficiados, uma vez que lhes podem ser dados papéis predefinidos com grande importância, fazendo-os sentir parte integrante e relevante nos grupos” (p.1). Nesta fase, a turma compreendeu a sequencialidade de tarefas e a necessidade de as cumprir, adotando uma atitude de responsabilidade perante o grupo. Seguidamente, e de forma a organizar as informações recolhidas, cada grupo de trabalho acedeu a um *PowerPoint* (previamente elaborados pelas mestrandas) de modo a pesquisar informações correspondentes ao seu país, nomeadamente a capital, localização geográfica, língua oficial pratos típicos, locais a visitar e outras curiosidades (Cf. Apêndice P). Além disso, aquando a realização da pesquisa através da *WebQuest*, as crianças tiveram também a oportunidade de ir preenchendo um livro *online* (Cf. Apêndice Q) com as informações do respetivo país com recurso ao site *StoryJumper* (que por sua vez já tinha sido experimentado e explorado pelas crianças numa aula anterior, pelo que as mesmas já revelavam alguma facilidade na sua utilização), bem como de um livro físico em papel eiva semelhante ao livro digital (Cf. Apêndice Q). A utilização destes dois recursos, além de visar a organização, seleção e interpretação da informação recolhida por cada um dos grupos, fomentou a participação ativa de todos os alunos no processo de pesquisa, incluindo as crianças com NAS.

Após a realização da pesquisa orientada e respetivos livros *online* e físicos, emergiu uma apresentação oral (Cf. Apêndice R) das aprendizagens realizadas pelos diferentes grupos e dando início à Fase IV do projeto. Este momento, marcado pela exposição e divulgação do trabalho desenvolvido (Vasconcelos, s.d.), caracterizou-se por uma oportunidade de desenvolvimento de competências de reflexão e avaliação por parte dos alunos, mas também das mestrandas. Efetivamente, esta turma apresentava algumas crianças com dificuldade na comunicação das ideias e por este motivo procurou-se no decorrer da apresentação incluir momentos de comunicação e interação em grande grupo com o propósito de desenvolver competências pessoais, sociais

e emotivas (Oliveira-Martins. 2017), dando uma atenção redobrada às crianças com NAS. Neste seguimento, deu-se uma reflexão conjunta em grande grupo sobre a identidade de cada país e as conclusões retiradas sobre a língua oficial, capital do país, moeda, gastronomia e o que podemos visitar e comprar em cada um. Ademais, emergiu um diálogo sobre o que os alunos aprenderam ao realizar a pesquisa orientada e acerca da importância da realização deste trabalho em grupo, surgindo comentários como: “Podemos trabalhar mais vezes nos computadores?” (P) e “Gostei muito de trabalhar em grupo porque a (L) é boa a escrever, o (Z) a desenhar e eu sou bom a escrever no computador” (N). Ademais, aquando o diálogo, os alunos sugeriram apresentar os *e-books* interativos às duas salas do JI: “Podíamos apresentar aos meninos da pré” (I), “Sim! Porque eles ainda não devem saber muitas coisas sobre os países” (A). Conclui-se assim que através do projeto desenvolvido os alunos sentiram orgulho e satisfação pelo trabalho realizado, revelando vontade e prazer na partilha das suas descobertas, pelo que, após negociação em grande grupo, a turma decidiu escrever um convite às salas da EPE para a divulgação do projeto. Deu-se então a apresentação (Cf. Apêndice R), na qual cada grupo revelou a informação recolhida, evidenciando conhecimentos sólidos sobre os países que apresentavam. Ademais, partilharam com as crianças da EPE algumas palavras que aprenderam na língua oficial de cada país, revelando, assim, estarem atentos a todos os pormenores aquando a realização da pesquisa, consequentes do seu interesse e motivação. Assim, entende-se que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB possibilitou a criação de laços de continuidade (Portugal, 1992), ao mesmo tempo que permitiu que as crianças se sentissem valorizadas no seu processo de aprendizagem.

Com efeito, a formação docente de perfil duplo permitiu enriquecer as práticas, na medida em que a formação proporcionou não só um conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, como permitiu perceber a importância de existir uma continuidade entre ambos, assente na cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB (Serra, 2004), que permitiu estabelecer a importante ponte entre a EPE e o 1.ºCEB,

