

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ninguém triunfa sem ajuda e o melhor de cada conquista é a possibilidade de dividi-la com aqueles que a tornaram possível. Hoje, sou uma pessoa mais completa e realizada, sendo este o espaço para agradecer a quem contribuiu para a minha formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, por me educarem na base do respeito pela Natureza, por sempre me permitirem brincar na rua e por possibilitarem que a minha infância fosse feliz, repleta de momentos de brincadeira e envolta numa bolha de amor. Ainda, por me fazerem compreender o valor da luta, do trabalho, da dedicação e da força de vontade como meio para atingir aquilo a que me proponho.

Às minhas avós e falecidos avôs, os meus cuidadores até à entrada no jardim de infância, pelo amor e carinho evidenciados e por me educarem com valores sólidos. Agradecer especialmente à minha avó materna, pelo esforço para que o meu quotidiano fosse mais confortável nos anos de mestrado, permitindo-me dedicar o maior tempo possível à concretização do meu sonho. Espero conseguir compensar todo o tempo que me foi dedicado nestes últimos dois anos.

Ao meu querido irmão, pelos momentos de companheirismo e pelas inúmeras brincadeiras partilhadas.

Ao Bruno, por nunca me permitir caminhar sozinha, por ser um amparo em todos os momentos e por me proporcionar ocasiões de pura felicidade, onde recarregava energias para continuar a lutar pelos meus objetivos.

À Ana, à Márcia, à Juliana, à Marina e à Telma, minhas amigas de licenciatura e de mestrado, pela construção de um caminho de aprendizagens e com as quais partilhei momentos de grande provação, mas também de extrema alegria. Em particular à Marina e à Telma, por comigo terem vivido os melhores momentos que a faculdade me proporcionou, dentro e fora da Escola Superior de Educação.

À Rafaela, o meu par pedagógico, a quem dedico as palavras anteriores, agradecendo ainda todo o apoio ao longo deste ano, por termos feito este percurso lado a lado e por juntas termos conseguido ultrapassar as dificuldades encontradas pelo caminho. Por nos auxiliarmos mutuamente no contexto,

mesmo que muitas vezes bastasse a troca de um simples olhar. Pelos dias de trabalho intenso onde o nosso principal objetivo era a felicidade das crianças.

À Beatriz, à Joana, à Ester, à Sofia e à Margarida por serem as amigas de todas as horas, por me verem crescer e crescerem comigo.

A todas as crianças que me receberam, guardo um pedacinho de cada uma no meu coração e agradeço pelas vivências que me proporcionaram, tendo a certeza que não faria sentido ter escolhido outro percurso.

Às duas supervisoras institucionais, Doutora Maria Margarida Campos Marta e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores, pelo acompanhamento constante que me permitiu melhorar a minha prática e me enriquecer enquanto profissional, e a todos os professores que fizeram a diferença no meu percurso académico.

Às duas orientadoras cooperantes, por me receberem tão calorosamente, por orientarem a minha prática pedagógica, pela partilha de ideias constante e por sempre me desafiarem a ir mais além. A um professor em especial da instituição educativa de estágio, pela incrível amabilidade e disponibilidade.

Concluídos todos os agradecimentos, encerro este ciclo de formação com uma bagagem repleta de aprendizagens e de amizades, que possibilitaram a construção dos saberes profissionais e a reformulação das minhas crenças do que é ser educador de infância e professor, preparando-me para dar início ao meu percurso profissional na área para a qual me formo, com a convicção de escutar sempre as crianças e reconhecer as suas potencialidades.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge como conclusão de um ciclo de estudos, habilitando para o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento espelha a formação inicial do docente em formação e pretende salientar a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida nos dois contextos supramencionados.

A dialética constante entre a teoria e a prática possibilitou a construção de uma conceção própria sobre a educação e o que é ser educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, suportada pela mobilização de conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos, aliada aos saberes emergentes dos contextos educativos. O paradigma socioconstrutivista da aprendizagem foi considerado ao longo de toda a prática, onde se promoveu uma ação que teve como epicentro a criança, dotando-a de um papel ativo na construção do seu conhecimento, com vista ao seu desenvolvimento pleno e significativo, assumindo-se o docente como orientador do processo educativo. Neste sentido, realçam-se os contributos dos processos da metodologia de investigação-ação que permitiram analisar e refletir sobre as ações educativas de forma a melhorá-las.

O relatório de estágio apresentado assume-se como um documento com um valor formativo singular e determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente de perfil duplo, por promover uma formação com base na capacidade de reflexão e problematização da ação, sem descurar a importância do trabalho colaborativo que teve um papel preponderante na construção de competências essenciais à futura prática profissional.

Palavras-Chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Reflexão; Socioconstrutivismo; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This internship report comes as the conclusion of the course of study leading to the degree of Master in Pre-school and 1 st Level of Basic Education. It reflects initial teacher training in a professional context and intends to highlight the Supervised Educative Practice as devised in both of the above mentioned contexts.

The constant dialect between theory and practice has enabled the development of a personal conception on education and what it means to be a Preschool educator and a Primary school teacher, backing up on the scientific, methodological, pedagogical and didactic knowledge, combined with the knowledge emerging from educational contexts. The paradigm of the social constructivism theory of knowledge was prominent throughout training in which its main course of action was the focus on the child, enabling them with an active role in their construction of knowledge and allowing for a full and meaningful development, the teacher acting as an orientator throughout the learning process. In this sense, the contributions of the processes of the action-research methodology are highlighted, which made it possible to analyze and reflect on educational actions in order to improve them.

The internship report presented thus becomes a paper with significant and determining educational value for the personal and professional development of double profile teacher by encouraging teacher training through problematizing and assessment of practice sessions, without neglecting the significance of collaborative work which had a determinant role in building essential skills for future practice as an educator and teacher.

Key-Words: Child; Supervised Educational Practice; Reflection; Socioconstructivism; Collaborative work.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de anexos	vii
Lista de apêndices	viii
Lista de acrónimos e siglas	ix
Índice de tabelas	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação: Paradigmas Educativos	3
2. Prática docente na Educação Pré-Escolar	12
3. Prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
3.1. A gamificação como estratégia de aprendizagem	30
Capítulo II – Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação-ação	32
1. Caraterização do contexto e da instituição	32
1.1 Caraterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar	34
1.2 Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
1.3 Similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos	45
2. Metodologia de investigação-ação	46
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	52
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	53
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
Metarreflexão	84
Referências Bibliográficas	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Modelo de planificação para a Educação Pré-Escolar

Anexo B – Modelo de planificação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo C – Modelo da narrativa colaborativa

Anexo D – Modelo de guião de observação da Prática Educativa
Supervisionada

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Apêndices sobre as ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice B – Apêndices sobre as ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- EE – Encarregados de Educação
- EI – Educação de Infância
- 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
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- SARS-CoV-2 – Severe Acute Respiratory Syndrome - Coronavírus 2
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – *Core Drivers* do processo de gamificação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da 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 Politécnico do Porto. Este documento tem como finalidade evidenciar o percurso de formação inicial do docente através da descrição, fundamentação e reflexão das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio, nomeadamente, numa sala de 5 anos da Educação Pré-Escolar (EPE), no segundo semestre, e com uma turma do 1.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no primeiro semestre.

De facto, este é o culminar do segundo ciclo de estudos, complementar à Licenciatura em Educação Básica e que habilita para um perfil duplo de docência na EPE e no 1.ºCEB, com o objetivo de reforçar e aprofundar a formação académica nas áreas de conteúdo da EPE e nas disciplinas inerentes ao 1.ºCEB, para além de assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas, a formação nas áreas cultural, social e ética e, por fim, a iniciação à prática profissional (DL n.º79/2014, de 14 de maio). Salienta-se, ainda, a habilitação para o perfil duplo do docente, ao mobilizar saberes científicos, pedagógicos e didáticos articulados com as características de cada contexto educativo, o que possibilita uma visão holística da educação e uma visão amplificada do desenvolvimento da criança, contribuindo para uma transição e continuidade educativa entre a EPE e o 1.ºCEB.

Como tal, os objetivos da PES preconizam a construção progressiva de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de prática docente, atendendo às suas singularidades, incertezas e complexidades. A necessidade de saber pensar e agir em conformidade com os diversos contextos e produzindo respostas face à diversidade dos atores educativos, numa visão inclusiva e equitativa da educação. Por último, a coconstrução dos saberes profissionais recorrendo à problematização e investigação da prática, alicerçada numa postura indagadora que conduz à transformação da educação e ao desenvolvimento de competências pessoais e

profissionais onde se ressalta a importância da aprendizagem ao longo da vida como instrumento para a constante atualização docente (Ribeiro, 2019).

Assim, este documento realça o processo de formação realizado pela mestrandia ao longo da PES, apresentando uma estrutura dividida em três capítulos principais que antecedem uma reflexão global acerca das aprendizagens vivenciadas durante este período.

O primeiro capítulo compreende a fundamentação e análise crítica dos referenciais teóricos e legais sustentadores e orientadores da prática pedagógica explanando-se, numa primeira fase, as concepções paradigmáticas comuns a ambos os níveis educativos e, de seguida, as inerentes a cada um.

No segundo capítulo procede-se à caracterização da instituição cooperante, incorporando as particularidades dos ambientes educativos e dos grupos de crianças com os quais foi desenvolvida a prática, refletindo-se também acerca das similitudes e contrastes entre estes dois níveis educativos. As informações para a construção deste capítulo foram obtidas com recurso à observação e a momentos de interação com os grupos de crianças e as orientadoras cooperantes. Ainda neste capítulo, especifica-se a metodologia de investigação-ação (MIA) como um pilar para a formação de educadores e professores investigadores e reflexivos e cujas linhas orientadoras sustentaram a prática.

O terceiro capítulo destina-se à descrição e análise das ações desenvolvidas nos dois contextos educativos, adotando uma postura crítica e reflexiva que mobiliza as concepções e informações evidenciadas nos dois capítulos precedentes como forma de fundamentação das opções metodológico-didáticas adotadas e onde se analisa os resultados que emergiram das práticas educativas, com principal enfoque no impacto destas no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Importa referir que, no contexto da EPE, o número de horas da prática foi inferior comparativamente ao 1.º CEB devido à situação pandémica vivenciada, que levou ao encerramento da instituição da EPE nas primeiras semanas da PES, alterando a modalidade do estágio.

Embora o processo de reflexão seja transversal a todos os capítulos do relatório realça-se, em última instância, a realização de uma análise retrospectiva e reflexiva de todo o percurso, adquirindo a forma de uma metarreflexão, onde são espelhadas as perspetivas da mestrandia em relação a este percurso de aprendizagem, evidenciando-se as competências profissionais desenvolvidas no decorrer da PES.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Os professores [e educadores de infância] são a chave do futuro no desenvolvimento de um país, nomeadamente quando se definem fatores de qualidade, diluindo barreiras e promovendo oportunidades (...). Os professores [e educadores de infância] estão no centro do processo de desenvolvimento e podem ser o impulso na mudança para a (re)construção educacional e social da era digital (Quadros-Flores, 2016, p. 63).

O presente capítulo estabelece o quadro teórico e legal que orienta a prática educativa na EPE e no 1.ºCEB. Deste modo, num primeiro subcapítulo, são abordadas temáticas comuns aos dois níveis educativos, refletindo-se sobre a importância das instituições educativas para a sociedade, bem como a passagem do paradigma transmissivo para o socioconstrutivista, que atribui um novo papel ao estabelecimento educativo, à criança e ao profissional da educação que, conseqüentemente, deve adaptar as metodologias utilizadas ao novo paradigma. No segundo e terceiro subcapítulos são explorados os temas específicos de cada uma das valências, essenciais à compreensão das opções metodológicas tomadas na ação e referidas no capítulo III, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança.

1. EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EDUCATIVOS

As instituições educativas e, conseqüentemente, a educação são essenciais para o correto desenvolvimento da sociedade, sendo capazes de reduzir desigualdades entre crianças e gerar inclusão social, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. O primeiro grande passo da reforma educativa em Portugal ocorreu com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o “quadro geral do sistema educativo [ou seja] o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (artigo 1.º). Ademais, é neste normativo que se clarifica a organização

e objetivos da EPE e do ensino básico, assumindo que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (artigo 2.º), simultaneamente ao que é preconizado pelo artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), que salienta o direito da criança à educação, assegurando-o com base na igualdade de oportunidades. Ambos os documentos supramencionados defendem um sistema educativo que contribua para a afirmação e realização do indivíduo através de um desenvolvimento holístico, que promova a formação de cidadãos autónomos, solidários e responsáveis.

Um estabelecimento educativo é um espaço de aprendizagem que tem como missão educar e formar as crianças, promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e que, com o compromisso e envolvimento de todos, pretende satisfazer as expectativas daqueles que a frequentam e, em geral, da sociedade que serve. Deste modo, a educação organiza-se em torno de quatro pilares do conhecimento, isto é, aprendizagens fundamentais que possibilitam o desenvolvimento integral da criança e que a acompanharão ao longo da sua vida contemplando, segundo Delors et al. (1996), o “aprender a conhecer”, por outras palavras, adquirir instrumentos que possibilitem a compreensão do mundo, o “aprender a fazer”, sabendo agir sobre o meio envolvente, o “aprender a viver juntos/viver com os outros”, que se relaciona com o desenvolvimento de uma atitude de empatia tanto no jardim de infância (JI) como na escola, o que permitirá uma vivência em sociedade mais informada e, conseqüentemente, mais tolerante, levando a criança a participar e cooperar “com os outros em todas as atividades humanas” (*idem*, p. 77) e, por fim, o “aprender a ser”, que integra os três pilares precedentes e a necessidade de “a educação contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (*idem*, p. 85), já que todo o ser humano deve, principalmente nos primeiros anos de vida, ser preparado para pensar autonomamente, ser crítico e elaborar os seus próprios juízos de valor, com vista a ter o poder de decisão sobre as suas ações nas diferentes circunstâncias da vida.

Neste sentido, e tendo em conta a incerteza atual em que vivemos, onde a mudança é permanente, torna-se essencial que o contexto educativo, estando ciente da sua responsabilidade social, seja capaz de acompanhar essa mudança e reagir eficazmente perante problemas que surjam, adaptando-se facilmente e respondendo aos desafios que lhe são diariamente colocados. Destarte, para além de se dedicar à educação, deve também privilegiar os processos de

aprendizagem coletiva, convertendo-se numa instituição aprendente, que aprende e expande continuamente a sua capacidade para criar no futuro, sendo capaz de se sobrepor às dificuldades, de reconhecer as ameaças e de enfrentar novas oportunidades (Senge, 1990). Complementarmente, urge a necessidade de explicitar a importância da aprendizagem cooperativa, que apresenta um conjunto de vantagens, em particular, o desenvolvimento da interação comunicativa, a responsabilidade individual de contribuir para a aprendizagem, a promoção do saber pensar e trabalhar em equipa e, ainda, segundo Freitas e Freitas (2003, citado por Carvalho & Freitas, 2010), o incremento do espírito crítico e da qualidade das relações sociais o que, por conseguinte, permite que os indivíduos aceitem opiniões diferentes das suas.

Para que as instituições educativas caminhem no sentido de se tornarem organizações aprendentes, necessitam de renunciar aos métodos tradicionais, que defendem uma aprendizagem *standardizada*, centrada no docente, que utiliza o mesmo método para todas as crianças, através de pedagogias diretivas. O método educativo destas organizações deve incidir, pelo contrário, em pedagogias não-diretivas/alternativas, cujo enfoque seja a criança e onde se utilizem métodos diversos e flexíveis, adaptáveis a cada uma, como se especifica nos paradigmas construtivista e socioconstrutivista, defendidos por Piaget e Vygotsky, respetivamente. O primeiro salienta que o desenvolvimento intelectual não está exclusivamente dependente nem do meio, nem das estruturas inatas, definindo o conhecimento como processo de adaptação ao meio, resultante da interação organismo-meio, tendo o sujeito um papel ativo na construção holística do seu conhecimento (Fosnot, 1996) e onde é o centro do processo educativo. O docente adota a função de mediador da relação “sujeito-objeto”, proporcionando à criança um conjunto de técnicas necessárias e materiais para que ela construa o seu próprio saber, independentemente do nível educativo em que se encontra, desenvolvendo capacidades para descobrir, investigar, experimentar e aprender, tirando proveito das novas tecnologias para se tornar um investigador autónomo. O segundo acrescenta que a aprendizagem se vai construindo ao longo do tempo, com base em dois níveis de desenvolvimento relacionados com a evolução dos conhecimentos de cada criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro remete para o conjunto de ações e conhecimentos que a criança consegue pôr em prática de forma sólida e sem auxílio, enquanto o segundo

integra as habilidades que a criança está na iminência de atingir, caso trabalhe nas potencialidades que apresenta. Portanto, o objetivo do profissional da educação passa por averiguar qual o nível de desenvolvimento real de uma criança, procurando, posteriormente, direcioná-la para a aquisição de fenômenos da zona de desenvolvimento proximal, através da interação com os pares (Barbosa, Pereira, Lins, & Mical, 2016). Tendo em conta estes paradigmas, pretende-se que a educação atual se afaste da era industrial, onde a aprendizagem era pensada para um todo igual, para se aproximar das individualidades de cada criança e atender às suas necessidades.

Deste modo, o pensamento crítico tem, nas últimas décadas, assumido uma posição cada vez mais relevante, valorizando-se a criança que desenvolve o seu pensamento reflexivo, ou seja, que analisa frequentemente a sua ação, recorrendo ao conhecimento para testar consequências e possíveis soluções (Dewey, 1933, citado por Vieira, 2000), sendo um objetivo fundamental da educação. O ensino do pensamento surge como uma via para uma cidadania responsável, na medida em que desenvolve a aptidão para pensar, pois, não sabendo as instituições educativas quais os conhecimentos úteis às suas crianças no futuro, é da sua responsabilidade dotá-las de “ferramentas que lhes permitam lidar com qualquer conhecimento em qualquer contexto” (Vieira, 2000, p. 18), já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 25), destacando-se as capacidades de pensamento crítico. Defende-se, ainda, um paradigma educativo centrado na valorização humana que, para Morin (2002), está verdadeiramente desintegrada do processo de aprendizagem, tornando-se impraticável compreender o que significa ser humano, constatando-se a importância de aprofundar e desenvolver o pilar “ensinar a condição humana”, um dos sete saberes necessários à educação do futuro. Ademais, este paradigma compreende os contextos sociais e intelectuais da criança, transformando as aprendizagens em aprendizagens significativas quando os conhecimentos estão relacionados de forma integrada (Bruner, 1973), pois quando a educação se focaliza nas individualidades da criança, combate processos de exclusão e discriminação, promovendo uma educação inclusiva.

Assim, considerar e respeitar as idiosincrasias de cada criança de forma harmoniosa e produtiva nos estabelecimentos educativos deve ser uma constante, sob pena de se voltar a métodos do passado, onde se desenvolvia um

trabalho baseado na homogeneização, através das políticas e práticas educativas adotadas, contrariamente ao que defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que encaram a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, quando assume que o docente deve “garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa (...) [para além de fomentar] a sua plena inclusão na sociedade” (Anexo II), entendendo “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática” (Anexo IV).

Sendo o contexto educativo o primeiro espaço de manifestação da diversidade, importa repensar e defender a educação como princípio inclusivo, propiciando a educação para todos, tendo Portugal assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva” (Freire, 2008, p. 5), reconhecendo que todas as crianças têm capacidade para aprender, garantindo-lhes o direito ao acesso e participação nos mesmos contextos educativos e recebendo os apoios necessários; centrando o planeamento educativo na criança e concebendo-o através de uma abordagem multinível; gerindo, flexivelmente, o currículo; respeitando a autonomia da criança, reconhecendo-a como elemento da instituição e com direito à participação na tomada de decisões; envolvendo a família em todos os aspetos do processo educativo da criança (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). Atendendo às características próprias de cada indivíduo, bem como a um conjunto de valores e informações que os tornam únicos, formando uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da educação é atuar nessa diversidade, tentando construir um novo conceito do processo de ensino e aprendizagem e eliminando o seu caráter segregacionista, de modo a que todas as crianças se sintam incluídas (Uditsky, 1993; Booth, et al., 1997; Potts, 1997, citados por Florian, 1998).

Para tal, a promoção de uma pedagogia diferenciada, com recurso às medidas universais, seletivas e adicionais da abordagem multinível, revela-se facilitadora da equidade educativa e assume-se como uma forma de o profissional da educação responder adequadamente às necessidades de cada criança (Tomlinson & Allan, 2002), estimulando a criação de ambientes de trabalho que

possibilitem o crescimento máximo da criança e do grupo, numa perspetiva de aumento da taxa de sucesso dos indivíduos, que deverá ser independente das diferenças socioeconómicas, culturais ou familiares. Com esta finalidade, o docente deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, valorizar os seus conhecimentos prévios, ter em consideração os seus interesses e necessidades e promover a iniciativa e a autonomia individual, criando um clima favorável à aprendizagem. Contudo, é imperativo que o profissional reflita sobre a sua prática, adaptando as estratégias a utilizar (Roldão, 2003), já que “não se trata de adoptar simplesmente um conjunto de técnicas inovadoras, mas sim de as reflectir e avaliar” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 27), melhorando a qualidade da educação.

Assumindo que o sucesso educativo das crianças está associado, de forma positiva, à relação existente entre os diferentes intervenientes do sistema educativo, designadamente, entre a instituição educativa e a família (Sousa & Sarmento, 2009-2010), importa fomentar esta relação, pois as vantagens que advêm da mesma são inúmeras, já que a família consegue melhorar a comunicação com os docentes e com o seu educando, a criança melhora a sua atitude relativamente ao estabelecimento de ensino e o corpo docente, que vê o seu trabalho a ser valorizado, está mais satisfeito e empenhado (Barradas, 2012), como se poderá verificar no capítulo III.

A educação, contribuindo para o crescimento do indivíduo, assume, segundo Zabalza (2000), um papel de agente social pelo qual o docente é responsável. De facto, importa repensar as práticas educativas utilizadas pelos docentes, no sentido de promover aquelas que fomentem o desenvolvimento da autonomia e inclusão na sociedade, assumindo estes um papel de autores sociais, autónomos, exigentes e críticos do processo educativo (Alarcão, 2001), que se encontram preparados para lidar com as mudanças características da globalização (Leitão & Alarcão, 2006). Posto isto, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assume-se como uma estratégia pedagógica que visa a resolução de problemas reais e adequados, permitindo criar uma relação entre a prática e a teoria e entre os conhecimentos cognitivos e os sociais, difundindo aprendizagens significativas, ativas e com um carácter socializador. Ademais, a criança, ao dispor de liberdade na realização de pesquisas autónomas e trabalho investigativo, desenvolve a tomada de iniciativa e a reflexão constante acerca do desenvolvimento do projeto. Tal ação permite uma aprendizagem permanente,

uma vez que, ao surgirem dificuldades, é crucial quer a revisão e/ou a procura de novos métodos investigativos, quer de novos valores para a evolução do projeto. Igualmente, encontra-se relação com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber (Mateus, 2011).

Esta metodologia pode ser desenvolvida em qualquer nível educativo, tendo como ponto de partida uma situação desencadeadora no contexto educativo do grupo e dividindo-se em quatro fases: definição do problema, quando surgem perguntas, questões e o problema, ocorre a partilha de saberes sobre o assunto a investigar e, por fim, são elaboradas “redes” ou “teias” de ideias sobre o tema; planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se planifica o projeto, descrevendo-se o percurso a seguir e o que fazer para o concretizar; execução do projeto anteriormente planificado, podendo surgir novas questões que levem à planificação de novas atividades; por fim, divulgação e avaliação, onde se dá a conhecer o trabalho desenvolvido, criando algo (maquete, modelo, máquina) que permita a sua apresentação, de forma a que o mesmo seja útil para toda a comunidade, para além da sintetização da informação adquirida ao longo do projeto, associando novos conhecimentos aos já existentes e refletindo sobre a qualidade do que realizou (Vasconcelos, s.d.).

Para além da indispensabilidade de uma reflexão constante, individual ou com os pares, sobre as práticas educativas adotadas pelos profissionais da educação, urge a necessidade de espelhar o percurso de desenvolvimento da formação docente, que assume a aprendizagem ao longo da vida como a maior aliada para uma prática coesa, consistente e que se renove, acompanhando a evolução da sociedade. Adicionalmente, salientam-se as vantagens que o perfil duplo apresenta como facilitador do encontro entre as profissões de educador de infância e de professor do primeiro ciclo, permitindo uma transição educativa de qualidade entre estes dois níveis educativos.

A transição educativa implica a alteração dos ambientes sociais imediatos (Lopes da Silva, et al., 2016) e está, normalmente, associada a um tempo de mudanças significativas, de discontinuidades e de novas exigências para a criança, que vê a sua autonomia e poder de iniciativa a serem diminuídos (Monge & Formosinho, 2016), tendo repercussões diretas ou indiretas no seu comportamento, devido à complexidade de papéis, interações e relações que uma transição educativa envolve. As crianças que frequentam uma instituição educativa vivenciam, diariamente, a transição do contexto familiar para o

ambiente educativo, verificando-se que não cabe apenas a este educar a criança, existindo outros contextos que influenciam a sua educação, designadamente, o ambiente sociofamiliar. Estas interações entre o estabelecimento educativo e a família têm um carácter sincrónico e designam-se por transições horizontais (González, Muñoz, & Zubizarreta, 2019). Aquando da mudança entre ciclos educacionais, construída e estabelecida pela organização do sistema educativo (Lopes da Silva, et al., 2016), o educando experiencia uma transição vertical, de carácter diacrónico (González, et al., 2019), entendendo-se o desenvolvimento e aprendizagem como um processo contínuo, baseado nos interesses e necessidades das crianças, o que promove uma aprendizagem holística e que tem por base o currículo humanístico. As transições educativas podem ser vivenciadas de uma forma positiva ou negativa, dependendo das características da criança, da idade, da maturidade, do contexto educativo, da opinião das famílias, ou seja, de todos os contextos que envolvem a criança e com os quais ela interage, direta ou indiretamente, apoiando as ideologias de Bronfenbrenner (1979, citado por Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016; Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, s/d).

A passagem da EPE para o 1.ºCEB é pautada por uma transição vertical, que exige por parte da criança a adaptação a um conjunto de dimensões que se distanciam da etapa anterior, particularmente, no que diz respeito à pedagogia, que deixa de ser participativa e atenta aos processos e ao papel ativo da criança, para se tornar transmissiva, com valorização apenas dos resultados e onde a criança é um agente passivo; à organização do espaço que, na EPE, é flexível, dinâmico, multifuncional e se encontra dividido em áreas de interesse, enquanto no 1.ºCEB o espaço é confinado à sala de aula, que tem uma estrutura tradicional e pouco flexível; e à avaliação, que se caracteriza por ser formativa na EPE, convertendo-se numa avaliação maioritariamente sumativa no 1.ºCEB. A organização do tempo, do grupo, dos recursos e as interações entre os diferentes intervenientes são, também, pontos de desencontro entre os dois níveis educativos (González, et al., 2019), que serão explicitados no capítulo II, recorrendo a exemplos concretos da prática.

A complexidade desta transição exige um papel determinante das famílias e dos docentes, que devem ser agentes facilitadores desta mudança. Do mesmo modo, o profissional da educação com perfil duplo estará mais capacitado a desenvolver uma ação que facilite a transição educativa, devido ao

conhecimento que detém dos dois níveis educativos, que lhe permite promover projetos de articulação de saberes entre os mesmos, com base numa atitude colaborativa e de continuidade metodológica com outros profissionais, respeitando a natureza evolutiva da criança e potenciando uma transição educativa natural e bem-sucedida (Ribeiro, et al., s/d).

Face ao exposto neste subcapítulo e com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pode-se concluir que há necessidade de mudanças fortes nos modos de ensinar a aprender e a educar. Neste sentido, torna-se imprescindível adaptar práticas educativas a um paradigma mais construtivista e a uma instituição educativa mais inclusiva (Freire, 2008). A atualidade impõe que as crianças desenvolvam novas competências que permitam responder aos desafios contemporâneos, das quais se destacam as capacidades de pensamento crítico e criativo, já que estas dotam o educando de ferramentas que o possibilita resolver os problemas com que se defronta e acompanhar as exigências do mundo atual, sendo parte integrante de uma sociedade democrática, onde participa ativamente (Vieira, 2000). Considerando o papel ativo da criança no processo de ensino e aprendizagem (Coll, et al., 1999), torna-se crucial recorrer a metodologias que sejam coerentes com esta ideologia, já que se afiguram inúmeras vantagens das mesmas, pois permitem que a criança desenvolva a sua autonomia, sem descurar o papel de todos os intervenientes educativos, designadamente, a família, visto ser o primeiro ambiente que desperta na criança a sua identidade e onde esta adquire os primeiros hábitos e regras para poder viver em sociedade (Bernardes, 2004).

É imperativo atualizar os contextos educativos e “abrir os sistemas de ensino a novas ideias” (Nóvoa, 2009, p. 15). Os profissionais da educação, nomeadamente, o educador de infância e o professor são o elemento-chave do processo de inovação educacional, devido às ações pioneiras que adotam na prática docente. Além disso, o pensamento contemporâneo sobre a educação deve caracterizar-se “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, citado por Nóvoa, 2009, p. 16). Consequentemente, a formação inicial de educadores de infância e de professores deve pautar-se pela sua exigência e rigorosidade, “em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2819), tendo em consideração o impacto da docência na qualidade da educação

e, conseqüentemente, na qualidade de vida futura, já que são estes os profissionais responsáveis por formar as gerações vindouras.

2. PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No sistema educativo atual, a EPE destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), constituindo-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (*idem*, artigo 2.º), ainda que de frequência facultativa pois, nesta faixa etária, cabe primeiramente à família a educação da criança, com a qual as instituições de EPE devem manter uma relação de estreita cooperação, assumindo-se como complementares da sua ação educativa (Lei n.º 49/05, de 30 de agosto, artigo 4.º). A frequência na EPE promove, significativamente, o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor da criança (Ribeiro, 1994), para além de contribuir para a igualdade de oportunidades, favorecer a integração social de crianças pertencentes a minorias (culturais ou linguísticas), possibilitar o início à socialização, estimular o desenvolvimento holístico e, entre outros, propiciar condições de segurança e bem-estar (Delors, et al., 1996; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10.º).

Todavia, a conceção de infância nem sempre foi valorizada pela sociedade, sendo só a partir do século XVIII que as primeiras instituições dedicadas à infância foram criadas, apesar de, nesta época, apenas com o intuito de responder às necessidades sociais e económicas que se impunham, nomeadamente a mobilização de mão de obra feminina com o início da Revolução Industrial (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Cró & Pinho, 2012). Como tal, o conhecimento acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças era limitado, surgindo somente no século seguinte vários estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento da Infância, o que deu origem à criação de um “elevado número de programas para a educação de crianças em instituições” (Cró & Pinho, 2012, p. 206) e à abertura dos primeiros jardins de infância em Portugal (Bairrão & Vasconcelos, 1997), baseados nas ideias e princípios de Froebel. Simultaneamente, os decisores políticos sentiram a necessidade de

enviar a classe docente para fora do país, a fim de esta obter mais conhecimentos na área da EPE já que, em território nacional, as únicas escolas vocacionadas para a formação de docentes se destinavam à formação de professores do primeiro ciclo (*idem*).

A perspetiva histórica da Educação de Infância (EI) em Portugal acompanha os principais períodos histórico-políticos do país. Deste modo, a monarquia pautou-se pela abertura de mais jardins de infância, públicos e privados, que tinham como principal função a preparação da criança para o ensino primário. No decurso da primeira república, a EI é contemplada em decreto, destinando-se a crianças entre os 4 e os 7 anos, e salientando-se, desde já, a articulação entre o contexto escolar e o contexto familiar, bem como a valorização das características psicológicas da criança. Durante o Estado Novo, a EI sofre um retrocesso nas políticas educativas sendo, em 1937, extintos todos os jardins de infância oficiais, remetendo-se a educação infantil para o cuidado das famílias, e só voltando a ser reintegrada no sistema educativo em 1973, embora durante este período tenham surgido diversas iniciativas de carácter privado que, contudo, pecavam pela falta de formação dos profissionais e pela inexistência de objetivos educacionais. Após o 25 de abril de 1974, as políticas ligadas à EI são redefinidas, com o objetivo de estender a EPE a toda a população, implementando o princípio de igualdade de oportunidades para todas as crianças e atenuando as diferenças socioeconómicas e culturais. Mais tarde, a LBSE vem reconhecer, enquanto direito público, o papel da EPE no sistema educativo. No entanto, o marco legislativo deste período é a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, bem como as OCEPE, documentos de referência para os educadores de infância e que se destinam à organização da componente educativa (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Cró & Pinho, 2012), verificando-se a crescente importância e valorização da EPE para o sucesso escolar e pessoal da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), confirmada ulteriormente pela universalidade da EPE para crianças a partir dos 4 anos (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). Atualmente, a profissão de educador de infância tem vindo a ser “reconhecida socialmente como uma das mais fundamentais do sistema educativo” (Vasconcelos, 2004, p. 56), superando, na maior parte dos casos, as insuficiências provindas dos sistemas políticos e das organizações institucionais onde atuam (Katz, 2006), sem

descurar os seus protagonistas, as crianças, “sujeitos de hoje e o projeto do futuro” (Marta & Lopes, 2014, p. 5478).

A criança, percecionada como sujeito e agente do processo educativo, é coconstrutora da sua educação e, conseqüentemente, assume um papel central no seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, et al., 2013; Lopes da Silva, et al., 2016), características das pedagogias participativas, de que é exemplo a Pedagogia-em-Participação. Concomitantemente, a Convenção dos Direitos da Criança (2019) defende que esta tem o direito de participar nas decisões que afetam a sua vida, bem como de expressar o seu ponto de vista. Como tal, o educador de infância deve escutar as crianças, isto é, observá-las e atender às suas necessidades, para estar apto a desenvolver práticas que respeitem a sua perspetiva e atuem em função dessa escuta, já que uma escuta ativa beneficia a criança pois permite o desenvolvimento da cidadania, melhora a sua participação, o seu diálogo e a sua autoestima, dado que esta se sente mais valorizada (Zubizarreta, 2015). A escuta, princípio que também se encontra presente na Pedagogia-em-Participação, deve “ser um processo contínuo no quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 33), que procura conhecer a criança e entendê-la como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 8), o que se traduz num processo de desenvolvimento próprio de cada criança, assim como formas próprias de aprender (*idem*), conceções que foram tidas em conta ao longo do curto período da PES, partindo-se dos conhecimentos prévios das crianças, dos seus interesses e das suas vivências para o desenvolvimento de propostas de atividades. Paralelamente, torna-se fulcral atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de modo a atender a todas e a cada uma das crianças, sendo o apoio do educador de infância fundamental na construção do conhecimento pela criança, na medida em que este é um processo conjunto e partilhado (Portugal, 1992).

Por conseguinte, cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o currículo, “iluminador” da prática docente (Zabalza, 2000), através da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão sobre o ambiente educativo no qual se encontra inserido, sem ignorar os saberes, interesses e competências de cada indivíduo para, deste modo, construir aprendizagens integradas e significativas para as crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Siraj-Blatchford, 2005). A atividade educativa diária do profissional da educação

deve “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). O educador de infância deverá, ainda, reconhecer que a criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, mas também em todos os contextos com os quais interage, nomeadamente a família (Lopes da Silva, et al., 2016), indo ao encontro da perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, que defende que a criança é influenciada por tudo à sua volta e utiliza o mundo para compreender a maior parte das coisas.

Na mesma linha de pensamento, as OCEPE surgem para apoiar o profissional da educação na ação, construção e gestão do currículo, ou seja, como uma referência que orienta a sua prática educativa (Oliveira-Formosinho, et al., 2013) e que deve entender a observação do ambiente educativo como uma estratégia fundamental de recolha de informação, permitindo verificar a qualidade da ação desenvolvida pelo mesmo, salientando-se a importância de registar estas observações para, mais tarde, contextualizá-las e situá-las no tempo, já que anotar o que se observa facilita uma distanciação da prática, constituindo a primeira forma de reflexão (Lopes da Silva, et al., 2016).

A recolha de informação precedente, bem como a que é relativa ao contexto social da criança, com posterior análise reflexiva, permite que o educador de infância adeque a planificação às características individuais da criança, avaliando, numa primeira fase, as necessidades individuais ou coletivas do grupo para, subsequentemente, prever situações e experiências de aprendizagem negociadas com este, proporcionando um ambiente democrático, estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas (*idem*). As sugestões do grupo devem ser sempre consideradas pelo adulto, seja no momento da planificação, seja, posteriormente, durante a ação, dependendo do momento em que a sugestão surge, escutando a criança e as suas intenções (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a). Deste modo, é necessário que o profissional da educação integre situações imprevistas nas suas planificações, daí o seu caráter flexível. O questionamento constante sobre o que as crianças estão a experienciar e a aprender permite refletir acerca da qualidade da ação, se esta respondeu aos interesses e necessidades evidenciados e, ainda, procurar

perspetivas de melhoria, pilares estes que não podem ser descurados pelo educador de infância.

No que concerne à avaliação, “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), esta está presente desde a etapa da observação e é influenciada pela qualidade das interações, do ambiente educativo, dos materiais presentes na sala de atividades e da rotina, constituindo todos estes fatores momentos e instrumentos de avaliação que podem contribuir ou prejudicar o desenvolvimento holístico da criança, na medida em que avaliar consiste em recolher informações para tomar decisões sobre a prática educativa (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Assim, a avaliação é sempre reinvestida na ação e, na EPE, incide numa avaliação formativa, que permite ao educador de infância compreender se as crianças se envolvem nos projetos e atividades e que aprendizagens se vão verificando (Lopes da Silva, et al., 2016). De acordo com a análise desta avaliação, a planificação e as intenções pedagógicas podem ser ajustadas numa perspetiva de evolução profissional contínua. Ainda no que diz respeito à avaliação, salienta-se a importância de o profissional da educação dialogar, frequentemente, com a família da criança acerca do desenvolvimento da mesma, trocando informações sobre a sua evolução, quer no contexto educativo, quer no contexto familiar, por forma a ambos os intervenientes educativos (profissional da educação e pais) atuarem em conformidade com os interesses e necessidades da criança e garantirem um desenvolvimento integrado. Considera-se, portanto, que este diálogo recorrente traz mais benefícios para a criança do que o preenchimento de grelhas de avaliação *standardizadas*, que não se focam na individualidade da criança e, como tal, não transparecem uma apreciação clara do seu percurso, visto que uma avaliação e monitorização contínuas representam uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal & Laevers, 2010). Ademais, é a avaliação que, através da observação das crianças, das abordagens narrativas, das fotografias, dos registos de autoavaliação, entre outros, permite ao profissional da educação refletir sobre a sua ação educativa e projetar ação futura.

Como referido nos parágrafos precedentes, a organização do ambiente educativo é fundamental e deve ser construída de forma a que este se torne um “segundo educador” (Bertram & Pascal, 2009). A estrutura, a organização, os

recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas e consequências reais nos resultados de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007), propiciando a expressão artística e a dimensão afetivo-relacional (Marta & Lopes, 2014). O educador de infância deve planejar intencionalmente a organização do ambiente educativo e, de seguida, avaliar o modo como esta contribui para a educação das crianças, sempre numa perspetiva de autorreflexão e autocorreção, com vista à implementação de melhorias.

No manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (2009), encontram-se algumas estratégias para verificar a qualidade educativa na EI, no qual se destaca o paradigma contextual, já que aponta para uma conceção ecológica da qualidade porque se centra na importância do contexto, dos intervenientes na comunidade educativa e sua respetiva interação, permitindo o cruzamento de várias abordagens pedagógicas. Há, ainda, a possibilidade de se verificar o bem-estar emocional do grupo através de indicadores que podem ser classificados desde “muito baixo” a “muito alto”. Para tal, utiliza-se uma pedagogia de natureza participativa, em que o empenho do educador de infância também é avaliado relativamente à sua sensibilidade, autonomia e capacidade para estimular o grupo.

No reconhecimento de que o bem-estar da criança é influenciado pela qualidade do ambiente educativo e este está intrinsecamente dependente das opções tomadas pelo educador de infância, importa que ambos criem oportunidades que permitam à criança brincar, dispondo de um tempo e um espaço apropriado para este ato. Efetivamente, brincar constitui uma atividade natural da infância (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017) e da iniciativa da criança, revelando a sua forma holística de aprender (Lopes da Silva, et al., 2016) e utilizando a brincadeira para descobrir o mundo ao qual pertence. Enquanto brinca, a criança aprende “a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento, et al., 2017, p. 7), sendo o brincar um grande contributo para a socialização da criança (Silva, 2017). De facto, o ato de brincar e as aprendizagens que daí surgem são distintas de outras aprendizagens realizadas em contextos institucionais, pois a informalidade desta ação marca as vivências da criança e permite que esta desenvolva a sua cultura lúdica (*idem*). Através do brincar, a criança expressa a sua forma de representação da realidade, criando situações imaginárias, nas quais assume diferentes papéis e se comporta como se estivesse a agir no mundo do adulto, ampliando, deste modo, o conhecimento

sobre o mundo onde vive e com o qual interage (Migueis & Abrantes, 2017), compreendendo-se o sentido que a criança dá ao mundo, atendendo, no seu ato de brincar, aos sinais, gestos, objetos e espaços (*idem*).

Importa, portanto, entender o trinómio jogo-brinquedo-brincadeira como elementos indissociáveis da infância e da socialização do indivíduo (Silva, 2017). O jogo representa um “espaço social” através do qual a criança aprende a conhecer a realidade do quotidiano, testa o limite das suas capacidades, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder (*idem*), sendo através do jogo que se “edificam as estruturas mentais e a flexibilidade do corpo” (Neto, 1998, p. 162). Nesta perspetiva, o jogo, ao permitir importantes transformações psíquicas nas crianças, torna-se condição para o seu desenvolvimento, já que potencia a constituição de zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança se aproprie de formas culturais de relação e ação com o mundo, para além de operar no campo simbólico (Vygotsky, 1998, 2000; Migueis & Abrantes, 2017). Com efeito, para o psicólogo,

o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário, no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade (Vygotsky, 2000, p. 134).

O brinquedo está umbilicalmente ligado à infância e ao jogo, dando vida às brincadeiras das crianças e tendo uma função tridimensional: brinquedo enquanto um dos primeiros objetos com o qual a criança tem contacto espontaneamente e estabelece relações que, futuramente, irá transportar para as relações com os objetos do seu quotidiano; brinquedo como uma imagem representativa da sociedade e dos papéis sociais; brinquedo como estruturador de comportamentos socialmente significativos nas crianças, traduzindo-se no modo como a criança se apropria e desenvolve a sua “parte social”. Em suma, o brinquedo é entendido como uma ponte entre o mundo real e a criança (Silva, 2017), já a brincadeira, ao nascer de um ato livre e espontâneo da criança, que brinca pelo simples prazer que este ato lhe proporciona, possibilita que esta dê largas à sua imaginação, fantasia e criatividade, construindo uma personalidade aberta e predisposta para aprender (*idem*).

Contudo, as pressões exercidas principalmente pelos pais no sentido de precocemente escolarizarem as crianças, retirando-lhes os espaços e os tempos de brincadeira que lhe são próprios, manifesta o desconhecimento de como

brincar é importante para a criança, verificando-se a desvalorização do lúdico para o desenvolvimento do indivíduo (Migueis & Abrantes, 2017). Como tal, durante o período da PES, nos momentos de construção da planificação semanal em tríade eram sempre considerados os momentos de brincadeira livre, no exterior ou na sala de atividades, pois brincar é a atividade que as crianças melhor conhecem (Araújo, 2019).

Os modelos curriculares adotados pelo profissional da educação, em complementaridade com as OCEPE, devem reconhecer esta importância de a criança brincar. Neste sentido, importa evidenciar os modelos curriculares que apoiaram a prática pedagógica desenvolvida e que, graças à sua diversidade, sustentam conceções e decisões no sentir, pensar e fazer pedagógico. Assim, a PES reuniu contributos das abordagens High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia, que influenciam a MTP, já explicitada no primeiro subcapítulo.

Considerando que um dos objetivos da EPE se prende com a criança aprender a aprender, importa compreender como é que estes modelos pedagógicos estimulam a criança a fazê-lo. A abordagem pedagógica High/Scope afirma que a criança aprende através da ação, ou seja, pelas suas vivências diretas e imediatas, mas também pelo contato e intercâmbio de saberes com outras crianças. O MEM perspetiva a aprendizagem pela partilha de conhecimento entre os diferentes intervenientes educativos e pela criação de tempos específicos que privilegiem o trabalho em pequenos grupos, para além da aprendizagem pela MTP, havendo muitas semelhanças entre estes dois modelos educativos. Por fim, a abordagem pedagógica Reggio Emilia considera que a criança aprende através dos sentidos.

Ainda que os três modelos defendam como um dos objetivos do educador de infância o de orientar o processo educativo, High/Scope acrescenta que este deve gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências, isto é, construir o seu conhecimento; MEM considera que o profissional da educação deve promover processos de entreajuda, orientar a implementação de estratégias cívicas democráticas, acompanhar e respeitar o ritmo de cada criança, assim como lançar provocações para a criança evoluir; já Reggio Emilia realça a importância de escutar a criança e os restantes intervenientes do sistema educativo.