essenciais ao processo de transição positiva das crianças, tal como preconizado no Capítulo I. Por sua vez, o recurso à *Webquest* permitiu um processo de ensino-aprendizagem totalmente focado no aluno, promovendo a pesquisa, análise e síntese de informação (Castro & Tavares, 2005). Assim, consistiu essencialmente numa “aprendizagem baseada na investigação em que a riqueza de conteúdos existentes (...) na Internet [foi] explorada de forma orientada” (Castro & Tavares, 2005, p. 1), permitindo que os alunos comunicassem entre si, escutando e respeitando as opiniões e sugestões de cada um, sempre numa perspetiva de criação de uma progressiva autonomia, trabalho de equipa, cooperação e negociação. Tal envolvimento foi tão positivo e observável que, aquando o toque de saída para o intervalo da manhã, alguns alunos questionaram: “Professora podemos ficar na sala no intervalo?” (N), “Podemos continuar a trabalhar?” (R), “Posso fazer só mais uma tarefa?” (B). Neste sentido, afirma-se que a utilização das TIC nas atividades descritas ao longo do presente subcapítulo constituiu-se uma preciosa ferramenta para a construção do conhecimento já que potenciou a transformação do ambiente educativo num processo mais prático, dinâmico, atrativo e significativo, pelo que coube às mestrandas acolher esta ferramenta de trabalho, utilizando-a como um importante recurso didático no processo de ensino e aprendizagem (Silva & Correa, 2014). A elaboração das atividades permitiu assim que os alunos compreendessem melhor a efetiva importância e utilidade das tecnologias no seu percurso escolar, apresentando-se como um catalisador de aprendizagens, capaz de desenvolver cognitivamente e socialmente a criança (Oliveira-Martins, 2017). Nesta linha de pensamento, no sentido de assegurar uma formação holística de todos os alunos, foi preocupação central da diáde desenvolver atividades que realçassem um carácter interdisciplinar, interrelacionando as áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio; a par da transdisciplinaridade, promovendo a articulação das áreas curriculares anteriormente mencionadas com a Educação para a Cidadania e as TIC. Esta articulação tornou-se mais benéfica no progresso e desenvolvimento dos alunos, enquanto indivíduos e cidadãos, uma vez que as várias áreas se

relacionaram, afastando a tendência para o saber “enfiado em gavetas” e articulando áreas curriculares e não curriculares. Desta forma, compreende-se que foi promovido o desenvolvimento holístico dos alunos (cf. DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), através de práticas diversificadas, inclusivas e inovadoras.

Por último, tal como no percurso na EPE, este caminho no 1.º CEB também teve como alicerce as etapas da MIA, tendo como finalidade a melhoria da ação. A aproximação ao processo cíclico e espiral característico desta metodologia (Vieira & Moreira, 2011) resultou num contributo para a transformação da ação educativa, possibilitando definir estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados à realidade do contexto educativo (Zabalza, 2001). No que concerne à avaliação dos processos, a mesma encontrou-se presente nos momentos de observação sistemática, registos fotográficos e registos em vídeo, bem como nas notas de campo e registos escritos que foram sendo elaborados no decorrer da PES. Enquanto formas de documentação, todos estes instrumentos de avaliação formativa permitiram a recolha de impressões e observações sobre os alunos, enquanto geraram medidas pedagógico-didáticas adequadas às características, interesses e necessidades dos mesmos. Acrescenta-se que esta modalidade de avaliação permitiu igualmente regular tanto a aprendizagem como o ensino, ou seja, foi através da avaliação formativa das crianças que a diáde realizou a sua própria reflexão e autoavaliação, podendo reformular e melhorar as suas práticas educativas e pedagógicas (Bernardes & Miranda, 2004). Neste sentido, é ainda de relevar que o trabalho cooperativo e colaborativo desenvolvido entre diáde pedagógica, professora cooperante e supervisora institucional, contribui para o constante aperfeiçoamento das ações preconizadas ao longo da PES, permitindo enriquecer não só as práticas educativas como a construção de saberes profissionais. Assim, destaca-se a importância do trabalho colaborativo e da reflexão na, sobre e para a ação, resultando num percurso colaborativo assente no currículo de perfil humanista (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

METARREFLEXÃO

O presente relatório de estágio espelha o término de uma etapa formativa que evidencia as características que são inerentes à evolução profissional e pessoal da mestranda, bem como os diversos processos que permitiram um progresso constante que se veio a refletir nas suas ações pedagógicas. Deste modo, a presente metarreflexão apresenta-se como um balanço final deste processo, procurando refletir, interpretar e avaliar o impacto do percurso vivenciado na construção e desenvolvimento da identidade profissional, tendo em consideração o perfil duplo emergente e a sua importância nos dias de hoje.