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, este permite expressar as intenções do educador de infância e do grupo de crianças, devendo reorganizar-se, sempre que necessário, a sala em áreas de interesse apelativas, que transpareçam o gosto do grupo, assim como introduzir materiais que constituam novidade e possam ser construídos pelo mesmo. O espaço pedagógico em High/Scope e no MEM está organizado em áreas de interesse. No entanto, no MEM as crianças têm liberdade para propor e experimentar alterações, já que a organização do mesmo é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo grupo. Em Reggio Emilia verifica-se o cuidado com a dimensão estética do espaço, realçando-se o poder comunicativo da estética e o poder ético no respeito por identidades pessoais e sociais, tal como na Pedagogia-em-Participação, tornando-se o espaço um “terceiro educador”, potenciador de relações e aprendizagens, flexível e adequado às necessidades das crianças e, por fim, decorado com objetos das mesmas.

A qualidade das interações na EPE é fulcral para o desenvolvimento das habilidades sociais e pessoais do indivíduo. Assim, as interações em High/Scope e em Reggio Emilia permitem a partilha de diferentes pontos de vista e o confronto de ideias, salientando-se uma vertente de encorajamento por parte do profissional da educação em High/Scope. No MEM, destaca-se uma interação centrada na convivência democrática e nos processos de negociação como facilitadores do entendimento entre os diferentes intervenientes, tal como na Pedagogia-em-Participação. Ademais, são as interações que sustentam os projetos e possibilitam à criança a construção da sua aprendizagem, constituindo-se a essência desta pedagogia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a).

Por fim, a avaliação é distinta nos três modelos curriculares evidenciados. Em High/Scope, centra-se nos registos ilustrativos, nos diários e no trabalho de equipa entre as crianças; no MEM e em Reggio Emilia avalia-se o processo de aprendizagem individual da criança recorrendo, no primeiro caso, aos instrumentos de pilotagem, à auto e heteroavaliação entre pares e à troca de informações com a família e, no segundo, aos registos de informações como interesses e questões levantadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem, com posterior análise crítica (Niza, 2007; Hohmann & Weikart, 2009; Edwards, Gandini, & Forman, 2015).

Todos os modelos curriculares destacados situam-se numa perspetiva socioconstrutivista, onde a criança tem voz no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, refletindo-se numa Pedagogia-em-Participação que foi procurada ao longo da prática pedagógica desenvolvida no contexto de estágio de EPE.

High/Scope, MEM e Reggio Emilia correspondem a alguns dos modelos curriculares mais conhecidos e praticados internacionalmente que são apresentados ao educador de infância na sua formação inicial. Posteriormente, através da formação ao longo da vida, muitos profissionais optam por aprofundar os conhecimentos sobre um ou vários modelos, seguindo aquele(s) que mais se aproxima(m) do seu ideal de intervenção pedagógica.

A profissionalidade dos educadores de infância constrói-se no desempenho da sua profissão, influenciada por dois espaços de tempo: um relativo à história da profissão e outro ao processo de socialização e desenvolvimento profissional. Ser-se educador de infância é uma profissão fundamentalmente ética por se acompanhar e participar na construção de um novo ser humano (Estrela, 2010) num período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. Educar é, portanto, “evocar um conjunto de processos que assumidamente constituem meios com os quais o indivíduo vai adquirir um conjunto de ferramentas que o vão, paulatinamente, integrando na sociedade, isto é, tornando social” (Silva, 2017, p. 13).

Em suma, pode-se afirmar que todo o sistema educativo tem a aprender com a EPE, pois muito do que se pretende hoje ao nível do ensino obrigatório, nomeadamente um currículo desenvolvido em articulação plena das aprendizagens, uma gestão flexível dos espaços, a participação ativa das crianças na planificação das aprendizagens e a utilização de metodologias ativas, já faz parte do contexto de EPE (Costa, 2016, in Preâmbulo das OCEPE). Urge, ainda, a necessidade de explicar a importância da profissão de educador de infância como promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, que deve assegurar um contexto e ambiente educativos estimuladores de pedagogias transformativas e participativas como as supramencionadas, recorrendo a processos de escuta, diálogo e negociação e garantindo o respeito por cada criança que, através do reconhecimento das suas idiossincrasias e compreensão das suas capacidades e dificuldades, constrói a sua identidade

(Lopes da Silva, et al., 2016). Concomitantemente, a identidade profissional do educador de infância é construída pela acumulação de diferentes vivências (Sarmiento, 1999) e pela capacidade de problematizar as exigências da prática, adotando uma atitude reflexiva e potenciadora da transformação na educação, sendo “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16), ou seja, “a identidade caracteriza-se por um processo dinâmico integrando e provocando transformações e (re)estruturações da sociedade local e global” (Marta, 2015, p. 177).

3. PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.ºCEB, assim como todo o Ensino Básico, é universal, obrigatório e gratuito, compreendendo quatro anos de escolaridade caracterizados por um ensino global, onde o aluno se encontra no centro do processo de ensino e aprendizagem, em regime de monodocência, embora o professor possa ser coadjuvado em áreas especializadas. A LBSE preconiza como objetivos gerais do Ensino Básico garantir uma formação geral comum a todos os estudantes que permita o desenvolvimento de saberes, competências, capacidades e habilidades, em harmonia com os valores da solidariedade social e de cidadania, assegurando que neste percurso se verifique uma inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática e entre as diferentes culturas às quais a criança é exposta, criando oportunidades e condições para que todas as crianças atinjam o sucesso educativo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Os objetivos específicos do 1.ºCEB, que se integram nos objetivos gerais do Ensino Básico, incluem “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º).

Por conseguinte, cabe ao professor do 1.ºCEB garantir que estes objetivos são cumpridos enquanto docente principal desta etapa educativa. Destarte, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (de 30 de agosto), este deve envolver-se na construção e avaliação do projeto curricular da escola onde se encontra

inserido e construir, em regime de colaboração, o projeto curricular da sua turma; utilizar os conhecimentos prévios, os obstáculos e as fragilidades das crianças na construção de situações de aprendizagem, atentando à diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada estudante e utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como recurso; promover a articulação de aprendizagens, no sentido vertical (com a etapa anterior e a imediatamente a seguir) e horizontal (entre as diferentes vertentes do currículo); fomentar a participação ativa e a autonomia das crianças, bem como a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário, nomeadamente, por outros povos e culturas, formando para a cidadania democrática (*idem*, Anexo n.º 2). Por fim, a dimensão humana do profissional da educação não deve ser esquecida, sendo de esperar que este se relacione de forma positiva com todos os intervenientes do sistema educativo, proporcionando “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” das crianças (Anexo n.º 2), apoiando-as e oferecendo suporte emocional sempre que necessário (MacNeil, 1984).

Os saberes adquiridos através da experiência profissional são, segundo Tardif (2002), fundamentais para a competência docente, dado que é através destes que os professores “concebem modelos de excelência profissional” (Quadros-Flores, 2016, p. 46), envolvendo os saberes resultantes de boas práticas educativas, para além dos que fundamentam o ato de ensinar. Já Ponte (1999), citado por Quadros-Flores (2016), salienta que o conhecimento do docente é orientado para a ação e implica a compreensão do currículo e dos normativos legais referentes à prática educativa, o conhecimento do aluno, isto é, dos seus interesses, dos seus processos de aprendizagem, das necessidades e dificuldades que apresenta, tendo ainda em consideração os aspetos culturais e sociais que podem interferir no seu desempenho escolar e, por fim, o entendimento implícito a uma adequada preparação e avaliação da própria prática letiva, que exige uma perceção do professor da vida quotidiana e o conhecimento do contexto educativo onde se insere. Este conhecimento é importante, já que a autonomia promoveu a flexibilidade curricular, faculdade conferida à escola para gerir o currículo do Ensino Básico, “com vista à promoção do sucesso de todos os alunos, assente na possibilidade de enriquecimento curricular com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória” (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, artigo 3.º) e que compreende um conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos, que pretendem tornar acessíveis e significativos os conteúdos de aprendizagem propostos, independentemente das situações e contextos em que o aluno está inserido (Roldão, 1999).

O currículo, conjunto de aprendizagens e oportunidades que contribuem para a organização do ensino e para a avaliação dos estudantes, está elaborado para colocar em prática os objetivos propostos para este ciclo de estudos e visa garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 6.º), documento que contraria a uniformização, pretendendo criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, responsabilidade, consciência de si próprio, valorização do trabalho e participação na sociedade, encontrando-se em conformidade com o currículo humanístico, que se traduz pela capacidade de corresponder às necessidades das crianças e adaptar-se ao contexto em que se insere (MacNeil, 1984), integrando o domínio afetivo com o domínio intelectual. O currículo humanístico apela à formação de pessoas autónomas, responsáveis, ativas e participativas na sociedade, já que “a melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo” (Martins, 2017, p. 8), devendo a escola proporcionar aos estudantes “oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos” (*idem*, p. 11), destacando-se a necessidade de preparar os jovens para uma vivência em constante e rápida mudança, onde os novos princípios, valores e competências-chave implicam a alteração de práticas pedagógicas e didáticas, de modo a adequar a ação educativa às finalidades do perfil.

Durante vários anos, o currículo compreendia programas e metas curriculares, documentos interdependentes que, contudo, careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, para além da sua extensão que dificultava a consolidação de aprendizagens, sendo um obstáculo à inclusão de todas as crianças e, como tal, comprometendo práticas de diferenciação pedagógica (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Assim, a homologação das Aprendizagens Essenciais (AE) é uma aposta do Governo numa escola inclusiva, que garanta a igualdade de oportunidades e

promova o sucesso educativo de todas as crianças, sendo o resultado de uma reorganização curricular em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo sido identificadas aprendizagens essenciais – conjunto comum de conhecimentos a adquirir, bem como capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos –, que possibilitassem “uma efetiva flexibilização e gestão curriculares” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) por parte das instituições e dos profissionais da educação. Estas dividem-se pelas componentes do currículo e pelo ano de escolaridade, contendo “o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (*idem*), numa perspetiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar do saber. De facto, as três nomenclaturas referidas correspondem a possíveis formas de articulação das várias disciplinas do Ensino Básico, em oposição ao conhecimento monodisciplinar, embora a transdisciplinaridade se entenda como a mais completa e vantajosa das três por corresponder a uma mudança de paradigma epistemológica e não simplesmente metodológica, já que representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade, não existindo fronteiras entre as disciplinas e encontrando-se os diversos saberes relacionados entre si, não sendo um mais importante do que outro. Deste modo, a transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar, fazendo emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que permitem que o estudante detenha uma nova visão da natureza e da realidade (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994, artigo 3.º), como explicitado no capítulo III.

Os professores, como principais responsáveis pelo ensino e aprendizagem do grupo de crianças, devem aperfeiçoar continuamente os seus modos de ensinar, de fazer aprender e de formar, assumindo um papel crucial na reconfiguração do currículo definido a nível nacional (Barroso & Leite, 2011). Atualmente, sabe-se que a escola é um local de partilha de informações, onde tanto a criança como o professor podem ensinar e aprender. Como tal, o currículo deve estar em constante revisão e transformação, de modo a responder ao que é necessário aprender numa determinada época (Roldão, 2013), garantir uma boa integração social da criança e “proporcionar uma educação realmente humanista, capaz de humanizar, ou seja, capaz de encarar o ser humano nas suas diversas dimensões

e potenciá-las a partir de uma perspectiva altruísta” (Valenzuela & Damião, 2018, p. 26). Deste modo, os diferentes intervenientes do processo educativo – professores e estudantes – devem assumir-se como construtores do currículo e participar ativamente em reflexões conjuntas relacionadas com o desenvolvimento curricular, de forma a adaptá-lo, gradualmente, ao contexto escolar em questão e, daí, resultarem aprendizagens mais significativas tanto para as crianças como para os docentes.

Mantendo as questões referentes ao currículo, a avaliação pretende diagnosticar a situação de aprendizagem da criança, podendo ser realizada a nível interno, pela escola, compreendendo a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), ou a nível externo, pelo Ministério da Educação. A avaliação diagnóstica, ao verificar os conhecimentos prévios dos educandos, permite conhecer o grupo e identificar possíveis problemas, com vista à adequação de estratégias que fundamentem o processo de ensino e de aprendizagem, apontando para uma melhor integração escolar e realizando-se “no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (*idem*, artigo 24.º). A avaliação formativa é contínua e permanente, fornecendo informações sobre o desenvolvimento das crianças e possibilitando a adequação das práticas docentes. A avaliação sumativa tem como objetivo obter uma conclusão global sobre o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes das crianças e ocorre, geralmente, no culminar de cada período escolar, ou na conclusão de uma unidade temática (Diogo, 2010; DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Por sua vez, a avaliação externa é da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e, no 1.ºCEB, compreende a realização de provas de aferição no 2.º ano de escolaridade.

Na educação, decidir e definir os objetivos para a aprendizagem implica organizar as ações pedagógicas com vista a conferir oportunidade para a mudança de pensamentos e ações. Uma definição clara e estruturada dos objetivos, ao ser realizada previamente à ação educativa, permite selecionar as estratégias que melhor se adequam, assim como os métodos, conteúdo específico a abordar e instrumentos de avaliação a utilizar, concretizando-se numa aprendizagem mais efetiva e duradoura (Ferraz & Belhot, 2010). A taxonomia proposta por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl (1956) permite auxiliar no planeamento, organização e controlo dos objetivos de aprendizagem, ou seja, categorizar os objetivos educacionais em seis categorias

principais, que são apresentadas numa hierarquia de complexidade e dependência, só sendo possível ascender a uma nova categoria quando se obtém um adequado desempenho na anterior. A primeira implica a aquisição de um novo conhecimento, desenvolvimento intelectual, habilidade e atitudes, tendo o estudante um primeiro contacto com o mesmo, a segunda envolve a compreensão de determinado conhecimento, de tal modo que a criança perceba o que está a ser comunicado e consiga fazer uso do mesmo na terceira fase da aplicação, pois só desse modo se verifica que o educando compreendeu, efetivamente, o conhecimento adquirido na primeira categoria. Segue-se uma posterior análise, na quarta categoria, onde as relações entre as ideias/conhecimentos são explicitadas e se contraria uma visão do conhecimento por constituintes, sendo possível interligar o novo conhecimento com os conhecimentos já adquiridos, completando a rede cognitiva do estudante e permitindo a síntese do mesmo, na quinta categoria. Por fim, entende-se a avaliação como a última categoria proposta pela taxonomia de Bloom et al. (1956), onde a criança cria julgamentos sobre o que aprendeu.

Tendo em consideração que a capacidade para aprender difere de indivíduo para indivíduo e sabendo que, nas mesmas condições de ensino, se verificam discrepâncias relacionadas com o nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido pelas crianças, os profissionais da educação, recorrendo à taxonomia referida, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações de alto nível, sem se distanciarem dos objetivos instrucionais previamente propostos, providenciando novas e distintas ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, salientando o modo de aprendizagem por descoberta, por resolução de problemas, por cooperação com os pares e considerando os avanços tecnológicos como facilitadores deste processo.

De facto, “a usabilidade frequente das TIC questiona o que se aprende, onde se aprende e como se aprende recreando novos modos de ensinar e de aprender” (Quadros-Flores, 2016, p. 1), caracterizando-se por serem “tecnologias que favorecem a comunicação e a troca de informação no mundo atual” (*idem*, p. 154), sofrendo modificações no tempo e desatualizando-se constantemente. Como tal, quem não se adaptar ao mundo digital, não possuirá as capacidades requeridas para se ajustar ao mercado laboral, porque não estará qualificado para o uso das TIC, faculdade cada vez mais requisitada pelo mesmo. Desta

forma, a escola vê redobrada a sua responsabilidade em qualificar os seus estudantes para uma utilização recorrente das TIC começando, primeiramente, por aplicá-las na prática pedagógica dos professores, já que é no contacto com algo que o começamos a compreender e conhecer. Dessarte, a escola deve formar inteligentes utilizadores das TIC, pois as suas potencialidades são inúmeras, perspetivando-se apenas como dificuldade a quantidade e qualidade de informação disponível e a sua transformação em conhecimento (Escola, 2007, citado por Quadros-Flores, 2016).

No entanto, importa realçar que as TIC, por si só, não promovem o sucesso educativo, sendo necessário formar o professor neste sentido, de modo a que este seja capaz de promover processos de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual da criança, desenvolvam o seu pensamento crítico, permitam o aprender a aprender, reconstruam a informação obtida e, assim, construam o conhecimento, sendo necessário recorrer às TIC na procura de novos modelos de prática pedagógica (Quadros-Flores, 2016), dos quais se destaca a abordagem “Deles para eles”, onde se insere a metodologia da escola invertida (*flipped classroom*), que estimula o recurso aos conhecimentos prévios e à elaboração de recursos didáticos pelas crianças, o que contribui para a construção do conhecimento.

A abordagem “Deles para eles” perspetiva o educando “como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção” (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p. 892), baseando-se na ideia de que a aula deve ser previamente preparada com a participação dos estudantes, sustentando-se na metodologia de projeto e aprendizagem por experiência (*idem*) e tendo como aliada a metodologia da escola invertida. O *flipped classroom* é um modelo pedagógico onde os objetivos da aula estão claramente definidos, sendo através de um *brainstorming* que se encontra os caminhos a seguir, de acordo com os interesses, dificuldades e necessidades das crianças. Seguidamente, estas têm um contacto inicial com o conteúdo fora da sala de aula, através de tarefas solicitadas pelo docente, ativando os conhecimentos prévios e possibilitando a adaptação aos diferentes ritmos, destinando para a sala de aula as atividades mais complexas de construção de conhecimento (Bergmann & Sans, 2017, citados por Quadros-Flores, et al., 2019), como se poderá verificar através das ações pedagógicas explicitadas no capítulo III.

A estratégia referida é um exemplo de mudança de paradigma que é muito benéfica pois ativa conhecimentos e articula-os de forma natural, é inclusiva, promove esforços pessoais e de grupo na conquista de melhores resultados, cria emoção e envolve as crianças no processo de aprendizagem o que, por sua vez, “torna as aprendizagens mais significativas e conduz à construção das aprendizagens de modo ativo, participativo e autónomo” (Quadros-Flores, et al., 2019, p. 885).

O cenário supramencionado evidencia uma perspetiva diferente da passividade que o manual escolar oferece, realçando-se a necessidade de refletir sobre aquele que é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizado pelos docentes e que espelha um paradigma transmissivo. Ainda que este se preconize como um recurso didático e pedagógico relevante, não é exclusivo, defendendo-se a mobilização de outros recursos. Dessarte, no contexto da PES, não se optou por uma utilização frequente do manual escolar, tendo-se recorrido ao mesmo em complementaridade com as TIC, nomeadamente através da utilização da Escola Virtual, numa perspetiva integradora e inovadora. De facto, as TIC podem alterar o manual escolar através da criação de conteúdos digitais de aprendizagem, por parte das crianças, de que são exemplo os livros digitais (ou *e-books*), elaborados de acordo com uma metodologia renovada, inovadora e com uma visão mais global da educação, redefinindo a prática docente em contexto de mudança (Quadros-Flores, Ramos, & Escola, 2015). Ademais, o uso e aplicação dos livros digitais pelo professor é fundamental para o sucesso dos estudantes, já que estes ampliam o potencial do manual escolar, constituindo um dos primeiros passos para a queda do modelo tradicional e para a criação de um modelo de aprendizagem dinâmico que tem como base a criação, a produção e a colaboração em rede (*idem*). Assim, esta abordagem salienta a importância das metodologias ativas, baseadas em Bruner, Dewey, Freinet, Rogers, entre outros, que assumem a criança como construtora do seu próprio conhecimento e como agente principal do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico.

3.1. A gamificação como estratégia de aprendizagem

A aplicação de um projeto de gamificação no contexto de estágio exemplifica uma prática pedagógica integradora e estimuladora do pensar, agir e fazer com base lúdica para estimular melhorias no comportamento da turma, tendo a díade encontrado estratégias para motivar e, conseqüentemente, integrar, as crianças que não estavam motivadas. A gamificação, segundo Oliveira e Cruz (2008), citados por Monte, Feitosa, Viana, Rocha e De-Bortoli (2019), apresenta-se como uma tecnologia que pode ser inserida no processo de ensino e aprendizagem, aproximando as atividades desenvolvidas em sala de aula dos jogos (Werbach, 2014, citado por Monte, et al., 2019), e que procura melhorar as experiências humanas, o envolvimento do usuário e a sua satisfação (Korn & Schmidt, 2015, citados por Monte, et al., 2019). Deste modo, para a prática pedagógica utilizou-se o Gamification Framework, também conhecido como Octalysis, que apresenta oito eixos/unidades principais que qualquer atividade gamificada deve incluir:

Tabela 1 - *Core Drivers* do processo de gamificação, adaptado de Andrade, Quadros-Flores e Pinto (2019).

Significado Épico e Vocação	Significado que a atividade pode desencadear na criança. Quando um jogador acredita que foi escolhido para fazer alguma coisa.
Desenvolvimento e Realização	Satisfação que a criança sente ao realizar a atividade. Impulso interno de progredir, desenvolver uma habilidade e superar desafios.
Fortalecimento da Criatividade e Feedback	Envolvimento da criança em atividades criativas, nas quais deve tentar novas combinações para descobrir, criativamente, soluções para os desafios. O <i>feedback</i> deve ser fornecido prontamente pelo docente.
Propriedade e Posse	Promoção de um sentido de propriedade, quando a criança sente que possui algo e deseja mantê-lo e possuir mais. A criação de um <i>avatar</i> é um exemplo deste <i>Core Drive</i> , pois a criança, construindo o <i>avatar</i> de acordo com os seus gostos e preferências, assume-o como seu.
Influência e Relacionamento Social	Necessidade de comunicar e interagir, ao participar numa atividade gamificada, incluindo elementos sociais como orientação, aceitação, resposta social e inveja. É o desejo de atingir o mesmo nível de alguém que está a fazer bem o desafio.

Escassez e Impaciência	Desejo de querer algo, porque não se pode ter imediatamente. A criança está motivada e predisposta a aprender, o que desperta um sentimento de impaciência relacionado com as recompensas ou com os futuros desafios.
Imprevisibilidade e Curiosidade	Pressupõe um processo gradual de descoberta da atividade, desejando a criança saber o que acontecerá a seguir, mas só o sabendo no momento.
Perda e Prevenção	Relacionado com a possibilidade de nem sempre se vencer, sendo necessário trabalhar árdua e incessantemente para alcançar os objetivos.

Destarte, e como percecionado no capítulo III, verifica-se que a gamificação torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e o estudante é cativado e envolve-se com prazer neste processo, preconizando-se como uma excelente estratégia pedagógica para abordar os conteúdos curriculares e formar de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Andrade, Quadros-Flores, & Pinto, 2019). De facto, é imprescindível considerar que a criança, se se diverte, aprende mais, sendo esta uma das chaves do êxito da gamificação na educação (Parra & Torres, 2018) que acrescenta o fator motivacional, quando comparada com os jogos educativos que também se realizam em sala de aula.

Fundamentalmente, “tornar-se professor é um processo que se confirma ao longo de uma carreira profissional” (Heck & Williams, 1984, p. 2, citados por Quadros-Flores, 2016, p. 9). A identidade, sustentada pelos saberes que fundamentam a prática, resulta da socialização profissional ao longo da carreira docente “pela incorporação de normas, regras, valores e modos de viver a profissão” (*idem*, p. 13). A profissionalidade docente começa a construir-se, gradualmente, durante a profissionalização, sendo um processo inacabado, numa constante procura e apropriação da cultura e dos valores da profissão. O novo profissionalismo docente deverá ter como base os paradigmas construtivista e socioconstrutivista e adotar uma panóplia de metodologias que preconizem a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, verifica-se a necessidade de reinventar as competências para educar e ensinar, adquirindo aquelas que respondam aos problemas da atualidade, bem como a adoção de práticas educativas inovadoras e que, como tal, fomentem a mudança (Quadros-Flores, 2016) sem esquecer, contudo, de as adaptar ao meio em que se encontram inseridos.

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

“não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir” (Estrela, 1994, p. 21).

No capítulo que se apresenta de seguida, procede-se a uma caracterização global do contexto educativo da PES, evidenciando-se, posteriormente, as idiossincrasias inerentes à EPE e ao 1.ºCEB, caracterizando-se o grupo de crianças dos diferentes níveis educativos e, ainda, refletindo-se sobre o ambiente educativo nas dimensões de espaço, tempo e interações. Enquanto dois contextos de estágio que são abrangidos pelo mesmo contexto educativo, importa analisar as similitudes entre estes dois ambientes, numa perspetiva de facilitar a transição entre os dois níveis educativos, reduzindo ao máximo os contrastes. O capítulo culmina com a apresentação do quadro teórico da metodologia de investigação adotada, considerando-se a vertente investigativa uma característica imprescindível do profissional da educação contemporâneo na construção da profissionalidade docente.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição cooperante onde decorreu a PES pertence a um agrupamento situado na área metropolitana do Porto, que tem como finalidade prestar um serviço educativo de qualidade, para que todos os seus educandos adquiram competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, resultando no exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2021). Este é um documento orientador que procura desenvolver estratégias a implementar nas instituições, com vista a

responder às necessidades já identificadas. Os ideais defendidos assentam no respeito pelos valores de equidade, justiça, responsabilidade, excelência, exigência, liberdade, democracia, conhecimento e inovação. Este projeto visa adequar e contextualizar o currículo escolar às características dos educandos e do meio envolvente, englobando nove instituições educativas, num total de 3040 crianças, distribuídas por 121 salas/turmas. Ademais, assume como dimensões estratégicas de intervenção o sucesso educativo e prevenção do abandono escolar, a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e a promoção de uma cidadania ativa, participada e responsável.

O contexto da PES é constituído por um edifício com dois pisos, havendo uma divisão estrutural no piso inferior, entre as salas de pré-escolar e de 1.º ciclo. Existem cinco salas de EPE e nove turmas de 1.º ciclo. Na secção do edifício referente à EPE, verifica-se a presença de seis salas, uma de receção – que também é utilizada para o momento de sesta – e cinco de atividades, para além de uma casa de banho. O espaço relativo ao 1.º ciclo no piso inferior é constituído por duas salas livres (salas 1 e 2), que contêm materiais relacionados com as áreas das ciências e instrumentos musicais, sendo utilizadas para realizar a atividade física e como espaço de intervalo quando as condições meteorológicas não permitem o acesso ao recreio exterior, quatro salas de aulas, duas de 1.º ano (salas 3 e 4) e duas de 2.º ano (salas 5 e 6) e três casas de banho. Ainda no piso inferior, há espaços comuns a toda a instituição como o refeitório e o *hall* de entrada. No piso superior, existe uma sala livre (sala 7) com projetor, recursos pedagógicos e didáticos de matemática e recursos tecnológicos (*tablets*, computadores), cinco salas de aulas, duas de 3.º ano (salas 8 e 9) e três de 4.º ano (salas 10, 11 e 12), gabinetes de apoio, casas de banho para docentes, sala dos professores e biblioteca. Por fim, o espaço exterior da instituição é composto pelo recreio e por uma horta. De apontar a necessidade de criar ou adaptar um espaço exterior que seja coberto, para as crianças brincarem nos dias de chuva, uma vez que os espaços interiores existentes (refeitório, salas 1 e 2) não são adequados. De facto, é premente resolver este entrave já que se verifica uma clara alteração comportamental dos educandos em geral, nos dias em que não podem ir brincar para o exterior.

Com vista à promoção do sucesso escolar, o agrupamento organiza atividades que valorizam a participação das crianças em diversas ações de formação, numa iniciativa à inserção e à participação na vida comunitária, através de projetos,

concursos, clubes e edições de escola. A participação nestas atividades permite alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, desenvolvendo a criança em todas as suas potencialidades, com vista à integração social e à preparação para um exercício da cidadania consciente, informado e tolerante (Monteiro, et al., 2016). Ainda no sentido de promover o sucesso escolar da criança e de modo a colmatar os turnos laborais, o Centro Escolar dispõe de uma Componente de Apoio à Família, que consiste na permanência dos estudantes na instituição antes ou para além do horário das atividades letivas (7h30-9h e 17h-19h).

As reuniões de grupo (EPE e 1.ºCEB) são realizadas à quarta-feira, sendo um momento onde se resolvem problemas que surgem no contexto educativo, se distribuem tarefas entre os diferentes intervenientes e se tomam decisões em conjunto, assentando no trabalho colaborativo entre os pares, promovendo a discussão e reflexão das práticas profissionais e envolvendo a partilha de conhecimentos numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo do educador de infância/professor, que entende as culturas de colaboração como uma estratégia primordial para o desenvolvimento das escolas e dos seus intervenientes educativos (Pacheco & Flores, 1999).

Em conclusão, preconiza-se na instituição educativa a responsabilidade pelo bem-estar da criança que acolhe devendo ser, por conseguinte, um meio onde se verifique a existência de um ambiente saudável de convivência, dotado de capacidades que o caracterizem como facilitador do desenvolvimento holístico do educando e potenciador de aprendizagens significativas.

1.1 Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar

No contexto da EPE, a prática pedagógica decorreu na sala quatro do Centro Escolar, cujo grupo era constituído por 20 crianças, nove do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com uma criança com 4 anos de idade, quatro crianças com 6 anos e as restantes com 5 anos tratando-se, assim, de um grupo heterogéneo em idades e ritmos de desenvolvimento. As informações recolhidas para a clara e fidedigna construção deste subcapítulo resultaram da observação participante

presente ao longo da PES, bem como da análise de instrumentos de recolha de dados e registo de informações, como o Diário de Formação, adicionando-se, ainda, as conversas informais com a educadora cooperante.

A maior parte das crianças frequentava a instituição desde os 3 anos, sendo este o terceiro e último ano consecutivo com o mesmo grupo e respetiva educadora de infância, uma vez que a maioria do grupo irá transitar para o 1.ºCEB no próximo ano letivo. Neste sentido, urge atenuar as complicações resultantes de uma transição educativa, de que é exemplo a visita dos alunos da sala do 1.º ano, onde o par pedagógico também estagiou, à sala da EPE. Além do mais, nos momentos de brincadeira livre no exterior, era frequente observar as crianças das duas salas a brincarem em conjunto o que, provavelmente, irá contribuir para uma mudança para o 1.ºCEB mais harmoniosa, dado que já conhecem algumas crianças deste contexto.

O grupo da sala quatro era acolhedor, comunicativo e atencioso, prevalecendo um ambiente de harmonia na generalidade do tempo passado na sala de atividades e nos momentos de brincadeira livre no exterior. Contudo, por vezes, ocorriam situações de disputa entre duas ou mais crianças que davam origem a conflitos dentro da sala de atividades, havendo, por isso, a necessidade de desenvolver atividades que fomentassem a partilha e o trabalho colaborativo entre pares. Para além disso, na realização de jogos, a dificuldade em aceitar a perda de um jogo sobressaía em alguns elementos, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias adequadas a esta aprendizagem cívica. Uma das crianças do grupo beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, apresentando síndrome dismórfico, hipotonia e uma cromossomopatia que causou atraso no desenvolvimento psicomotor. É uma criança curiosa, divertida e afetiva, revelando vontade e satisfação em interagir com os pares e adultos.

No que concerne às capacidades de comunicação do grupo, muitas crianças frequentavam a Terapia da Fala, umas para melhorar perturbações específicas da linguagem falada, como a realização oral de alguns fonemas, outras para colmatar atrasos no desenvolvimento da linguagem. Porém, os elementos do grupo que apresentavam melhor capacidade comunicativa e léxico mais alargado eram os que tinham iniciado a Terapia da Fala nos primeiros anos da EPE e que, fora da instituição, frequentavam espaços lúdicos, de lazer e de cultura, em detrimento das grandes superfícies comerciais ou do conforto da

sua residência como, aliás, se verificava na maior parte das crianças da sala. Pelo contrário, as que revelavam dificuldades neste âmbito frequentavam a instituição de forma irregular e descontinuada, existindo uma criança que não compareceu durante um ano letivo inteiro, embora no momento da PES tenha frequentado a instituição com maior regularidade. No entanto, a falta de assiduidade no passado, aliada à falta de pontualidade, impossibilitaram um contínuo desenvolvimento holístico da criança, refletindo-se na dificuldade de inclusão no grupo, bem como na interação com os pares e nas fragilidades que apresentava a nível de grafomotricidade.

Em relação à compreensão e sentido de número, tratava-se de um grupo que apresentava enormes discrepâncias no que diz respeito à contagem numérica crescente a partir do dez, embora a contagem numérica crescente e decrescente de e até ao dez estivesse já adquirida pela maior parte das crianças. Relativamente aos conceitos geométricos e de organização e tratamento de dados, observou-se uma menor disparidade, sendo frequente as crianças conseguirem identificar as principais formas geométricas, assim como realizar corretamente atividades que promoviam a noção de lateralidade.

A nível motor, as competências motoras grossas estavam adquiridas pela generalidade do grupo, que demonstrava um controlo eficaz do corpo. Também a motricidade fina era muito desenvolvida pela educadora cooperante que apostava em atividades que exigissem o recorte e a colagem, tendo decorrido um projeto relacionado com a pintura no momento da PES, onde o grupo de crianças investigava artistas plásticos à escolha, presentes no livro “Tesouros de Arte – Quadros, pinturas e projectos” de Rosie Dickins realizando, posteriormente, criações com base no artista pesquisado. Ademais, o facto de praticamente todas as crianças saberem escrever o seu nome e manusear o lápis revelava o seu desenvolvimento nesta área.

Considerando que o ato educativo deve colmatar as necessidades do grupo, mas também dar resposta aos seus interesses, importa conhecer as preferências das crianças. Estas privilegiavam atividades desenvolvidas no espaço exterior, especialmente nos momentos de jogo livre. Dentro da sala de atividades, revelavam particular interesse por momentos de educação musical, adorando cantar músicas e dançar ao som das mesmas, tendo um repertório musical bastante alargado. Gostavam, ainda, de ouvir histórias e assistir a momentos de dramatização das mesmas e de explorar rimas com os seus nomes próprios. Os

momentos de expressão plástica, nomeadamente pintura e desenho, eram sempre muito solicitados nas oportunidades de jogo espontâneo, bem como a realização de construções a três dimensões, ainda que esta preferência fosse mais evidente nos elementos do sexo masculino. A partilha das suas vivências dentro e fora da instituição, com o adulto e entre pares era também muito frequente, ocorrendo sobretudo no momento do acolhimento.

Na EPE, o espaço pedagógico “é um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 28). Este, para que possa desempenhar devidamente o seu papel, deve incluir todas as diversidades e respeitar as individualidades da criança, apresentando uma organização flexível e que seja do conhecimento do grupo, de modo a fomentar o desenvolvimento da autonomia, para além de dar resposta às suas necessidades de aprendizagem (*idem*). A sala de atividades era ampla, bem organizada e dividida nas respetivas áreas, com uma quantidade de luz natural adequada durante o período da manhã, ainda que durante a tarde fosse necessário recorrer à luz artificial para uma melhor visibilidade. As paredes apresentavam uma estética bem cuidada, com os aniversários do grupo, o mapa de presenças e produções realizadas pelas crianças, sendo representativas dos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo grupo (Lopes da Silva, et al., 2016).

A sala estava organizada em diversas áreas de interesse, permitindo a “coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 28) e plurais: área das construções, da casinha, dos jogos, da expressão plástica, da plasticina, da biblioteca, da expressão dramática e da informática, tendo sido definido, em grande grupo, um número limite de crianças para cada área, por forma a distribuir o grupo pelos diferentes espaços. Na área das construções, composta por diferentes objetos e materiais de construção, as crianças desenvolviam a criatividade, a motricidade fina e adquiriam conceitos matemáticos a partir das construções que criavam a duas ou três dimensões. A área da casinha continha materiais do quotidiano (cozinha, quarto e respetivos acessórios), sendo muito rica ao nível de vestuário, existindo diversos acessórios e fantasias, o que permitia que a criança representasse inúmeros papéis e desenvolvesse a sua criatividade, enquanto brincava ao faz-de-conta. A área dos jogos estava organizada de acordo com critérios estabelecidos e conhecidos pelas crianças, promovendo o desenvolvimento de

diversas capacidades como o raciocínio lógico, memória, orientação espacial, resolução de problemas, motricidade fina e linguagem. A área da expressão plástica e a área da plasticina permitiam o desenvolvimento da motricidade fina e do sentido estético sendo, tal como as áreas referenciadas até então, as mais procuradas pelo grupo. A área da biblioteca era composta por vários livros e alguns sofás, onde a criança podia estar, calmamente, a explorar o livro selecionado, contactando com o código escrito. A área da expressão dramática continha vários fantoches, de mão e de dedo, que as crianças utilizavam maioritariamente como acessório para brincar ao faz-de-conta, enquanto estavam na casinha. Por fim, a área da informática era utilizada raramente, evitando-se fomentar momentos de jogo espontâneo nesta área, devido à excessiva utilização que as crianças faziam das tecnologias no contexto familiar e já que o computador era utilizado em momentos de grande grupo.

No que diz respeito aos materiais, como especificado no parágrafo anterior, estes eram em grande quantidade e diversidade, possibilitando uma enorme variedade de experiências (Hohmann & Weikart, 2009) e permitindo que as crianças os utilizassem de forma autónoma. De realçar o recurso a materiais recicláveis e reutilizáveis, sempre que possível, como a utilização de pedaços de cartão para a realização de colagens, o recurso a revistas e catálogos para promover o recorte e a reutilização de fantasias de *Carnaval/Halloween* e calçado como elementos de vestuário disponíveis na área da casinha.

O tempo pedagógico tem uma “distribuição flexível” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27) e possibilita uma organização diária e semanal “respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 30), dando origem a uma rotina que é educativa “porque é intencionalmente planeada (...) [e] conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Assim, por volta das 09h00, o momento de acolhimento marcava o início das atividades, onde as crianças partilhavam, espontaneamente, as suas vivências sendo, por isso, um tempo de escuta, que nem sempre era respeitado por alguns elementos. O acolhimento terminava com o momento da canção dos bons dias, seguindo-se um período de jogo espontâneo em simultâneo com atividades orientadas, onde as crianças se organizavam em pequenos grupos, até ao momento de higiene pessoal e lanche da manhã. Após o lanche, as

crianças ou brincavam livremente no exterior, ou mantinham a rotina da primeira parte da manhã, até novo momento de higiene pessoal, antes do almoço, que começava às 12h00 e se prolongava até às 13h30. Geralmente, às 13h30 as crianças encontravam-se a brincar no espaço exterior e aí se mantinham até às 14h00, altura em que regressavam para a sala de atividades e se dividiam entre atividades orientadas e momentos de jogo espontâneo. Por volta das 15h15, o grupo fazia a sua higiene pessoal e dirigia-se para a cantina, onde tomava o lanche da tarde até às 15h30, hora do término. Importa referir que às terças-feiras as crianças participavam nas sessões de Expressão Motora e de Expressão Musical que eram disponibilizadas pela Câmara Municipal.

O grupo organizava-se, maioritariamente, em pequenos grupos, quer durante os momentos de jogos espontâneo, quer durante as atividades orientadas, promovendo-se uma interação mais orientada e centrada na criança. Tratando-se de um ambiente que privilegiava a escuta, os momentos em grande grupo aconteciam durante o acolhimento, onde ocorriam diálogos informais sobre os interesses das crianças e quando a educadora de infância contava uma história às crianças, com posterior diálogo sobre a mesma.

A qualidade das interações que se estabelecem na EPE é fundamental para a construção de uma relação positiva de afetividade entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo, resultando no desenvolvimento integral e holístico da criança que, pertencendo a um contexto promotor do bem-estar, se sente escutada e respeitada. A interação entre a educadora cooperante e o grupo de crianças constituía-se à base de respeito mútuo, abertura para a escuta, estimulação com vista ao desenvolvimento da criança e à descoberta de novas competências e autonomia. Esta demonstrava enorme preocupação pelo bem-estar do grupo, escutando-o e ouvindo cada criança, individualmente e sempre que necessário, apropriando-se, quando era possível e fazia sentido, daquilo que as crianças partilhavam para fomentar o saber viver em cidadania e incutir momentos de reflexão no grupo. As ações pedagógicas eram planificadas e desenvolvidas colaborativamente e de forma articulada, prevalecendo um ambiente de harmonia entre a equipa pedagógica. A relação que se estabelecia entre a sala e a família era próxima, havendo alguns progenitores que frequentemente procuravam dialogar com a educadora de infância, por forma a acompanharem o desenvolvimento das suas crianças.

Em suma, é de extrema importância conhecer e compreender o contexto educativo para o qual se planificam as ações pedagógicas, integrando as diferentes componentes relativas à organização do ambiente educativo, aspirando a uma ação fundamentada e sustentada nos pressupostos teóricos e nos interesses e necessidades do grupo.

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

No presente subcapítulo pretende-se especificar o grupo de crianças da turma onde foi desenvolvida a PES, na valência do 1.ºCEB, com recurso a informações recolhidas através da observação direta e sistemática, de instrumentos de recolha de dados, de registo de informações sob a forma de Diário de Formação e, ainda, a entrevistas e questões informais realizadas à professora cooperante.

A PES desenvolveu-se numa turma de 1.º ano, constituída por 20 crianças, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Todos os elementos da turma auferiam de naturalidade e nacionalidade portuguesas e a grande maioria das crianças residia no mesmo concelho da escola.

No que concerne à situação profissional das famílias, verificou-se que a grande maioria desempenhava funções profissionais, ainda que em apenas oito das vinte famílias analisadas se tenha verificado uma situação profissional positiva de ambos os progenitores, havendo pelo menos um caso em que nenhum dos progenitores trabalhava. Como tal, caracteriza-se como médio-baixo o contexto socioeconómico da turma em questão, havendo pelo menos nove crianças a beneficiar de Apoio Socioeducativo. Importa, ainda, referir a dificuldade de acesso a computador e *internet* no fórum familiar investigado, o que se revelou um entrave à execução do projeto a desenvolver, já que foi necessário limitar o número de tarefas para casa que envolviam a utilização de *internet* e encontrar outras soluções para ultrapassar tal fragilidade, entre elas, solicitar a realização de pequenos vídeos e áudios, feitos no *smartphone*, que

eram facilmente enviados pelas redes sociais. Assumindo-se a escola e a família como os primeiros ambientes sociais que propiciam estímulos às crianças, considera-se crucial criar e manter uma relação positiva entre os mesmos, não só para a socialização da criança, como também para o seu desenvolvimento no presente e no futuro (Diogo, 1998). Neste sentido, criou-se um grupo privado numa rede social para promover a relação entre os Encarregados de Educação (E.E) da turma e a tríade que acompanhava as crianças diariamente, através da partilha de registos audiovisuais, que possibilitaram o acesso ao que a turma realizava durante o dia, tendo-se verificado um crescente envolvimento por parte dos E.E.

A turma em geral era muito heterogénea, existindo diferenças significativas a nível cognitivo, de desenvolvimento da linguagem e de competências de comunicação entre os vários elementos, para além de diferentes ritmos de aprendizagem. Algumas crianças tinham um raciocínio muito mais evoluído do que outras, quer a nível de raciocínio matemático, quer a nível de competências de leitura e escrita, pelo que se tornou imprescindível a necessidade de realizar diferenciação pedagógica, de modo a manter os alunos motivados e interessados em aprender. Em contrapartida, fazia parte da turma uma criança com um atraso cognitivo significativo, correspondente a uma idade mental de dois anos, sendo, também, necessário realizar diferenciação pedagógica, para que esta criança estivesse constantemente motivada, não ficasse para trás e acompanhasse, à sua maneira, o ritmo da sala de aula. O educando estava abrangido pelo regime educativo especial, pelo que se ausentava da sala de aula frequentemente. As crianças apresentavam, ainda, dificuldade ao nível do trabalho colaborativo já que, nesta faixa etária, a criança se caracteriza pelo seu egocentrismo.

A nível de interação entre alunos, foi possível observar alguma resistência inicial em cumprir as regras da sala, dada a existência de elementos muito conversadores, crianças frequentemente distraídas e outras que não respeitavam os seus pares, sendo imperativo fomentar valores de respeito pelo outro e de compreensão de regras da cidadania, num desenvolvimento do pilar educativo “aprender a viver com os outros” (Delors, et al., 1996). A relação entre a professora e a turma era uma relação saudável, baseada no respeito mútuo, havendo o cuidado por parte da orientadora cooperante em utilizar uma linguagem clara e acessível a todos os elementos da turma sabendo, também,

adaptar-se às situações que iam surgindo. A interação escola-família não era significativa, já que os progenitores não tinham por hábito entrar na instituição, à exceção dos momentos de atendimento que a professora cooperante disponibilizava duas vezes por semana. Numa tentativa de modificar esta situação, a diáde tencionou envolver a família desde o primeiro momento, por considerar que esta relação de proximidade contribui para o aumento da estabilidade da criança a nível emocional, fomentando o aumento da sua autoestima e contribuindo para uma melhoria ao nível do conceito de escola.

A turma encontrava-se envolvida no Projeto Gestão Interdisciplinar do Currículo, do qual faz parte o projeto “Trilhos pela Arte” e cujo tema do 1.º semestre era “Nós e a Água”. Como se poderá verificar no capítulo III, o tema do projeto implementado pelo par pedagógico está relacionado com este tema “A água: um mundo sem fim”, já que, num dos primeiros momentos de colaboração, e a respeito do Dia Mundial da Alimentação, surgiu a questão “Quanta água se deve beber por dia?”, que foi o mote para o desenvolvimento do projeto. Contudo, e porque os interesses das crianças devem ser sempre tidos em conta, realizou-se um *brainstorming* que permitiu conhecer os interesses da turma no que concerne à temática da água, para que estes fossem considerados no decorrer do projeto desenvolvido. As crianças reagiam de forma muito positiva às atividades de Expressão e Educação Musical, à realização de jogos lúdicos, à utilização de recursos tecnológicos, à implementação de atividades que privilegiassem a utilização dos espaços exteriores à sala de aula e, por fim, à aprendizagem através das experiências e dos sentidos.