De facto, perante a atual sociedade em que vivemos, na qual emergem “novos modos de viver, de pensar, de comunicar, [e] de se relacionar” (Quadros-Flores, 2016, p. 1), ser-se educador de infância e professor do 1.º CEB exige um constante envolvimento pessoal, a fim de serem criadas condições favoráveis a “uma aprendizagem autêntica [das crianças]” (Charlier, 2014, p. 195). Deste modo, “inovar, recriar e redesenhar [práticas]” (Quadros-Flores, Perez, & Escola, 2009, p. 5764) urge como o desafio colocado ao docente do século XXI. Assim, atendeu-se a que as ações pedagógicas desenvolvidas na PES privilegiassem a inovação e diversificação de recursos e estratégias, em conformidade com o respeito pelos interesses, motivações e necessidades das crianças, de forma a privilegiar a melhoria das práticas educativas.

É de reconhecer que a formação de um bom profissional de educação não se limita unicamente à aquisição de um vasto quadro teórico e legal, mas também identifica a necessidade da mobilização de conhecimentos metodológicos, pedagógicos e didáticos (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010), a par da apropriação de um quadro ético e deontológico (Formosinho, 2009). Nesta linha de pensamento, é de referir que o percurso formativo procurou basear-se numa triangulação coerente entre as sustentações teóricas e legais

procedentes da formação de base, as características e especificidades dos dois contextos educativos e as práticas desenvolvidas em ambos os contextos (Souza, 2001), pautando por uma articulação coesa entre teoria e prática (Ribeiro, 2018). Para além destes aspetos, o percurso de formação profissional de perfil duplo possibilitou à mestranda a vivência de experiências plurais, quer no contexto de EPE, quer no contexto do 1.º CEB e, conseqüentemente, a aquisição e ampliação de valores, atitudes, capacidades e competências essenciais que não seriam possíveis de desenvolver caso não se verificasse a sua inserção em contextos de educação específicos (Ribeiro, 2001).

Todavia, a construção deste processo não se caracterizou como estável ou fixa, pelo contrário, também se revestiu de incertezas, dificuldades, ansiedades e angústias. O caráter incerto de algumas realidades da prática traduziu-se em diversos desafios próprios do contexto educativo, como evidenciado no terceiro capítulo. A procura de diversificação de estratégias e recursos inovadores, o respeito pelos ritmos da criança e o delinear de planos de ação capazes de responder às necessidades particulares de cada contexto foram provocações constantes que potenciaram o desenvolvimento socioprofissional. Reflete-se, também, sobre os desafios apresentados pela monodocência, já que, mesmo com vários adultos em ação, por vezes foi desafiador dar resposta às necessidades de cada criança e promover uma educação diferenciada para todos. Num olhar retrospectivo, foi exigido um investimento por parte da mestranda, quer pessoal, quer profissional, que compreendeu a apropriação e desenvolvimento de competências e saberes relevantes na superação dos constantes desafios da prática e que procurarão ser continuamente colmatados no processo de formação contínua ao longo da vida.

De facto, a superação dos desafios impostos na PES exigiu um constante exercício de criticidade e flexibilidade por meio do ato de conseguir rever as experiências vivenciadas e analisar criticamente as práticas pedagógicas no decorrer da própria ação, sobre a ação e após a ação (Schön, 1992). Foi, também, a escutar a voz das crianças, que a mestranda procurou tomar “consciência das suas oportunidades de transformação e progressão e

construir maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2013, p.16). O cumprimento desses propósitos tornaram-se igualmente possíveis através de um coeso trabalho colaborativo e coadjuvado, que emergiu da troca de saberes, de experiências e de receios entre os vários intervenientes da ação educativa. Este instrumento de (re)construção dos conhecimentos profissionais ocorreu por meio da pluralidade de discursos partilhados entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Assim, privilegiou-se uma variedade de olhares entre vários elementos que partilhavam o mesmo contexto e a mesma intencionalidade (Ribeiro, 2011), o que se revelou um fator determinante para o enriquecimento da formação. Desta forma, é verosímil afirmar que a postura reflexiva e investigativa foram uma permanente, quer em todas as práticas educativas desenvolvidas, quer no decurso da elaboração deste relatório, fomentadas por via de uma aproximação à MIA. Esta metodologia dinâmica e em espiral de observação-planificação-ação-avaliação-reflexão potenciou a concretização de um “processo constante de vaivém” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35), no qual o alargamento de perspetivas, o aumento do conhecimento profissional, a reflexividade e o melhoramento das práticas pedagógicas foram uma prioridade (Leal et al., 2010).