A organização e gestão do tempo constitui uma dimensão crucial da ação pedagógica, tornando a criança capaz de prever os momentos que se vão suceder, sentindo-se mais segura e confiante. Como tal, no que concerne à rotina diária da turma, o dia escolar iniciava às 9h, com o primeiro tempo a terminar às 10h30, retomando-se o momento de aula novamente das 11h às 12h30, aquando da pausa para almoço, que se estendia até às 14h. A parte da manhã era sempre assumida pela professora titular de turma, à exceção da segunda parte da manhã de terça-feira, momento específico para a introdução das letras do abecedário, que era abordado por outra professora do agrupamento e que se baseava num método analítico-sintético, o Método Fonomímico Paula Teles, método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo de ensino da leitura e da escrita (Teles, 2008, 2016), que parte de

uma história-cantilena para, através desta, a criança descobrir as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto (*idem*) chegando, assim, à letra. O processo de alfabetização é de natureza complexa, multifacetada e indissociável de práticas de escrita e leitura, sendo que, para que tal aconteça, é fulcral que a criança contacte com um volume considerável de palavras, esteja desenvolvida a nível auditivo e seja capaz de se concentrar visualmente (Sim-Sim, 2009). Durante a tarde, a rotina era irregular, já que dependia das Atividades de Enriquecimento Curricular – Música, Dança e ALE. Estas aconteciam à terça, à quarta e à sexta, dias em que a professora titular não assumia a turma até ao final das atividades letivas (17h). Nos momentos lecionados pela professora titular, as componentes do currículo dividiam-se em: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Educação Física e Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, este último muito focado no desenvolvimento da matemática no quotidiano, na consciência fonológica e na ortografia.

Em relação à organização do espaço e dos materiais, importa compreender que estes devem atender às necessidades da turma (Zabalza, 1989), devendo o primeiro se caracterizar por ser um local organizado e criado para promover o bem-estar e uma sensação de conforto na criança (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) e o segundo por permitir o contacto com objetos diversificados e que promovam a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Como tal, considerou-se que a iluminação da sala de aula era adequada, com bastante luz natural, já que um dos lados da sala era ocupado somente por janelas. Contudo, uma vez que estas permitiam uma visibilidade direta para o recreio exterior, por vezes, os alunos distraíam-se quando viam os seus colegas a brincar no recreio. Para além disso, a sala dispunha de iluminação artificial que era utilizada quando necessário e aquecimento, permitindo uma temperatura confortável dentro da mesma. A disposição da sala de aula no início da PES era em “U”, com algumas secretárias à frente do quadro. No entanto, o par pedagógico considerou necessário fazer alterações à mesma, com o apoio da professora cooperante, apostando numa disposição menos convencional, que permitisse que todas as crianças se conseguissem ver umas às outras. Adicionalmente, a disposição dos lugares teve de ser alterada, tendo sido reestruturada de acordo com as características de cada criança. Ademais, esta nova organização do espaço permitiu à professora cooperante uma deslocação mais livre pela sala de aula e possibilitou a existência de um espaço no centro

da sala que facilmente poderia ser utilizado para fazer experiências ou outra atividade em grande grupo, pois este encontrava-se desimpedido, o que não acontecia na disposição anterior. No decorrer da observação realizada, concluiu-se que a organização do espaço nem sempre dava resposta às necessidades das crianças, considerando-se que o acompanhamento individual era muitas vezes necessário, dada a falta de autonomia dos alunos em questão, tendo a colaboração exercida pelo par pedagógico vindo atenuar este problema.

A nível de materiais e recursos didáticos, a sala estava dotada de um quadro magnético e de um computador com colunas, dispunha de uma bancada para arrumação, que incluía uma capa de argolas para cada aluno, folhas brancas, cartolinas e um lavatório. Do lado oposto da sala, existia um móvel com várias divisões onde se guardavam os manuais escolares e os cadernos utilizados no quotidiano escolar. As paredes eram decoradas com os aniversários dos alunos, as regras da sala de aula, os trabalhos realizados e as letras do abecedário introduzidas. No entanto, existiam mais materiais disponíveis na escola, guardados nas salas 1 e 7, referidas anteriormente, que disponibilizavam materiais didáticos muito ricos e que, facilmente, eram requisitados para a sala.

No que diz respeito à avaliação da turma, todo o agrupamento se dividia por semestres, tendo-se realizado o primeiro momento de avaliação sumativa em meados de novembro e o segundo em meados de janeiro, ambos correspondentes ao 1.º semestre. A avaliação formativa pretendia verificar qual o nível da turma em relação a determinado conteúdo e, geralmente, ocorria através da realização das fichas presentes no manual escolar ou no livro de fichas, recursos muito utilizados pela professora cooperante, observando-se uma aproximação à metodologia tradicional de ensino, onde estes instrumentos pedagógicos eram recorrentemente usados na introdução e consolidação dos novos conteúdos (Formosinho, 2016), pretendendo-se reverter esta tendência, como explicitado no capítulo III. Já a avaliação diagnóstica, embora não fosse realizada com recurso a uma ficha diagnóstica de carácter formal, era efetuada sempre que a professora cooperante introduzia um conteúdo, procurando, antes ou aquando da introdução, compreender quais os conhecimentos prévios da turma, através de uma conversa informal de partilha de ideias e opiniões.

Em conclusão, o conhecimento do ambiente pedagógico é uma prática determinante para a criação de percursos de aprendizagem fundamentados na

observação, primeira etapa da intervenção pedagógica, contribuindo para a qualidade das práticas pedagógicas em contexto.

1.3 Similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos

Os contextos de EPE e 1.ºCEB são espaços educativos distintos existindo, desde logo, uma grande diferença no que diz respeito à obrigatoriedade, sendo a EPE de frequência facultativa, em oposição ao 1.ºCEB, primeiro nível de escolaridade obrigatória que, por sua vez, se estende até ao final do 12.º ano. Contudo, estes dois ambientes revelam, também, alguns aspetos comuns, que os aproximam.

Os dois níveis de educação supramencionados apresentam diferentes formas de atuar, verificando-se que a EPE procura que a criança aprenda de forma lúdica, centrando-se no seu desenvolvimento holístico, enquanto no 1.ºCEB o educando adquire competências em áreas mais específicas como a leitura, a escrita, a matemática e as ciências. Ademais, os documentos legais que orientam as práticas da EPE são apenas indicações que o educador de infância pode seguir, numa perspetiva de o auxiliar na educação das crianças, conferindo-lhe maior liberdade quando comparado com os documentos curriculares homologados para o 1.ºCEB, que o professor deve acatar, com vista a que as crianças desenvolvam as aprendizagens necessárias para este nível educativo e que serão fundamentais para a compreensão dos níveis posteriores. Para além disto, e após observar os diferentes contextos durante o período da PES, é possível enumerar outros pontos de desencontro entre estes dois contextos, relativamente à organização do tempo, do grupo e do espaço.

De facto, se no contexto da EPE as crianças participavam na organização do tempo, decidindo em conjunto com a educadora de infância que atividades gostariam de desenvolver e quando, para além de, no momento de jogo espontâneo, terem liberdade para escolher uma área do seu interesse e gosto, no 1.ºCEB o cumprimento dos documentos legislativos implicava que a criança aceitasse e cumprisse uma gestão que não é da sua autoria, ainda que possa ser tido em consideração as características da turma em questão. Adicionalmente,

enquanto na EPE a organização do grupo variava consoante a atividade, tendo a criança oportunidade de experienciar o trabalho individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo, no 1.ºCEB prevalecia o trabalho individual. A organização dos recursos era, também, muito díspar nestes dois contextos, existindo recursos variados e em grande quantidade na EPE que contrastava com o manual escolar como recurso mais utilizado no 1.ºCEB. Por sua vez, a sala de atividades encontrava-se organizada em espaços amplos e diferentes áreas, enquanto a estrutura da sala de aula limitava a multiplicidade de atividades, já que esta compreendia filas de mesas, o que reduzia o espaço livre para as crianças circularem livremente dentro da sala. A planificação, que na EPE se caracterizava por ser flexível e facilmente adaptável aos interesses do grupo, adquiriu um caráter rígido no 1.ºCEB, com a necessidade de cumprir o programa estipulado para este nível de ensino.

Porém, ainda que se verifiquem algumas diferenças entre estes dois níveis educativos, ambos são caracterizados pela idade dos educandos a quem se dirigem, para além de ser apenas nestas duas etapas que o profissional da educação opera em regime de monodocência (ainda que com apoios permanentes, no caso dos auxiliares de educação, ou esporádicos, quando referidos os professores que apoiam o 1.ºCEB). As interações entre as docentes e os respetivos grupos de crianças pautava-se por uma interação de qualidade, onde a criança era escutada e convidada a partilhar as suas vivências no e fora do Centro Escolar, bem como as suas frustrações, receios e inseguranças. Como tal, nos dois ambientes educativos, a criança sentia-se segura e valorizada.

Tendo em conta os contrastes evidenciados entre os dois níveis educativos, importa encontrar estratégias que os atenuem e facilitem a passagem entre estes dois níveis. Assim, a habilitação para o perfil duplo pressupõe um conhecimento vasto e sólido dos dois contextos educativos, que deve atuar de forma articulada, considerando as similitudes e contrastes existentes, numa perspetiva de suavizar a transição educativa pela qual a criança passa, em função do seu bem-estar, e permitir uma continuidade do processo educativo.

2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O enquadramento atual da educação pressupõe que esta deixe de ser um fenómeno natural, para constituir-se como um fenómeno cultural e social, onde o profissional da educação deve assumir uma postura particularmente crítica e reflexiva. Tal como afirma Alarcão (1996),

quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe deem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (p. 179).

O educador de infância/professor que reflete sobre a sua ação está envolvido num processo investigativo, que tem como finalidade melhorar a prática pedagógica e a qualidade da educação, mas, também, aperfeiçoar-se enquanto profissional (Oliveira & Serrazina, 2002), sendo uma tentativa sistemática de atribuição de resposta às questões (Tuckman, 2000). Efetivamente, prevê-se que o profissional da educação se encontre em constante formação e seja responsável por uma “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL n.º240/2001, de 30 de agosto, ponto 5 do Anexo II), apoiando-se em recursos que se revelam importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional como a sua experiência (*idem*). Um docente investigador deve questionar-se regularmente acerca da sua ação e estar munido das competências necessárias para o fazer, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo. Adicionalmente, esta característica envolve a predisposição para permitir que outros profissionais da área observem o seu trabalho, para que seja alvo de discussão, numa base de trabalho colaborativo e desenvolvimento mútuo (Stenhouse, 1975).

A investigação em contextos de educação, nomeadamente, no contexto da PES, assenta numa epistemologia praxeológica direcionada ao questionamento e à transformação da realidade educativa, pois o saber profissional tem início com a *praxis*. Neste sentido, importa “desenvolver uma epistemologia praxeológica de natureza construtivista na formação de professores, assente em processos de reflexão-ação incidentes na experiência educativa” (Vieira, 2013, p. 594). A MIA preconiza-se como uma forma de indagação autorreflexiva porque trata-se de uma reflexão de cariz individual, sistemática visto que é

contínua, ocorrendo durante todo o período da PES, e colaborativa já que é concebida em equipa e envolve vários intervenientes (Ribeiro, 2006). Para além disso, caracteriza-se por ser interventiva e participativa, dada a proximidade do docente-investigador com o contexto de intervenção e segue um processo dinâmico constituído pelas fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que orientaram e contribuíram diretamente para a construção de saberes na intervenção educativa, ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do estágio.

A observação é definida como o processo para descrever, com fidelidade e exatidão, uma determinada porção do real, indo para além da simples perceção, já que é um “ver” focalizado, intencional e suportado pelos pressupostos teóricos e implica, sempre, um observador e um objeto ou alvo de observação, sendo a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana. A observação realizada em contexto da PES classifica-se em participante, intencional, naturalista, armada, desarmada, contínua, direta (Trindade, 2007; Estrela, 1994) e, relativamente ao campo de observação, esta ocorreu nos seis parâmetros defendidos por Trindade (2007) e Estrela (1994), já que houve a possibilidade de observar as interações das crianças com os diferentes intervenientes do sistema educativo (observação molar), a resolução de conflitos entre as crianças (observação molecular), a observação através de comportamentos verbais (observação verbal) e não verbais (observação gestual) e, por fim, a observação de cada criança individualmente (observação individual) e em grande grupo (observação grupal), com recurso a documentos como o Diário de Formação, que visa ser um aglomerado das notas de campo retiradas diariamente, ao longo de todo o processo da PES e à qual se acrescenta uma componente reflexiva, que procura a melhoria da ação pedagógica. As grelhas de observação e os registos audiovisuais e fotográficos permitiram, também, o acompanhamento da evolução do/da grupo/turma e a identificação de potenciais problemas, aliados a um diálogo e reflexão em díade e tríade de formação, com vista à melhoria do contexto educativo e à criação de respostas para as necessidades emergentes. Após o processo de observação do contexto, segue-se o momento de planificação das intervenções.

De acordo com Ander-Egg (1989, citado por Diogo, 2010, p. 4), planificar é prever e “consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais

se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos”. Assim, compreende-se que a planificação é um objeto de trabalho imprescindível, que permite construir um percurso educativo, tendo sido crucial para o desenvolvimento da ação pedagógica, já que se constituiu como o principal instrumento da ação. A estrutura deste documento na EPE constrói-se a partir da identificação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens adquiridas pelo grupo, para se definirem os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que serão operacionalizados por um conjunto de propostas de atividades e contextualizadas nas decisões pedagógicas: áreas de conteúdo, organização do espaço, do grupo, dos materiais e, ainda, a identificação dos responsáveis pela dinamização. A planificação, de caráter flexível, integra também os imprevistos e sugestões das crianças. No caso do 1.ºCEB, este documento é concebido a partir de uma contextualização inicial, onde são referidos os interesses e as necessidades da turma, a definição dos objetivos que se pretende atingir, os conhecimentos prévios necessários para o momento de aprendizagem e as estratégias a utilizar, com posterior apresentação de um mapa de articulação, onde se incluem os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver, interligando-os com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ademais, é ainda descrito o percurso de atividades, considerando o tempo previsto, os recursos necessários e as competências do referido perfil a desenvolver. Por fim, a realização de uma grelha de observação que irá suportar a reflexão pós-ação permitindo, simultaneamente, avaliar o grupo. Complementarmente, a planificação tem como base o conhecimento metodológico, pedagógico e didático do profissional da educação, que se baseia nos documentos orientadores dos respetivos níveis, nomeadamente as OCEPE e as AE.

A MIA é perspectivada como “uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (Coutinho, et al., 2009, p. 358). Deste modo, nesta metodologia, a ação pretende contribuir para a resolução de problemas, já que, na perspectiva de Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), quando se estuda um problema no contexto educativo, tem-se como principal objetivo melhorar a “ação que nela decorre” (p. 18),

sendo a investigação-ação um meio promotor de mudanças que melhoram a ação. O docente envolve-se ativamente nas suas investigações com o intuito de realizar e promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994), apresentando um conjunto de estratégias que têm como finalidade melhorar a sua prática e, conseqüentemente, o sistema educativo (Latorre, 2003). No contexto da PES, destaca-se a criação de estratégias por parte do par pedagógico para melhorar a relação escola-família da instituição em questão, que se traduziu na aproximação dos E.E ao contexto educativo, tendo-se observado uma maior motivação por parte das crianças quando apresentavam tarefas que realizavam com os familiares, o que beneficiou a aprendizagem das mesmas, através de uma ação que se revelou, gradualmente, mais próxima do contexto familiar. Adicionalmente, salientam-se as sucessivas adaptações à ação docente, tendo por base as reflexões pós-ação de momentos anteriores, bem como a observação do contexto, sem esquecer de garantir uma aprendizagem contextualizada e que se guie pelos contributos da criança. O percurso da PES em trabalho colaborativo, quer com o par pedagógico, quer com as orientadoras cooperantes e supervisoras, possibilitou uma aprendizagem constante, que culminou com o desenvolvimento de ações pedagógicas de qualidade, salientando-se a construção do perfil docente. De facto, a avaliação da ação docente, das estratégias, dos objetivos pretendidos e dos recursos utilizados permitem a transformação da ação, com vista à promoção de práticas cada vez mais adequadas, considerando-se a avaliação como uma das fases da MIA (*idem*).

A reflexão pós-ação permite analisar e avaliar a ação, através da recolha reflexiva de dados e informações que deverão ser considerados em decisões pedagógicas futuras, num sentido de questionamento e aperfeiçoamento constante do profissional da educação. O conceito de prática reflexiva surge como uma possibilidade de os docentes refletirem sobre as suas práticas, revendo acontecimentos e refletindo sobre o fazer, o pensar educativo, as condições de trabalho e a identidade profissional, reinventando a ação pedagógica. O pensamento reflexivo, segundo Dewey (1959), implica a existência de um problema, no qual se origina o pensamento seguido de um ato de investigação, com vista a encontrar algo que esclareça a dúvida existente. O envolvimento do docente na prática reflexiva pressupõe a abertura de espírito para compreender possíveis alternativas e admitir a existência de erros na sua prática, responsabilidade na cuidadosa ponderação das conseqüências de

determinada ação e, por fim, empenho na mobilização das atitudes anteriormente referidas. Segundo Schon (1997), a reflexão do profissional da educação subdivide-se em: reflexão para a ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. No contexto da prática, no que concerne à reflexão para a ação, salienta-se a produção de guiões de pré-observação, resultantes de momentos de reflexão em díade e tríade. A reflexão na ação surgiu nas próprias situações de prática, exigindo a reformulação imediata da mesma, em função dos imprevistos que emergiram no decorrer da ação. A elaboração de narrativas individuais e colaborativas, a construção do Diário de Formação e as relações de cooperação com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras, assumem-se como registos relativos à reflexão sobre a ação que, em conjunto com os guiões de pré-observação, permitem atribuir sentido à ação e avaliá-la, constituindo-se como importantes referentes para o aperfeiçoamento de intervenções posteriores. Para este autor, existe ainda a reflexão sobre a reflexão na ação, que permite um olhar retrospectivo sobre a ação, refletindo sobre o momento de reflexão da ação, do qual, no contexto da PES, o presente relatório de estágio constitui um exemplo de registo deste género.

Em suma, a MIA entende-se como a que, pela sua dimensão investigativa e pela sua dinâmica cíclica, melhor se adequa ao contexto da PES. O docente que reflete sobre a sua ação está envolvido num processo investigativo e crucial para a sua formação, já que esta metodologia constitui uma verdadeira oportunidade para o desenvolvimento profissional e uma ferramenta de transformação das práticas educativas, com vista à sua melhoria e, conseqüentemente, ao aumento da qualidade da educação (Tuckman, 2000) e à transformação daqueles que participam na relação educativa (Gómez, 1999). De facto, a MIA possibilitou o crescimento individual enquanto profissional, tendo desenvolvido os saberes docentes defendidos por Tardif (2014), que se dividem em saberes curriculares, necessários à construção e posterior implementação da planificação, saberes experienciais, adquiridos através da experiência da PES e que possibilitaram, por exemplo, uma melhor adequação da planificação ao tempo estipulado para a mesma, sem negligenciar a transversalidade de saberes e os saberes disciplinares, que representam a base para a construção dos saberes da formação profissional que, por sua vez, constituíram o alicerce para uma intervenção consciente e refletida no contexto educativo.

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

“a melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura de formação, o que nos remete para a compreensão da necessidade de uma reflexão partilhada sobre as experiências das práticas educativas e formativas” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

O presente capítulo destina-se à descrição e análise crítica, reflexiva e fundamentada de algumas das ações desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica, nomeadamente na EPE e no 1.ºCEB, ainda que na EPE a prática educativa tenha adotado contornos sem precedentes na sequência da situação pandémica que se vive a nível mundial, provocada pelo Severe Acute Respiratory Syndrome – Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), e que afetou, e continua a afetar, o modo de viver de toda a sociedade.

As ações desenvolvidas em ambos os contextos da PES são sustentadas pelo quadro teórico e legal apresentado no capítulo I e por um conhecimento aprofundado acerca dos dois contextos educativos onde esta decorreu, bem como das etapas da MIA, descritas no capítulo II.

O capítulo III do presente relatório de estágio divide-se em dois subcapítulos, o primeiro referente às escassas semanas da PES em contexto de estágio na sala de atividades da EPE, onde é descrito o início do projeto e são apresentadas as primeiras e únicas atividades realizadas com o grupo de crianças, seguindo-se a apresentação de algumas atividades hipotéticas e de uma reflexão sobre os efeitos da doença provocada pelo SARS-CoV-2 nesta forma de interagir à distância com as crianças, readaptada por força das situações impostas. Tendo a PES no contexto de 1.ºCEB decorrido antes do aparecimento desta pandemia, o segundo subcapítulo explana as ações desenvolvidas no contexto de 1.ºCEB, no paradigma característico da prática pedagógica.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE suportou-se numa constante reflexão sobre o contexto educativo, com vista a uma prática autocrítica, baseada no saber pensar e agir, permitindo uma postura de observação, ação e reflexão incessantes (Latorre, 2003). Estas características da MIA, aliadas à permanente observação do contexto educativo e do grupo em questão, facilitaram a promoção de práticas eficazes, tendo como principal referência para a planificação das ações desenvolvidas o binómio interesses-necessidades, numa perspetiva promotora do desenvolvimento holístico da criança e da construção de aprendizagens significativas e relevantes para as mesmas, onde as singularidades e o ritmo de aprendizagem de cada uma foi respeitado. Por estas razões, considera-se que as experiências vivenciadas no contexto da EPE resultaram num percurso de desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais da mestranda, que muito contribuíram para a sua formação.

Com efeito, procurou-se fundamentar as ações desenvolvidas nos interesses e nas necessidades evidenciadas pelas crianças pois, “quando as crianças agem impelidas pelas suas invenções, geralmente exibem a energia, o entusiasmo e o desejo que tornam eficazes e possíveis (...) a aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 251). Os interesses das crianças eram, muitas vezes, identificados através da escuta, cuja importância já foi referida no capítulo I, sendo esta que permite conhecer as vivências das crianças. Como tal, o tempo para escutar cada criança era sempre valorizado, quer pela educadora cooperante, quer pelo par pedagógico, num entendimento da escuta como um dos fatores para a existência de um ambiente seguro, onde a criança se sente valorizada. Importa, ainda, salientar a importância do brincar livre e espontâneo como “forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto & Lopes, 2018, p. 29), tendo o tempo e o espaço para brincar livre e espontaneamente sido considerados nas planificações semanais realizadas. Nestes documentos, que antecedem a prática, não se descurou, também, a necessidade de as crianças brincarem e aprenderem nos espaços exteriores, já que estes devem ser

igualmente valorizados “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode[m] oferecer” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27).

Nesta linha de pensamento, importa recordar algumas necessidades evidenciadas pelas crianças do grupo, assim como os seus interesses, identificados pela mestrandia durante as primeiras semanas de observação. Assim, as principais necessidades evidenciadas pelas crianças refletiam-se ao nível dos conflitos gerados por situações de disputa, tornando-se imperativo fomentar valores de partilha e promover o trabalho colaborativo entre as mesmas. Salieta-se, ainda, a dificuldade em alguns elementos do grupo aceitarem a derrota num determinado jogo, bem como a necessidade de colmatar atrasos na linguagem e realização oral de alguns fonemas em alguns elementos do grupo. Finalmente, destacam-se as discrepâncias relativamente à compreensão e sentido de número entre as crianças, nomeadamente, a contagem numérica crescente a partir do dez. No que concerne aos interesses evidenciados pelas crianças durante a PES, enumeram-se as atividades realizadas no exterior, os momentos de jogo espontâneo, as atividades de Educação Musical, sendo o ato de cantar e dançar muito apreciado pelo grupo, os momentos de audição de histórias, em simultâneo com a dramatização das mesmas e, por fim, a exploração de rimas com os nomes próprios das crianças.

Deste modo, tendo em conta as características das crianças, mas também as necessidades e interesses evidenciados, apresentam-se algumas das ações desenvolvidas na EPE, relacionadas com a temática da poluição, que emergiram de um diálogo sobre a interrupção de Carnaval, onde uma das crianças referiu que tinha visitado um parque com lixo no chão, à qual a educadora cooperante respondeu que o que a criança tinha visto era poluição. Outra criança, ouvindo esta desconhecida palavra, prontamente questionou a educadora de infância (F.: “O que é poluição?”), iniciando-se um projeto com base neste problema (Fase 1), sublinhando-se a importância da MTP desde os primeiros anos “como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância” (Vasconcelos, s.d., p. 7).

A problemática despertou o interesse do grupo, tendo-se observado que, apesar de terem conceções prévias sobre a poluição, nenhuma criança entendia completamente o seu significado. Deste modo, antes da planificação geral do projeto, procedeu-se ao levantamento dos conhecimentos prévios e das conceções sobre a temática, através de um *brainstorming* realizado em grande

grupo, com as crianças, onde se registaram as ideias, experiências e contributos das crianças acerca do tema realçando-se que, em projeto, se “pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança” (*idem*, p. 10), fomentando o desenvolvimento de novas aprendizagens. Salienta-se a referência de uma das crianças ao facto de a poluição se relacionar com o ato de não separar o lixo (ALE.: “Poluição é não por o lixo na reciclagem.”), momento onde a educadora cooperante, apropriando-se do comentário da criança anterior, considerou pertinente averiguar quem sabia fazer reciclagem e quem a fazia no contexto familiar, verificando-se que somente uma criança conseguiu referir que ecopontos existem, quais as suas cores e o que se deve colocar em cada ecoponto, embora algumas crianças tenham referido que reciclavam com a família. Neste sentido, considerou-se que o ato de fazer reciclagem era uma necessidade evidenciada por grande parte do grupo, tendo-se planificado com a intencionalidade de trabalhar esta dificuldade, aliando os interesses (realização de jogos motores e realização de atividades no espaço exterior) e necessidades (cooperação na realização de jogos em equipa, salto a pés juntos e ao pé-coxinho) evidenciados pelo grupo no decorrer das semanas anteriores.

Posto isto, procedeu-se à planificação e desenvolvimento do projeto através da construção de uma teia concetual (Fase 2), onde as crianças refletiram em grande grupo sobre o que queriam descobrir acerca da poluição e como o iriam fazer, em conformidade com os interesses e necessidades evidenciados.

Relativamente às atividades desenvolvidas (Fase 3), destaca-se a atividade “Saberemos nós ajudar o planeta?”, realizada na terceira semana da PES e que teve início com uma deslocação ao espaço exterior por parte das crianças, onde encontraram diferentes resíduos recicláveis dispersos pelo espaço, simbolizando a poluição presente no planeta. Após a reação inicial do grupo, que foi de surpresa, choque e estranhamento por estar habituado a encontrar o espaço exterior asseado, o par pedagógico questionou as crianças como poderiam agir para resolver o problema, fomentando a tomada de decisão, a negociação, o espírito crítico e criativo do grupo. A maior parte das crianças referiu que deviam colocar os resíduos encontrados no exterior no caixote do lixo, por forma a limpar o espaço, tendo o par pedagógico lançado um desafio às crianças de só recolherem um resíduo de cada vez e, para além disso, de se deslocarem pelo espaço ao pé-coxinho, numa dinâmica de jogo, que foi realizada de forma muito entusiasta por todas as crianças.

Terminado o momento de recolha de todos os resíduos, seguiu-se um período de reflexão em grande grupo acerca da importância de não colocar resíduos no chão, mas sim nos caixotes próprios para o efeito, em simultâneo com a partilha das ideias e opiniões das crianças relativamente aos sentimentos experienciados quando visualizaram o espaço com resíduos, destacando-se sentimentos de tristeza na maior parte dos elementos do grupo. Posteriormente, apelou-se à memória das crianças por forma a compreender se as mesmas reconheciam a funcionalidade dos sacos coloridos (ecopontos próprios para a realização da reciclagem) – saco amarelo (plástico) e saco azul (papel) – que tinham na sala, verificando-se que apenas entendiam que os referidos ecopontos serviam para colocar o lixo, em conformidade com o que tinha sido observado pela mestranda, que identificou que os ecopontos presentes na sala apenas eram utilizados corretamente pela educadora de infância e pela restante equipa pedagógica, não tendo as crianças por hábito utilizar os ecopontos para colocar os resíduos, ainda que nos raros momentos em que tal aconteceu, não se tenha verificado qualquer preocupação na separação dos resíduos, assumindo os ecopontos como caixotes de lixo comum. Deste modo, um dos elementos da díade deslocou-se à sala de atividades a fim de trazer os ecopontos para o espaço exterior, acrescentando a este conjunto um saco verde trazido pelo par pedagógico, representativo do ecoponto verde e que não fazia parte dos ecopontos disponíveis na sala, o que se justifica pela idade das crianças e pela inexistência de resíduos de vidro na sala de atividades. Recorrendo aos três ecopontos como referência, seguiu-se um pequeno diálogo com o grupo sobre a funcionalidade dos ecopontos – separação dos resíduos para serem reciclados – assim como o género de resíduos se colocava em cada ecoponto.

Posto isto, o grupo foi desafiado mais uma vez a recolher os resíduos, entretanto espalhados novamente pelo espaço exterior, embora, desta vez, os resíduos não se colocassem no caixote do lixo comum, mas sim num dos três ecopontos, o que requeria uma maior atenção e concentração por parte das crianças, a fim de saberem a qual dos ecopontos pertencia o referido resíduo (plástico ou metal, papel ou cartão, vidro), promovendo processos de classificação que constitui uma das operações fundamentais para uma organização lógica do pensamento por parte da criança e que permite o desenvolvimento do raciocínio matemático (Lopes da Silva, et al., 2016). De realçar que os resíduos de vidro trazidos pela díade eram extremamente

resistentes, prevenindo situações de corte nas crianças, apesar de o grupo ter sido alertado para o manuseamento destes objetos. No decorrer deste momento, salienta-se a importância da tríade para esclarecer as dúvidas que foram surgindo nas crianças, já que era o primeiro momento em que muitas faziam a reciclagem (R.: “Isto é vidro?”; Educadora Cooperante: “O que é que achas que é? Toca no material, o que te parece?”), bem como a cooperação entre as diferentes crianças (D.: “É no amarelo!”). Quando o jogo terminou, seguiu-se um momento de verificação e reflexão, onde se explorou o que se tinha colocado em cada ecoponto, provocando a capacidade de reflexão das crianças, ao questioná-las se determinado resíduo se encontrava no ecoponto correto, referindo-se que as crianças conseguiram detetar o erro na maior parte dos casos em que tinham colocado o resíduo no ecoponto incorreto, para além de se terem corrigido umas às outras contribuindo, assim, para a aprendizagem do grupo. Contudo, sempre que a tríade verificava alguma indecisão por parte das crianças, convidava-as a recorrer ao seu tato para compreenderem as diferenças entre os vários resíduos.

Posteriormente, e com vista a fomentar a importância do trabalho colaborativo, segue-se a descrição e reflexão de alguns momentos da atividade realizados em equipas. No entanto, para tal, foi necessária a realização de um momento lúdico de formação de equipas, recorrendo a um *medley* com músicas do quotidiano das crianças, onde o contraste de géneros musicais se pretendeu evidente, uma vez que um dos principais objetivos era verificar se as crianças eram sensíveis aos géneros musicais e se conseguiam dançar ao som de diferentes ritmos, em conformidade com as aprendizagens a promover que são preconizadas nas OCEPE, relativamente a estes subdomínios. Deste modo, sempre que a música parava, as crianças eram desafiadas a fazerem grupos de dois, três ou quatro elementos, explanando-se a intencionalidade do par pedagógico em proporcionar oportunidades de contagem do número de crianças de cada grupo. O momento terminou com a formação de quatro grupos de quatro elementos que, após agrupados dois a dois, deram origem a duas equipas de oito elementos, para os seguintes desafios.

O primeiro jogo realizado em equipas consistiu no lançamento de um dado (faces: verde, amarelo ou azul) e, consoante a cor sorteada, a criança tinha de realizar um pequeno percurso em cima de uma corda, mantendo o equilíbrio (num primeiro momento) e salto a pés juntos entre cordas (num segundo

momento), agarrando de seguida num resíduo pertencente ao ecoponto da cor sorteada e dirigindo-se, por fim, aos ecopontos, colocando o resíduo no ecoponto correto, salientando-se, uma vez mais, processos de classificação quando a criança associa a cor da face do dado ao resíduo que deve recolher. O jogo repetiu-se até que todos os elementos de ambas as equipas participassem duas vezes. De referir que o grupo esteve muito concentrado no decorrer do momento lúdico e compreendeu corretamente as instruções do jogo através da exemplificação realizada por um dos elementos da díade. Ademais, no momento de passagem por cima da corda, as crianças estavam muito atentas e conseguiram manter o equilíbrio ao longo do exercício. Todavia, quando as crianças saltaram a pés juntos entre as cordas, a distância entre as mesmas não estava adequada a todas as crianças, tendo sido ajustada para que todo o grupo conseguisse ultrapassar o obstáculo.

Considera-se que, no decorrer desta atividade, se desenvolveram atitudes de responsabilidade partilhada e de consciência ambiental, promovendo-se vários diálogos com as crianças, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes do seu impacto no planeta. Salientando-se a dificuldade sentida por alguns elementos do grupo em competir com os pares de forma saudável, planeou-se uma atividade baseada em jogos motores, numa primeira fase em grande grupo e, numa fase posterior, em duas equipas, não se atribuindo importância ao facto de existir um vencedor e um vencido, aceitando a criança ambas as situações, mas sim a parâmetros sociais como o respeito pelo outro e pela natureza e o saber aguardar a sua vez.

Para além disso, a referida atividade possibilitou a articulação de saberes, na medida em que se adotaram práticas de educação para a cidadania, atuando na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Conhecimento do Mundo; na Área da Expressão e Comunicação, onde foram desenvolvidos vários Domínios, nomeadamente: o Domínio da Matemática, aquando da necessidade de formar grupos de dois, três, ou quatro elementos, classificar de acordo com determinados critérios, contar os elementos do grupo no momento de formação de equipas (Números e Operações) e desenvolver o pensamento espacial da criança, quando esta se desloca e orienta pelo espaço (Geometria e Medida); no Subdomínio da Dança e da Música, ao dançarem de acordo com o ritmo das músicas, contactando com géneros musicais distintos e aprendendo a diferenciá-los; no Domínio da Educação Física, recorrendo aos jogos para

estimular a corrida livre, o salto ao pé-coxinho e o salto a pés juntos; por fim, ao adquirirem novo vocabulário relativo à sustentabilidade e, particularmente, à reciclagem, as crianças enriqueceram o seu léxico no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No entanto, como foi sendo referido ao longo do relatório de estágio, a PES no contexto da EPE sofreu alterações significativas e exigiu uma adaptação das metodologias de ação com o encerramento das instituições, a partir do dia 16 de março, como consignado no Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, em resposta ao rápido alastramento da doença provocada pelo SARS-CoV-2. Por conseguinte, a partir da quarta semana da PES, todos os estabelecimentos de ensino foram encerrados por tempo indeterminado, transformando a prática pedagógica em função da realidade. Assim, o restante período de estágio caracterizou-se pela ausência da prática e das vantagens formativas que daí advêm, adotando um caráter mais reflexivo e que se pautou pelo estabelecimento de relações interpessoais entre o grupo de crianças e os restantes intervenientes da comunidade educativa, à distância.

Como tal, urge refletir sobre possibilidades de ação que poderiam emergir da continuidade do projeto e que poderiam ter sido realizadas, hipoteticamente, com este grupo de crianças, caso a PES não tivesse sido suprimida. Assim, apresenta-se como atividade hipotética, ainda no âmbito da reciclagem, um momento lúdico de classificação de imagens relativas a material reciclável, tendo as crianças de agrupar as imagens no arco correspondente à cor do ecoponto. As imagens representativas do material reciclável seriam selecionadas pelas próprias crianças, num momento anterior de promoção do recorte em revistas, com a orientação da educadora estagiária. Salienta-se que esta atividade seria realizada no exterior, desde que as condições meteorológicas fossem favoráveis, em conformidade com o gosto do grupo de crianças por este espaço. Ademais, o referido momento lúdico poderia ser complementado com uma vertente que fomentasse o desenvolvimento da lateralidade nas crianças, já que estas poderiam ser desafiadas a colocarem as imagens nos arcos com a mão esquerda ou com a mão direita, alternadamente.

A reciclagem seria introduzida na rotina do grupo pois, embora já fizessem parte da sala de atividades os dois ecopontos relativos ao plástico e metal e ao papel e cartão, estes apenas eram utilizados pela equipa pedagógica. Deste modo, pretender-se-ia incentivar as crianças a reciclarem os resíduos

resultantes das suas explorações na sala de atividades, designadamente, o papel aquando dos momentos de recorte. Saliendo-se a importância de formar cidadãos responsáveis, seria realizado um diálogo com o grupo, orientado pela educadora estagiária, com o objetivo de refletir e pensar em estratégias que fomentassem a prática da reciclagem pela restante comunidade escolar, destacando-se como necessidade evidenciada pela mestrandia no contexto a ausência de ecopontos na cantina escolar, o que impossibilita a prática da reciclagem pelas crianças desta instituição, durante os períodos do lanche da manhã e da tarde.

Por conseguinte, e desde que fosse do agrado das crianças, poder-se-ia recorrer a caixas de cartão recicláveis para criar três ecopontos para a cantina escolar, atividade que poderia ser desenvolvida em paralelo com outros momentos do quotidiano do grupo. Assim, as tarefas seriam distribuídas pelas crianças, num ambiente de diálogo democrático, recorrendo a técnicas de expressão plástica para colorir as três caixas de cartão de amarelo, azul e verde, respetivamente, enquanto outras crianças poderiam selecionar imagens representativas dos materiais que se depositam em cada um dos ecopontos, colando-as posteriormente nos ecopontos já coloridos, por forma a garantir que todas as crianças do centro escolar conseguissem reciclar corretamente. O grupo, ao atuar sobre os problemas da realidade, neste caso, a inexistência de ecopontos na cantina escolar, e ao encontrar soluções que possibilitem a resolução do problema com que se deparou, desenvolve as suas capacidades de pensamento crítico, participando ativamente na sociedade em que se insere, como mencionado no capítulo I. Adicionalmente, as famílias poderiam participar e ser envolvidas neste processo, contribuindo para a recolha de caixas de cartão, referindo-se que o apoio e envolvimento dos pais no processo educativo das crianças é fundamental para a estabilidade emocional sentida pela criança, que se sente valorizada e escutada como resultado da presença dos seus cuidadores nas suas experiências educativas o que, conseqüentemente, contribui para o seu sucesso (Magalhães, 2007).

Destacando-se como um dos objetivos da EPE o desenvolvimento da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, considera-se pertinente, tendo em conta as informações apuradas no contexto relativamente ao ato de reciclar nas famílias das crianças, a necessidade de incentivar, através das crianças, a criação de rotinas sustentáveis no contexto familiar, sublinhando-se a

importância de estabelecer estas rotinas desde as primeiras idades, pois a sua manutenção ao longo da vida torna-se mais facilitada, já que corresponde a uma ação usual do quotidiano da criança. No entanto, a realização da reciclagem não corresponde à única ação possível de realizar para diminuir o impacto ambiental individual. De facto, se a prática pedagógica tivesse sido realizada presencialmente, um dos principais objetivos da mestranda, e tendo em conta que emergiu um projeto relacionado com a poluição, seria estimular nas crianças e, em consequência, nas suas famílias, mais ações relativas à sustentabilidade, especificamente, o compromisso, quer das famílias e respetivas crianças, quer da educadora estagiária em selecionar um dia da semana onde se substitua a viatura própria por transportes coletivos ou transportes não poluentes, se possível. Semanalmente, poder-se-ia recorrer a um gráfico de pontos a fim de verificar qual o meio de transporte mais utilizado pelas crianças na sua deslocação de e para a instituição, esperando-se que, ao longo das semanas, em comparação com os gráficos das semanas anteriores, a tendência recaísse sobre a escolha de transportes coletivos ou a pé, em detrimento das viaturas próprias.

Refletindo-se, ainda, sobre outras possibilidades de ação que poderiam emergir da continuidade do projeto, na tentativa de dar resposta às questões colocadas pelas crianças, realça-se o recurso ao livro “Cuida do Teu Planeta”, de Lauren Child para abordar questões relativas ao consumismo, pretendendo-se que as crianças reconheçam a importância de utilizar conscientemente os recursos, assim como adotem atitudes responsáveis de conservação dos mesmos. O referido livro apresenta, ainda, algumas sugestões que ajudam as crianças a cuidar do seu planeta, sendo intenção da educadora estagiária estimular as crianças a escolherem uma das sugestões e assumirem o compromisso de a cumprir, realizando-se uma reflexão semanal, em grande grupo, onde cada criança partilharia com os pares se tinha conseguido adotar a atitude à qual se tinha proposto e qual o nível de dificuldade que sentiu, para além de outras informações que a criança considerasse pertinente partilhar. Aquando da reunião semanal, as crianças poderiam trocar de compromisso para a semana seguinte, auxiliando-se mutuamente de modo a que atingissem o seu objetivo. Adicionalmente, o livro supramencionado aborda, de uma forma simplificada, o processo de reciclagem do papel, que poderia ser aprofundado

com a realização de uma visita de estudo à Lipor, se este processo fosse do interesse das crianças do grupo.

A educação científica desde as primeiras idades estimula a criança a saber mais sobre o mundo que a rodeia, para além de possibilitar a adoção de uma postura de constante indagação sobre os fenómenos que observa e as aprendizagens que retira das experiências que realiza (Lopes da Silva, et al., 2016). Nesta perspetiva, a mestranda considera pertinente apresentar como atividade hipotética a realização de uma experiência que possibilitasse às crianças compreender a diferença entre a água potável, que não está poluída e é própria para o consumo, e a água de um rio próximo da comunidade educativa. Assim, recorrendo a filtros de café, a gobelés e às amostras dos dois tipos de água, pretender-se-ia que, numa primeira fase, se averiguasse os conhecimentos prévios das crianças e se escutasse as mesmas, verificando quais as suas conceções e o que pensavam obter como resultado da experiência. Numa segunda fase, dar-se-ia início à experiência propriamente dita, com a colocação de um filtro de café em cada um dos gobelés, devidamente identificados pelas crianças, vertendo-se posteriormente um pouco de cada uma das águas para os respetivos gobelés e observando-se os resultados. Se necessário, poder-se-ia recorrer a uma lupa para que, à vez, cada criança tivesse a oportunidade de observar com maior pormenor os resíduos presentes em cada um dos filtros, sendo de esperar que o filtro por onde passou a água potável se encontrasse limpo, ao contrário do filtro por onde foi vertida a água do rio, que iria apresentar alguns resíduos presentes no rio. Seguir-se-ia um breve diálogo sobre as observações realizadas na experiência, comparando-as com as conceções iniciais apresentadas pelas crianças. De ressaltar que a criança, ao ter oportunidade para partilhar as suas conceções iniciais sobre a experiência, bem como discutir os resultados obtidos aquando da sua realização, possibilita que esta se expresse cada vez melhor com os seus pares e com os adultos, elaborando explicações mais coerentes e coesas, desenvolvendo a qualidade da sua comunicação oral (Lopes da Silva, et al., 2016), necessidade evidenciada por alguns elementos do grupo.

Por fim, salientando-se a importância da água como elemento essencial para a sobrevivência dos seres vivos e com intenção de dar resposta à seguinte questão colocada pelas crianças “Porque é que tomar banho na banheira gasta [mais] água [do que no duche]?”, a educadora estagiária apresentaria um vídeo

ao grupo de crianças (<https://www.youtube.com/watch?v=h8Ek3v1RBEU>) relacionado com a importância de se realizar uma gestão consciente deste recurso, seguindo-se um momento de reflexão sobre o vídeo, tendo como base as seguintes questões orientadoras (“O que é que o hipopótamo estava a fazer?”, “Porque é que o hipopótamo parou de tomar banho?”, “O que estariam todos os outros animais a fazer naquele sítio?”, “O hipopótamo era o único animal que queria tomar banho?”, “Sobrou alguma água para os outros animais tomarem banho?”, “Porque é que a água não foi suficiente para todos os animais tomarem banho?”, “O hipopótamo estava a tomar um banho rápido ou estava a brincar e a cantar?”). Subsequentemente, recolher-se-iam as conceções prévias das crianças relativamente à questão inicial, desafiando-se as mesmas, com o auxílio das famílias, a pesquisarem em casa a quantidade de litros de água que é utilizada num banho de imersão, comparativamente a um duche rápido. No JI, todas as crianças teriam oportunidade de apresentar a pesquisa realizada aos seus pares e às educadoras, comparando-se as informações recolhidas pelas diversas crianças, chegando-se a uma conclusão através da análise das referidas pesquisas. Por forma a tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças, poder-se-ia comparar a quantidade de água gasta nos dois momentos para encher piscinas de diferentes tamanhos ou uma comparação semelhante que, por ser do quotidiano da criança, facilita a sua compreensão.

A partir deste ponto, o projeto poderia adquirir diversos contornos, destacando-se as potencialidades que os vídeos de curta duração da série “The Animals Save the Planet”, presente numa plataforma de partilha de vídeos, apresentam para abordar temáticas como o uso eficiente da energia, a reciclagem, a utilização de transportes não poluentes, a negação do consumismo, a poluição marítima, entre outros. As ações pedagógicas desenvolvidas pela mestrandia teriam sempre como referência as OCEPE e a construção articulada do saber, assim como o desenvolvimento holístico da criança, respondendo assim aos interesses que emergem e às necessidades que seriam evidenciadas pelo grupo de crianças.