Sendo esta uma habilitação profissional de perfil duplo, não pode deixar de se refletir sobre a visão construída sobre a sequencialidade educativa e o processo de transição. Efetivamente as transições e a continuidade educativa devem ser facilitadas pelo profissional de educação formado no presente mestrado, que deve respeitar as singularidades das crianças e oferecer-lhes oportunidades para que desenvolvam as suas potencialidades sem ruturas, num ambiente democrático, harmonioso e securizante (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, pautou o respeito pelo ritmo das crianças no processo de transição; pelo diálogo emergente das questões, receios, ansiedades e expectativas sentidas pelas mesmas; e pela implementação de momentos de contacto gradual e informal através da realização de atividades de articulação entre EPE e 1.º CEB. Efetivamente, com

o culminar deste processo, a mestranda é capaz de salientar que esta preocupação pelo desenvolvimento integral da criança, por meio de uma pedagogia em participação foi, também, uma constante durante a PES. A partir da adoção de um paradigma socioconstrutivista, a criança foi reconhecida como “um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade, a sua voz como pessoa” (Gambôa, 2011, p. 52), sendo a relação estabelecida com a mesma marcada pela afetividade e respeito.

Por sua vez, no que se refere à educação inclusiva, reconheceu-se que para que se possa falar de verdadeira inclusão, é função do docente fazer confluír o centro da mudança para a escola, para o currículo, para os espaços e para os contextos de aprendizagem (Leitão, 2006), de modo a dar respostas eficazes a todas as crianças. Tornou-se assim necessário o reconhecimento de que a educação inclusiva se destina a todas as crianças, transparecendo nas práticas que a diferenciação pedagógica se destina a todos e não apenas a crianças com NAS (Tomlinson, 2008), com o objetivo de que o desenvolvimento de todos ocorresse num ambiente recetivo à diferença. Foi assim que, ao longo da PES, foi possível integrar um conjunto de práticas e de realidades quotidianas inovadoras, inclusivas, criativas e desafiadoras.

Em suma, ao longo da PES incorporou-se a visão de que a mudança paradigmática da educação é fundamentalmente dependente dos docentes e das suas ações, pelo que a (re)construção contínua (Nóvoa, 1992) da identidade profissional é basilar para o docente. Para tal, torna-se imprescindível olhar para a formação “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172), mas como um processo em curso (Sá-Chaves, 2005). É assim que, concluída a formação inicial de habilitação para a docência na EPE e no 1º CEB, se perspetiva a “natureza inacabada” da mesma (Sá-Chaves, 2005, p. 8) e a expectativa de a expandir ao longo de toda a vida no seio do contexto escolar, já que só formação contínua poderá implicar os docentes “como autores e atores da própria formação” (Marta, 2015, p. 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, M. Pinazza, E. R. Ribeiro, M. J. Cardona, & D. Lino. *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: McGraw-Hill.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). On learning mathematics. *The Mathematics Teacher*, 53(8), 610-619.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação. Disponível em: Teresa.pdf>

- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão?* São Paulo: Campinas.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), p. 355 – 379.
- Dias, M. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e Bem-estar dos jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Observação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563-572.
- Fernandes, P. & Leite, C. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: ASA.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Merali, J. (2016). Nota de apresentação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26- 61). Viseu: Psicosoma.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (ed.) (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Edições Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Kamii, C. (2003). Modifying a Board Game To Foster Kindergartners' Logico-Mathematical Thinking. *Young Children*, 58(5), 20-26.
- Latorre, A (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

- 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 Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Editora: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Aprender em companhia* (pp. 5-13). Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. et al (1990). *Os direitos humanos no ambiente e na conservação da natureza*. Lisboa: Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007a). Diários Colaborativos de Formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*

- (pp. 3115-3127). A. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007b). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Lisboa: Areal editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. III Encontro Internacional de Formação na Docência, In III Encontro Internacional de Formação na Docência (pp. 324-334). Bragança: Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.
- Santos, M. E. V. M. (1994). *Área escola/escola: desafios interdisciplinares: quadros de inteligibilidade, textos de reflexão, experiências, percursos, atalhos, redes, nós*. Lisboa: Livros horizonte.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9(27).

- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22(1), 5-12.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos com turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (s.d). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Lisboa: Editorial Estampa.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Circular nº17/DGIDC/DSDC/2011 de 10 de outubro. Gestão do Currículo em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº46/1986 de 14 de outubro. Diário da República nº237/1986 – I série – A.

Decreto-Lei n.º 176/2014, 12 de dezembro. Matriz Curricular do 1.º Ciclo. Diário da República, 1.º série- N.º 240- 12 de dezembro de 2014 (Anexo I). Disponível em <https://dre.pt/application/file/63958168>

Decreto-Lei n.º 240/2001. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série - A, N.º 201 - 30 de Agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série – A, N.º 201 -30 de Agosto de 2000.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016- 2.º Série (Anexo VIII). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf.

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República nº34/1997 - I Série – A. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação e da Ciência (2001) Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Lei de bases do sistema educativo. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf.

Plano de Trabalho de Turma, 2018. Porto.

Plano Anual de Atividades, 2018. Porto.

Programa Educativo Individual, 2018. Porto

Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.

MM

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

julho

2020