Concluída a descrição e reflexão sobre as ações desenvolvidas na PES e a apresentação de atividades hipotéticas, importa refletir sobre o período de estágio a partir do dia 16 de março, quando este deixou de ter um caráter presencial, para se realizar à distância, em consequência da situação pandémica provocada pelo SARS-CoV-2.

Deste modo, a educadora cooperante e o par pedagógico reuniram-se virtualmente e refletiram sobre as estratégias mais adequadas para responder à situação vivida, concluindo que o objetivo primordial durante o período de confinamento social seria manter o contacto com o grupo de crianças, permitindo que também estas mantivessem o contacto umas com as outras, por forma a minimizar, dentro do possível, os efeitos negativos do período de isolamento. Assim, nas primeiras semanas do encerramento da instituição de EPE criou-se um grupo numa rede social, com a educadora de infância, as educadoras estagiárias e o grupo de crianças, que se revelou crucial para a preservação das relações durante todo o período de confinamento, pois possibilitou a interação e facilitou a comunicação entre os diferentes intervenientes deste grupo, principalmente, entre as crianças que enviavam mensagens de áudio ou vídeos umas para as outras; permitiu a partilha de vivências do quotidiano das crianças, nomeadamente, sobre as atividades que realizavam em casa; auxiliou no esclarecimento de dúvidas colocadas pelos pais das crianças relativamente ao bem-estar das mesmas, designadamente, relacionadas com a importância de manter os hábitos de sono da criança e a necessidade de criar uma rotina, com a criança, onde o tempo para realizar atividades (individualmente e com os pais), para brincar, para ajudar a família, para realizar pequenas tarefas, entre outras, fosse considerado; por fim, possibilitou a partilha de medos e inseguranças decorrentes do momento vivenciado.

Complementarmente, a tríade também comunicava constantemente por uma rede social, já criada no início da PES e onde, num clima de colaboração e cooperação, se debatia e refletia sobre os conteúdos apresentados na RTP2 e sobre a pandemia e o impacto que esta estava a ter nas crianças. Para além disso, a equipa pedagógica verificou que a rede social utilizada não permitia a realização de videochamadas com todas as crianças, tendo-se encontrado a aplicação “Zoom”, que o permitia, numa perspetiva de criar momentos de interação com o grupo de crianças que possibilitassem a comunicação entre os diferentes intervenientes educativos – crianças, equipa pedagógica e pais – fomentando, assim, um clima emocional de relações positivas. Importa salientar que, ao longo das várias semanas de comunicação e interação à distância, verificou-se uma maior adesão das crianças e, conseqüentemente, dos E.E que mostravam cada vez mais interesse em participar nas sessões síncronas.

Contudo, não foi possível entrar em contacto nas sessões síncronas com todas as crianças que estavam na referida rede social, por incompatibilidade de horários dos E.E, embora a equipa pedagógica tenha sido bastante flexível tendo, inclusive, agendado uma sessão síncrona após o jantar, único momento em que os E.E que se encontravam a trabalhar tinham disponibilidade. No entanto, dos três E.E convidados para esse momento de interação, só foi possível comunicar com uma criança.

As sessões síncronas eram realizadas com pequenos grupos de crianças e respetivas famílias, consoante a disponibilidade das mesmas, e tinham como principais objetivos promover o contacto com as crianças e com a equipa pedagógica e proporcionar momentos de partilha de experiências e vivências do quotidiano entre as crianças, com vista a assegurar que estas não perdiam o afeto que nutrem umas pelas outras. Adicionalmente, a educadora cooperante e o par pedagógico procuraram, durante todas as sessões síncronas, garantir que estas constituíam momentos de alegria e bem-estar para o grupo de crianças. Estes momentos de contacto virtual iniciavam, geralmente, com um momento de saudações entre as crianças, onde estas manifestavam as saudades que tinham do amigo que estavam a ver na câmara e comentavam aspetos do seu visual, enquanto se aguardava a entrada de todos os elementos na videochamada. Posteriormente, a educadora ou um dos elementos da diáde dirigia-se a cada criança, individualmente, dando-lhe a oportunidade de partilhar com os pares ou com a tríade algum aspeto da sua semana que considerasse relevante, possibilitando que todas as crianças tivessem um momento exclusivo para comunicar, onde eram escutadas pelos restantes uma vez que, sendo esta modalidade de interação à distância uma novidade para todos os envolvidos mas, principalmente, para as crianças, algumas apresentavam dificuldade em comunicar quando todas as crianças estavam envolvidas na sessão. Terminado o momento inicial caracterizado por uma interação mais individual com cada criança, as crianças tinham liberdade total para comunicar umas com as outras, mostrando os seus brinquedos ou animais de estimação, dialogando sobre os mais variados temas, cantando algumas canções ou realizando pequenos jogos orientados pela educadora de infância. De realçar que estes momentos, embora espontâneos e conduzidos pelas crianças, eram dotados de intencionalidade educativa, recorrendo-se ao que as crianças partilhavam para fomentar aprendizagens no grupo.

Estes momentos de interação permitiram compreender o que é que as crianças estavam a sentir por estarem fechadas dentro de casa durante tanto tempo e como estavam a vivenciar a situação, concluindo-se que algumas crianças já mostravam sinais de impaciência por não conseguirem brincar no exterior e contactar, presencialmente, com pessoas fora do círculo familiar. Em contrapartida, outras crianças sentiam-se muito felizes por estarem em casa e conseguirem passar mais tempo com as suas famílias. No entanto, todas as crianças referiram que tinham saudades do JI, dos seus amigos e da educadora de infância, como se pode comprovar pelas seguintes partilhas (MIB.: “Tenho saudades da escola, de brincar com os meus amigos, do recreio. Gostava de fazer desenhos e colagens lá na sala [de atividades].”; G.: Na sala [de atividades] gostava de brincar com os legos com o DI, com o T e com o DA.”; CAC.: “Eu estou a gostar muito de estar em casa com os meus pais.”; ALE.: “Tenho saudades da escolinha, de tudo, dos meus amigos, do recreio, de fazer os trabalhos e depois ir para o recreio.”; SD.: “Eu tenho saudades da escola, de brincar com os amigos no recreio, de jogar à bola.”).

A dualidade de sentimentos partilhados pelas crianças, que gostavam de estar em casa, mas também sentiam saudades do JI, da educadora de infância e dos seus amigos pode ser explicada pelo sentimento de pertença a diferentes grupos sociais, como a família e o JI (Lopes da Silva, et al., 2016), que se complementam na educação da criança. Na opinião da mestranda, as sessões síncronas revelaram-se cruciais para que as crianças sentissem que a realidade do JI continuava presente, ainda que o espaço físico não, pois os seus amigos mantinham-se presentes na sua vida, assim como a equipa pedagógica, preservando-se as relações afetivas estáveis que já se verificavam na sala de atividades. Para a educadora estagiária, a nova modalidade de comunicação exigiu uma adaptação, originando novas reflexões e adequações da ação educativa, realçando-se a necessidade de atentar à postura e à atitude em frente à câmara, recorrendo às expressões faciais e gestos que, nas interações à distância, são extremamente relevantes, com vista a que estes captassem a atenção das crianças e convidassem à interação, salientando-se a necessidade de uma formação ao longo da vida, já que a EI e, conseqüentemente, os educadores de infância, devem adaptar e adequar a sua ação à realidade presente.

Considerando-se que as crianças estão no centro do processo educativo, foi de extrema importância escutar as suas opiniões relativamente à proposta apresentada pelo Ministério da Educação para a EI (espaço de programação infantil da RTP2, ZigZag), respeitando a sua essência de sujeitos ativos e com direitos. Assim, das informações recolhidas a algumas crianças nas sessões síncronas, verificou-se que estas não assistiam à programação da RTP2, porque não consideravam apelativo, dando preferência a outros canais televisivos. No entanto, sendo uma proposta apresentada para colmatar o encerramento das instituições de EPE, impele a uma análise reflexiva por parte da mestranda.

De um modo geral, não se verifica uma ligação ao longo dos programas apresentados, comprometendo a aprendizagem contextualizada da criança, para além de não se estimular a construção articulada de saberes, já que cada programa se centra na área para o qual foi criado, contrariando a premissa de que o desenvolvimento da criança se processa como um todo (Lopes da Silva, et al., 2016). Ademais, destaca-se a inadequação da programação à situação de pandemia pois os programas que compõem a grelha de programação do ZigZag não constituem novidade, dada a sua existência antes do período de confinamento social, salientando-se a desvalorização da EPE por parte das entidades que a regem. Adicionalmente, importa compreender a razão para o apresentador do ZigZag ser um ator que, aliás, já fazia parte do grupo de apresentadores da RTP2, e não um educador de infância, sublinhando-se, mais uma vez, a desvalorização que é dada à EPE, já que, no caso do 1.º CEB, foram contratados professores para acompanharem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do primeiro ciclo, refletindo-se sobre a intencionalidade do Ministério da Educação e dos responsáveis pela programação do ZigZag em adequar os conteúdos programáticos aos objetivos de desenvolvimento presentes nas OCEPE ou em apresentar um conjunto de programas cujo principal objetivo fosse manter as crianças ocupadas.

Neste tempo de confinamento social, as famílias, que não detêm o conhecimento prático e científico do desenvolvimento curricular na infância, foram confrontadas com a necessidade de serem pais e educadores das crianças, apresentando-lhes atividades que, embora possam ser dotadas de intencionalidade educativa, carecem da presença do educador de infância como mediador de aprendizagens e das vantagens que a aprendizagem entre pares apresenta. Assim, para a mestranda, o ensino a distância na EI é

despropositado, sendo o grande desafio do educador de infância acompanhar as famílias e crianças neste momento peculiar, ao promover momentos de interação, brincadeira, descobertas e vivências, com vista a manter viva a memória do espaço-tempo do JI.

Em suma, o período vivenciado na EPE contribuiu para o início da construção do perfil de educadora de infância, embora numa modalidade de estágio nunca experienciada, tendo resultado em aprendizagens consideráveis para a mestrandia pela observação da ação da educadora cooperante e pela constante atitude indagadora que esteve presente durante a PES. Assim, considera-se que as ações desenvolvidas na EPE possibilitaram um crescimento pessoal e profissional, embora muito peculiar, que necessita de ser mais experienciado. Contudo, esta primeira socialização profissional deixa antever a vontade de continuar a aprender.

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

As experiências vivenciadas no 1.ºCEB proporcionaram, quer ao grupo de crianças, quer à mestrandia em formação, oportunidades de constante aprendizagem e de construção de conhecimentos, tendo como base uma ação que reconhece e releva os interesses e necessidades do grupo, assim como as suas características.

O recurso a documentos orientadores como as AE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constituíram-se como referências para suportar a ação que, em concordância com as especificidades do grupo, permitiram uma abordagem curricular contextualizada, significativa e alicerçada na mobilização de saberes das diversas áreas curriculares, numa perspetiva de desenvolvimento global da criança aliada a uma educação humanista. Durante todo o percurso da PES, o ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão potenciou práticas autocríticas e autoformadoras, atualmente consideradas potencialmente enriquecedoras do percurso formativo do profissional da educação (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Com

efeito, a sua natureza cíclica e espiral destacou-se como um forte contributo para as constantes transformações e reformulações da prática.

Ademais, entendeu-se a perspectiva socioconstrutivista como o fundamento de todas as ações educativas explanadas de seguida, onde se procurou corresponder à diversidade e heterogeneidade de ritmos de trabalho, tarefa árdua numa sala de 1.º ano mas desafiadora e à qual o par pedagógico procurou responder apostando na diferenciação pedagógica, isto é, proporcionando diferentes estratégias para aceder a um mesmo conteúdo e adequando as opções didáticas (Tomlinson, 2008), considerando as idiosincrasias dos elementos da turma. Salienta-se, ainda, a aprendizagem colaborativa entre a díade em formação, a professora cooperante e a supervisora institucional, permitindo uma construção triangulada de saberes profissionais e vinculando a importância da reflexão conjunta na, sobre e pós ação, que contribuiu para o crescimento profissional da mestrande, para o desenvolvimento do perfil de desempenho docente enquanto formação inicial e para as conceções e crenças do que é ser professor.

Nesta linha de pensamento, apresentam-se algumas das ações desenvolvidas no âmbito da PES em contexto do 1.ºCEB, enquadradas no subprojeto “O que há no fundo do mar?”, integrante do projeto “A água: um mundo sem fim”. Entende-se este percurso de aprendizagem como um subprojeto visto que partiu do projeto inicial e com ele partilha a última fase da MTP, a fase da avaliação e divulgação. Posto isto, o projeto “A água: um mundo sem fim” surgiu dos interesses das crianças, já que num dos primeiros momentos de colaboração relativo ao Dia Mundial da Alimentação, a díade realizou uma pequena atividade de Expressão Musical com o grupo, que consistiu na aprendizagem de uma estrofe da música “Come & bebe” da autoria da Capicua e Pedro Geraldes, com posterior reflexão sobre aspetos a ter em consideração para uma boa alimentação e uma vida saudável, debate onde surgiu a questão “Quanta água se deve beber por dia?”, tendo esta sido o mote para o desenvolvimento do referido projeto.

Assim, as crianças encontraram a resposta a esta questão através de uma mini caça ao tesouro com o intuito de estimular a sua curiosidade e motivá-las para a aprendizagem, composta por algumas pistas em forma de rimas, nomeadamente, a última pista onde era disponibilizado um detergente limpa vidros e o local onde o tinham de utilizar (“*Quantos copos de água devo beber?*”).

/ Ainda não consegui saber / Atrás da porta irei procurar / E depois Ajax tenho de usar.”), o que permitiu que o grupo encontrasse a folha onde a resposta (oito copos de água) estava escondida com fenolftaleína, posteriormente desvendada pelas características ácidas do detergente. A turma, inicialmente intrigada por a professora estagiária referir que a resposta à questão colocada se encontrava numa folha em branco, rapidamente se entusiasmou quando uma das crianças borrifou o detergente limpa vidros para a folha, tendo imediatamente aparecido oito copos de água numa tonalidade cor-de-rosa, sendo esta experiência entendida pelo grupo como um truque de magia que foi, posteriormente, clarificado pelo par pedagógico, numa abordagem relacionada com o ensino experimental das ciências.

Ainda no âmbito do projeto “A água: um mundo sem fim”, abordaram-se questões relacionadas com a caracterização da água (insípida, incolor, inodora) e com a distinção entre água potável e água imprópria para consumo, recorrendo aos sentidos, um dos interesses da turma referidos no capítulo II. De seguida, explorou-se o percurso que a água faz até chegar às nossas casas e para onde vai a água depois de a utilizarmos, com recurso aos conhecimentos prévios das crianças que serviram como base para a construção de um *powerpoint* interativo, que possibilitou o desenvolvimento de novos conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa e indo ao encontro do que é preconizado pela taxonomia de Bloom et al. (1956) que, na quarta categoria dos objetivos educacionais, refere que a criança interliga o novo conhecimento com os conhecimentos já adquiridos. Importa referir que, da exploração deste percurso, surgiu a construção de uma maquete elucidativa do percurso da água, totalmente construída pelas crianças utilizando material reciclável, que permitiu responder às referidas questões, numa aproximação à metodologia da escola invertida.

Por sua vez, o subprojeto “O que há no fundo do mar?” foi inspirado na MTP e decorreu nas últimas cinco semanas da PES, tendo a sua origem sido justificada pela curiosidade das crianças que, no desenrolar do projeto inicial (“A água: um mundo sem fim”), encontraram no fundo do mar um novo interesse e uma estimulação renovada para pesquisar e aprender mais. De facto, como explicitado no capítulo I, o desenvolvimento da ação baseada em projetos no 1.ºCEB possibilita que a criança esteja envolvida, ativa e voluntariamente, no

seu processo de ensino e aprendizagem, inscrevendo-se no paradigma socioconstrutivista da educação (Katz & Chard, 1997).

Desta forma, a situação desencadeadora do subprojeto (Fase 1) emergiu de um momento de *mindfulness*, rotina integrada na turma como estratégia de retorno à calma após a azáfama do intervalo da manhã, tendo-se observado nas primeiras semanas da PES que a turma no segundo momento da manhã entrava na sala muito exaltada e tardava a encontrar a calma necessária para se concentrar novamente e, assim, conseguir aprender. Como tal, o par pedagógico, apoiado pela professora cooperante, considerou pertinente introduzir uma rotina de, aproximadamente, cinco minutos após o intervalo onde, recorrendo a músicas de relaxamento e a técnicas de respiração, as crianças começavam, gradualmente, a relaxar e a centrarem-se em si próprias, o que permitia, subsequentemente, que a turma no geral se encontrasse mais concentrada e com atenção plena para continuar o seu percurso de aprendizagem. Por vezes, a díade introduzia neste momento de meditação uma temática relacionada com locais calmos e propícios a este relaxamento. Num dos momentos de *mindfulness* em que a música estava relacionada com sons do mar, a mestranda em formação considerou pertinente utilizar como temática uma viagem ao fundo do mar, tendo despertado alguma curiosidade nas crianças, que levantaram questões sobre o que haveria no fundo do mar. De realçar que o momento de *mindfulness* introduzido neste grupo foi bem recebido por todos os intervenientes, já que as crianças tiravam prazer deste momento (“eu gosto muito de ouvir a música”, “professora, gosto que me mexas na cabeça”) e teve um efeito positivo no seu desempenho, tendo toda a turma encarado como um momento integrante do seu quotidiano e reconhecendo que, após o intervalo da manhã, era momento de “fechar os olhos e relaxar”, “deitar a cabeça e descansar”, como descrito por algumas das crianças da turma.

A partir das curiosidades da turma sobre o fundo do mar, construiu-se um *brainstorming* onde, através da partilha de saberes sobre o assunto a investigar e recorrendo ao desenho, se pretendeu compreender o que é que a turma já sabia acerca do fundo do mar, o que gostaria de saber e como é que o iria descobrir, sendo este a base dos recursos didáticos construídos para o momento de aprendizagem, em conformidade com a abordagem pedagógica “Deles para eles” explanada no capítulo I. A turma referiu que sabia que no mar habitavam animais como peixes, golfinhos, crocodilos, estrelas-do-mar e baleias, querendo

descobrir se as baleias são o maior animal do mar, quantos braços tem a lula, porque é que o peixe-palhaço se chama assim e porque é que as estrelas-do-mar se colam às pessoas e aos objetos. Por forma a descobrirem a resposta às questões colocadas, as crianças consideraram que poderiam pesquisar nos computadores, nos telemóveis ou em livros presentes na biblioteca escolar. Refletindo sobre o *brainstorming* criado, tornou-se evidente que, apesar da curiosidade na temática, a turma não possuía um conhecimento sólido acerca deste assunto.

Assim, tendo como base o *brainstorming* construído, procedeu-se à planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase 2), com as curiosidades elencadas pelas crianças e sugestões de estratégias de aprendizagem, das quais se destaca a metodologia da escola invertida. Considerou-se pertinente, antes de explorar o fundo do mar, conhecer qual o vestuário adequado à exploração do mesmo (tendo-se apresentado a personagem Lola), bem como saber distinguir que elementos pertencem, ou não, a este ambiente marítimo. Só depois de estas conceções serem entendidas pelo grupo, se procedeu à procura de resposta para as questões colocadas no *brainstorming*.

Ademais, ao longo das primeiras semanas de estágio, verificaram-se alguns entraves no que concerne ao comportamento da turma, que se justifica pelos pontos de desencontro entre a EPE e o 1.ºCEB, já elencados nos capítulos precedentes. Deste modo, por sugestão da supervisora institucional, a díade implementou um projeto de gamificação, por forma a motivar as crianças que, através deste estímulo, se empenham mais na realização das atividades o que, consequentemente, contribui para o sucesso da sua aprendizagem. Como o projeto de gamificação ocorreu simultaneamente ao subprojeto “O que há no fundo do mar?”, encarou-se como possibilidade a temática para o projeto de gamificação estar, também, relacionada com o fundo do mar. Assim, numa primeira fase, procedeu-se à criação de novas regras para a sala de aula, tendo-se escutado a opinião de todas as crianças e, em conjunto, enumerado aspetos que gostariam de ver cumpridos pelos elementos da turma. De modo a tornar este momento mais formal e apelando à responsabilidade individual, cada criança desenhou numa folha em branco as regras da sala de aula estipuladas pela turma, assinando posteriormente e oficializando, assim, o seu compromisso em cumprir as mesmas, atuando no pilar do conhecimento “aprender a viver juntos/viver com os outros” e desenvolvendo competências na

área de Relacionamento Interpessoal, integrada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De seguida, com recurso às TIC, solicitou-se a cada criança a criação de um avatar que a representasse, de acordo com o *core drive* “Propriedade e Posse”. Terminada a construção de todos os avatares, apresentou-se o jogo “O fundo do mar”, onde era fornecido a cada criança/avatar um submarino para possibilitar a chegada ao fundo do mar.

O jogo iniciou com todos os submarinos junto aos respetivos avatares e, diariamente e logo de manhã, tendo em consideração o comportamento e empenho da criança no dia anterior, o seu submarino podia avançar (descer) uma casa em direção ao fundo do mar, manter-se no mesmo lugar, ou recuar (subir) uma casa, salientando-se que era a própria criança a movimentar o seu submarino. O par pedagógico adotou como estratégia só mobilizar o submarino no início do dia seguinte, por forma a relembrar à criança as vantagens em estar empenhada e em cumprir as regras autopropostas, uma vez que se esta análise fosse realizada no final de cada dia, as crianças poderiam esquecer o impacto das suas ações no jogo ao saírem da escola. De facto, ao longo da implementação do projeto, as crianças quando chegavam à escola aguardavam com expectativa o momento de mobilizar os submarinos, para verificarem se iriam avançar no jogo. Numa tentativa de fomentar o espírito crítico da criança, apelava-se a que fossem as próprias a autoavaliarem-se ou heteroavaliarem-se relativamente às suas ações no dia anterior, refletindo e concluindo se deviam avançar no jogo, manter-se no mesmo local ou recuar, realçando-se que a decisão final de cada criança era sempre validada pelos outros elementos da turma. Para além disso, conforme o *core drive* “Escassez e Impaciência”, o jogo encontrava-se dividido em cinco níveis, onde em cada um se oferecia uma recompensa de acordo com a temática às crianças que atingiam o nível, valorizando o seu progresso que, na maior parte das vezes, era conseguido através de uma melhoria significativa do comportamento em sala de aula, entendendo a professora cooperante que estes “patamares de sucesso intermédio” permitiram uma maior perceção por parte das crianças acerca dos benefícios de ter um comportamento regulado.

As características deste projeto de gamificação estiveram sempre em constante alteração, numa perspetiva de melhoria, fruto da reflexão contínua realizada pelo par pedagógico, com o apoio da orientadora cooperante e da supervisora institucional, sendo a primeira vez que se implementou esta metodologia. Exemplificando, uma das alterações realizadas após os primeiros

dias foi a necessidade de valorizar não só o comportamento regulado da turma, mas também o seu empenho ao longo do dia e a consolidação de aprendizagens, tendo-se criado uma nova rotina no último tempo de quinta-feira, último dia da semana em que o par pedagógico estava em contexto de estágio, onde, através de um *quiz* interativo numa situação de ludicidade, as crianças respondiam nos *tablets* a dez questões relativas ao percurso de aprendizagem dessa semana, tendo-se acordado em grande grupo que, quem acertasse em sete ou mais questões, avançaria uma casa extra no jogo do fundo do mar. Durante os vários *quizzes* realizados, algumas crianças experienciaram a necessidade de se esforçarem mais para alcançarem os seus objetivos, neste caso, avançarem uma casa extra no jogo do fundo do mar, com base no *core drive* “Perda e Prevenção”. A aplicação utilizada (“*Quizizz*”) entende-se como a que melhor se adequa à faixa etária em questão, pois as crianças podem realizar o jogo autonomamente, têm acesso à resposta correta assim que respondem a cada questão e há a possibilidade de acrescentar imagens ou formatos de áudio, uma vez que as crianças no 1.º ano de escolaridade ainda se encontram a aprender a ler. Adicionalmente, o jogo como estratégia de consolidação possibilita a assimilação dos conceitos num ambiente lúdico de aprendizagem (Condessa, 2009).

Destaca-se, então, a atividade “Lola, a cientista” (Fase 3) que se desenrolou através de *QR Codes* para a apresentação da personagem, descodificação do seu nome, divulgação do equipamento próprio para mergulho e descoberta de elementos relativos ao fundo do mar. A leitura dos *QR Codes* foi realizada pelas crianças com recurso a um telemóvel explicitando-se, deste modo, as suas potencialidades para a educação. Na impossibilidade de todas as crianças participarem na leitura dos *QR Codes* e nas tarefas seguintes, a sua escolha realizou-se de forma aleatória com recurso à Roleta das Decisões, fomentando-se competências relativas ao saber-estar e promovendo valores de respeito pelo outro, necessidades evidenciadas no capítulo II. Adicionalmente, a apresentação de uma personagem e respetivo equipamento a três dimensões motivou o grupo de crianças que, por conseguinte, se encontrou mais predisposto para a aprendizagem, verificando-se uma relação de reciprocidade entre ambas (Lourenço & Paiva, 2010). Assim, terminada a descoberta dos elementos pertencentes ao fundo do mar, a cientista Lola apresentou as suas amigas lulas, animais marinhos. Realçando-se a importância da aprendizagem

com base no real, cada par de crianças teve acesso a uma lula real e morta, para exploração em pequeno grupo, onde tiveram a oportunidade de tocar nas lulas, cheirá-las e observá-las, assistindo posteriormente a um vídeo com lulas vivas a nadar no mar, momento em que as crianças demonstraram sensações de perplexidade e admiração. Após a exploração autônoma da lula, procedeu-se ao preenchimento do seu cartão de cidadão onde, entre outras informações, se escreveu o nome do animal, o número de braços e o tamanho da lula, informações que foram descobertas pelas crianças recorrendo ao concreto, respondendo-se a uma das curiosidades apresentadas pelas crianças durante o *brainstorming*, intitulada “quantos braços tem a lula?”. De acordo com o projeto de gamificação, a recompensa do nível 2 consistia na possibilidade de as crianças tirarem uma foto com a cientista Lola, fotografia que era posteriormente impressa e oferecida à respetiva criança. No entanto, como a cientista Lola só esteve presente na sala de aula durante uma semana, apenas as crianças que atingiram o nível 2 até ao final da respetiva semana é que tiveram a oportunidade de tirar uma fotografia com a cientista, tendo-se alertado as crianças para esta situação, na tentativa de motivar as que se encontravam mais atrasadas no jogo, mediante o *core drive* “Influência e Relacionamento Social”. Do mesmo modo, ao longo desta atividade, o *core drive* “Imprevisibilidade e Curiosidade” esteve sempre presente, já que as crianças iam conhecendo a atividade à medida que esta se ia desenrolando. Este *core drive* também pode ser associado aos cinco níveis do projeto de gamificação pois a turma só tinha conhecimento da recompensa de cada nível quando a primeira criança o atingia.

As três curiosidades restantes do momento de *brainstorming* foram enviadas para casa, dividindo-as pelos vinte alunos da turma, recorrendo-se à metodologia da escola invertida onde, como preconizado no capítulo I, o processo de aprendizagem ocorre fora da sala de aula com a criança a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, a atividade “Curiosidades dos animais do fundo do mar” consistiu na apresentação das curiosidades pesquisadas em casa e foi realizada com recurso a uma dinâmica da atenção, que despertou de imediato o interesse das crianças e estimulou-as para o momento lúdico, já que foi encarado pelas crianças como um jogo. Para a realização do jogo, a professora estagiária colocou no quadro as imagens de uma baleia, de uma estrela-do-mar e de um peixe-palhaço, fornecendo-se exemplares destas imagens a cada criança. As crianças deveriam fechar os olhos

por uns segundos e, quando os abrissem, descobrir o mais rápido possível qual dos três animais tinha desaparecido do quadro, pois a professora estagiária iria retirar uma imagem. Para se evitar a confusão que a excitação do jogo iria provocar quando as crianças dissessem todas ao mesmo tempo que animal tinha desaparecido, adotou-se como estratégia as crianças levantarem a imagem do animal que tinha sido retirado do quadro tendo-se, por este meio, verificado com maior rapidez quem tinha acertado. No entanto, após reflexão, considerase que as regras da dinâmica deveriam ter sido mais explícitas e repetidas mais do que uma vez, de modo a verificar que todas as crianças as tinham compreendido. Para além disso, poder-se-ia ter recorrido a um exemplo para clarificar as crianças, aspetos que foram sendo melhorados pela mestranda ao longo da PES, em função da reflexão contínua sobre a ação. O animal que tinha desaparecido nesse momento era aquele cuja curiosidade se iria apresentar, solicitando-se a ajuda do grupo de crianças que tinha ficado responsável por esta pesquisa.

A estrela-do-mar foi o primeiro animal a desaparecer do quadro e as crianças que ficaram responsáveis pela pesquisa da curiosidade “Porque é que as estrelas-do-mar se colam às pessoas e aos objetos?”, apresentaram a sua pesquisa à restante turma (M.: “As estrelas-do-mar têm várias perninhas e é por isso que elas se colam às pessoas e aos objetos.”). A explicação da criança foi complementada com a partilha com a restante turma que “as perninhas” são, de facto, pés tubulares com ventosas que permitem a locomoção da estrela-do-mar e, ainda, que ela se cole às superfícies, simultaneamente à partilha de um vídeo trazido por uma das crianças, onde filmava estrelas-do-mar que tinha encontrado no verão anterior, salientando-se a capacidade desta criança para se recordar que já tinha estado em contacto com uma estrela-do-mar o que, certamente, tornou a sua aprendizagem mais significativa. Por sua vez, os restantes elementos da turma mostraram-se muito mais interessados por ser um dos seus pares a partilhar estes conhecimentos, valorizando-se a aprendizagem entre pares, que tende a ser mais relevante para a criança e, por isso, deve ser fomentada no decorrer da prática. Ainda no que concerne à estrela-do-mar pesquisaram-se várias estrelas-do-mar e procedeu-se à contagem dos seus braços, verificando-se que a maior parte tem apenas cinco braços, embora se encontrem estrelas-do-mar com sete, nove, dez ou dezenas de braços. Desta forma, consolidaram-se os conceitos de “mais do que”, “igual”

e “menos de que”, procedendo-se à ordenação e comparação do número de braços da estrela-do-mar, inseridos nas AE de Matemática. Antes da continuação do jogo, foi dedicado um tempo para que as crianças colassem a imagem da estrela-do-mar numa folha fornecida para o efeito e realizassem um desenho com base na curiosidade que tinham aprendido, procedendo-se da mesma forma para os animais seguintes.

Utilizando a mesma dinâmica de jogo, a imagem da baleia desapareceu do quadro, tendo ficado apenas a imagem do peixe-palhaço. As crianças que realizaram a pesquisa com base na curiosidade “Será que a baleia é o maior animal do mundo?” deslocaram-se à frente da sala e apresentaram a pesquisa realizada em casa (B.B.: “A baleia azul é o maior animal do mar, mede até 30 metros e pode pesar até 180 toneladas.”). Entendendo-se que os conceitos de comprimento e peso não poderiam ser compreendidos pela criança sem um termo de comparação, dada a sua natureza abstrata, comparou-se o comprimento da baleia com o de vários animais, dos quais se destacam o ser humano e o elefante. Paralelamente, o peso da baleia foi comparado com o peso dos elefantes, pois a maior parte das crianças já tinha visto um elefante nos jardins zoológicos e tinha consciência da sua estrutura. Realça-se, novamente, a articulação curricular com a área de Matemática, na comparação de animais de acordo com as grandezas de medida de comprimento (metro) e massa (quilograma).

O último animal a ser explorado foi o peixe-palhaço com a curiosidade “Porque é que o peixe-palhaço se chama assim?”. As crianças que realizaram a pesquisa sobre este animal partilharam o seu conhecimento com os restantes colegas (SL.: “Ele chama-se assim porque nada torto.”; B. M.: “Estes peixes são engraçados porque nadam torto e chamam-se peixes-palhaço por causa de nadarem torto.”). De forma a dar a conhecer à restante turma o modo característico destes peixes nadarem, as crianças visualizaram um pequeno excerto do filme de animação “À Procura de Nemo” onde era possível observar a personagem Nemo a nadar, comprovando-se, assim, que este peixe não nadava em linha reta, mas sim torto (SG.: “Olha, ele não consegue nadar direito.”).

A criança, ao apresentar os seus trabalhos à restante turma, desenvolve a confiança em si própria, ganha motivação para aprender e promove as suas competências na área de informação e comunicação, do Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória, ao apresentar os resultados das suas pesquisas diante de uma audiência real. Para além disso, ao realizar pesquisas autônomas desde cedo, desenvolve o seu pensamento crítico, fazendo uma análise seletiva e criteriosa da informação a utilizar.

Após a exploração das curiosidades sobre os animais do fundo do mar, as crianças que se encontravam mais avançadas no projeto de gamificação deslocaram-se com a professora estagiária à biblioteca com o intuito de selecionar alguns livros sobre esta temática, a fim de os explorarem em pequenos grupos, dentro da sala, tendo este momento ocorrido em simultâneo com a realização do *quiz* semanal. Durante a exploração dos livros, destacaram-se alguns comentários onde a criança relacionava o que tinha aprendido com o que estava a observar no livro (“Olha professora, está aqui o peixe-palhaço.”), questionava a professora por forma a descobrir mais sobre outros animais (“Qual é o nome deste peixe, professora?”; P: “Este é o peixe-ouriço.”) ou partilhava com o restante grupo os seus conhecimentos sobre os animais que ia observando (“Olhem, este é o peixe-balão e este é o tubarão-martelo, porque tem uma coisa na cabeça que parece um martelo.”) salientando-se, mais uma vez, as vantagens da aprendizagem entre pares, pois foi notória a partilha de conhecimentos entre as diferentes crianças da turma. Num dos livros explorados surgia a imagem de um mergulhador, ao qual uma criança referiu “Professora, está aqui a Lola.” tendo a professora estagiária respondido “Muito bem, é um mergulhador assim como a nossa Lola.”. Todavia, este momento originou alguns conflitos entre as crianças, pois todas queriam manusear os livros ao mesmo tempo. Assim, e destaca-se novamente a aplicação do projeto de gamificação, estipulou-se que as crianças manipulavam o livro pela ordem em que estavam os seus submarinos, começando a criança que estava mais próxima do fundo do mar, ainda que as restantes crianças tivessem liberdade para comentar o que iam vendo. Embora se tenha observado que os momentos de espera pela sua vez provocaram conflitos interiores nas crianças, é de referir que a maior parte respeitou o tempo dos colegas, verificando-se melhorias ao nível do pilar “aprender a viver com os outros” e fomentando o saber viver em cidadania.

A transdisciplinaridade constituiu-se como princípio orientador da ação uma vez que, ao longo das atividades descritas, foram integradas as áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão Plástica, bem como competências

de literacia digital, utilizando-se diferentes metodologias (escola invertida, colaborativa, diálogo, pesquisa, gamificação), o que possibilitou o desenvolvimento de várias competências curriculares no grupo de crianças, das quais se destacam as capacidades de pesquisa, seleção e posterior organização de informação, tendo por base um pensamento crítico; as capacidades de comunicação desenvolvidas, por exemplo, através da partilha de conhecimentos entre os pares; por fim, as capacidades relacionadas com a cidadania, onde o trabalho colaborativo e o respeito pelo outro deram origem a múltiplas oportunidades de aprendizagem. Adicionalmente, considerando a diferença de ritmos de trabalho, a diferenciação pedagógica revelou-se uma estratégia adequada que permitia respeitar as características de trabalho de cada criança, realizando-se ações de diferenciação pedagógica no decorrer da PES, designadamente apoio individualizado destinado às crianças com dificuldades, salientando-se a vantagem de, durante a PES, se encontrarem três professoras na sala de aula, o que possibilitava que duas das professoras conseguissem fornecer um apoio mais individualizado a estas crianças e, ainda, o acréscimo de estímulos para as crianças que concluíam rapidamente as tarefas. Para além destas estratégias, em algumas aulas sentiu-se a necessidade de criar recursos específicos para as crianças que requeriam esta diferenciação, adequando os recursos às suas capacidades.

O culminar do subprojeto “O que há no fundo do mar” está integrado na última fase do projeto “A água: um mundo sem fim”, que partilham entre si a Fase 4 da MTP, onde se pretende uma síntese da informação adquirida, por forma a tornar o projeto útil para os outros, apresentando e divulgando o resultado final. Assim, e após diálogo com a turma, chegou-se à conclusão de que a escrita de um livro sobre os conteúdos aprendidos no decorrer do projeto seria a solução mais plausível para sintetizar todo o percurso formativo das semanas da PES. As crianças ficaram imediatamente entusiasmadas por se transformarem em escritoras e, após o reconto oral das vivências ao longo do projeto “A água: um mundo sem fim”, dividiu-se a turma em três grupos, tendo cada grupo ficado responsável pela construção de uma parte da história, realçando-se que a criação do livro decorreu ao longo das duas últimas semanas da PES, em simultâneo com outras atividades externas ao projeto. As crianças iam criando a história oralmente, à medida que a professora estagiária a transcrevia para o computador, de forma a acompanhar as ideias que as crianças

iam partilhando, sendo também responsável por incentivar as crianças a organizarem as suas ideias em frases coerentes. Terminada a construção em grupos da história, cada criança ficou responsável por escrever uma parte da mesma, numa folha A4 branca e, posteriormente, ilustrar livremente o resto da página criando, assim, um livro com enredo e ilustrações da autoria da turma, fomentado a autonomia da criança. As crianças que já tinham atingido a meta no projeto de gamificação ficaram responsáveis por criar a capa do livro intitulado “A água: um mundo sem fim”.

Quando todas as crianças concluíram a criação da sua página, o livro foi finalizado, isto é, as páginas de cada criança foram reunidas e ordenadas de acordo com o seguimento da história, tendo todas as crianças a possibilidade de levarem o livro um dia para casa, para mostrarem às famílias a sua criação. Na impossibilidade de marcar um momento de apresentação do projeto às famílias, devido às indisponibilidades dos E.E, considerou-se a transformação do livro físico (que se mantinha na mesma na sala de aula, para ser consultado pelas crianças sempre que desejassem) num livro *online*, recorrendo-se às TIC, através da aplicação “*Storyjumper*”, que possibilita a elaboração de livros *online*. Estando a história já criada, foi apenas necessário dar voz ao livro, ou seja, cada criança teve a possibilidade de relatar o que tinha escrito, acrescentando-se os vários áudios das crianças nas respetivas páginas digitalizadas do livro *online*, sendo possível consultar o resultado do projeto da PES no seguinte *link*: <https://www.storyjumper.com/book/read/76445615/5df11cca4f2bb>.

Os principais objetivos da construção deste recurso recorrendo a esta aplicação foram a possibilidade de ser dada voz à turma na elaboração do livro e esta poder construí-lo, integralmente, sem a intervenção do adulto, para além de, ao ser um recurso que está disponível *online* pelo acesso ao *link*, promover com maior facilidade a relação entre a escola e a família na divulgação da ação desenvolvida pelas crianças, uma vez que não foi possível realizar presencialmente este momento final do projeto.

O projeto de gamificação terminou nas duas últimas semanas de estágio com as crianças a atingirem, gradualmente, o fundo do mar. Às primeiras crianças a chegarem ao fundo do mar, foi-lhes fornecido um bilhete fictício de entrada no *Sea Life*, visita de estudo organizada pela tríade de formação e com o apoio monetário dos E.E como prémio pela chegada ao fundo do mar e que decorreu

na semana seguinte ao final da PES. À medida que as crianças iam atingido o fundo do mar, recebiam o seu bilhete fictício, o que provocava nas restantes crianças que ainda estavam no jogo um sentimento de inveja, pois também queriam o bilhete de acesso ao *Sea Life*, tendo a tríade estimulado constantemente as crianças para que todas atingissem o fundo do mar antes da data da visita de estudo, o que aconteceu, comprovando-se, assim, que a gamificação pode ser utilizada como estratégia para motivar as crianças, contribuindo ativamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A existência de uma recompensa final real era, segundo a professora cooperante, “encarada como uma vitória pessoal e celebrada de forma entusiástica” pelas crianças. Ademais, sentiu-se por parte das crianças uma satisfação renovada em realizar as atividades (*core drive* “Desenvolvimento e Realização”), envolvendo-se em atividades criativas, que exigiam uma constante superação dos desafios com que se confrontavam, recebendo frequentemente *feedback* sobre o seu percurso pela tríade de formação (*core drive* “Fortalecimento da Criatividade e *Feedback*”). Para além disso, sempre que uma criança era escolhida de acordo com o projeto de gamificação, atuava-se de acordo com o *core drive* “Significado Épico e Vocação”, observando-se na criança uma felicidade extrema por ter sido selecionada, comprovando-se pelas opiniões recolhidas nas semanas finais do projeto (N. M.: “Falta-me uma casa para chegar ao fundo do mar. Tenho de me portar bem para conseguir lá chegar.”; L.: “Este jogo é muito divertido.”; B. B.: “Eu quero a Lola outra vez, tenho muitas saudades da Lola.”) e após o término do projeto (M.M.: “Eu gostei do jogo do fundo do mar. A parte que eu mais gostei foi quando eu cheguei ao fundo do mar. O nível que mais gostei foi ir ao *Sea Life*.”; L.: “Fiquei triste quando não me portei bem e não pude avançar o meu submarino.”). Acrescenta-se, ainda, que a professora cooperante considera que “os alunos compreenderam e aderiram de forma entusiástica” ao projeto, tendo as regras do jogo sido “definidas de forma clara”, reforçando que a tríade teve em consideração todas as crianças, assim como a “possibilidade de todos chegarem ao fim do jogo premiando não só os comportamentos ajustados como também a valorização do domínio dos conteúdos”. Finalizando, a tríade concorda que, na visita de estudo, as crianças tiveram a oportunidade de usufruir de um contacto mais próximo com a realidade trabalhada em sala de

aula articulando, desta forma, as temáticas pesquisadas com as vivências experienciadas.

O projeto de gamificação é entendido pela mestranda em formação como uma aproximação à MIA, uma vez que partiu de um problema experienciado pelo par pedagógico (comportamento da turma) onde, em conjunto com a supervisora institucional, se imaginou uma possível estratégia para resolver ou minorar esta situação (aplicar um projeto de gamificação), que teve como base os interesses das crianças, sendo contextualizado relativamente à temática que estava a ser desenvolvida na sala. A solução foi colocada em prática pela diáde em formação, avaliando-se constantemente os resultados das ações desenvolvidas numa perspetiva de um docente reflexivo. Por fim, considera-se que se conseguiu modificar a prática tendo em conta a melhoria na ação comportamental da turma e, conseqüentemente, no seu aproveitamento escolar ao longo das semanas, acrescentando-se a motivação sentida pela mesma no decorrer do projeto e os resultados obtidos, de acordo com as opiniões explanadas no parágrafo anterior e confirmando-se pela opinião da professora cooperante ao considerar que “o objetivo foi claramente atingido [pois] permitiu a regulação de comportamentos e a hétéro e autoavaliação de atitudes e posturas na sala de aula”.

Para além do comportamento da turma, um outro entrave encontrado ainda no início da PES, tal como referido no capítulo II relacionava-se com a fraca interação entre a escola e a família. Assim, também para esta questão se delinearam, por parte do par pedagógico, algumas estratégias para promover esta relação, tendo-se começado por criar um grupo privado numa rede social de modo a facilitar a relação entre os E.E da turma e as três professoras que acompanhavam, diariamente, as crianças. Como tal, no decorrer das semanas da PES observou-se que o envolvimento dos E.E crescia gradualmente, tendo recorrido a esta rede social para expressarem o seu contentamento face à criação do grupo, pois assim podiam ter acesso às atividades didático-pedagógicas realizadas pelos seus educandos no contexto escolar, que até então estavam inacessíveis (E.E 1: “Fico muito contente, nós como pais termos conhecimento e acesso ao que se vai passando na escola.”; E.E 2: “Obrigado por partilharem, adorei ver as fotos e os trabalhos que os meninos têm feito.”).

A metodologia da escola invertida assumiu-se, também, como uma estratégia utilizada pelo par pedagógico com vista a melhorar a relação entre a escola e a

família já que as crianças, ao levarem pequenas tarefas e pesquisas para casa que requeriam o auxílio da família, tinham a possibilidade de usufruírem de tempo familiar na concretização de trabalhos da escola e os pais tinham acesso aos conteúdos que o seu educando se encontrava a abordar no contexto escolar. Assim, verificou-se que as crianças, quando apresentavam pesquisas e/ou trabalhos realizados em casa, sentiam-se mais motivadas, o que contribuía para o seu sucesso escolar. Por sua vez, os E.E, ao terem um maior contacto com o quotidiano escolar, conseguiram melhorar a comunicação com a professora cooperante e as professoras estagiárias, traduzindo-se numa melhor comunicação com o seu educando, para além dos E.E compreenderem melhor o programa escolar e adquirirem uma visão mais positiva face à instituição, o que possibilitou uma maior disponibilidade por parte dos mesmos para serem parte integrante do meio escolar do seu educando.

Em geral, as experiências vivenciadas neste nível educativo revelaram-se cruciais para a construção da identidade profissional docente, salientando-se os projetos de intervenção realizados e as conclusões obtidas, compreendendo-se as vantagens da MIA no sentido de transformação da prática e para a indagação constante do profissional da educação.

METARREFLEXÃO

A experiência vivenciada durante a formação inicial, particularmente no período da PES, revelou-se de extrema qualidade e constituiu um passo importante na construção da identidade profissional da mestranda, sendo o estágio influenciado pelos referenciais metodológicos, pedagógicos, didáticos e legais apresentados no decorrer desta formação. De facto, é o conhecimento teórico que apoia a prática do profissional da educação e lhe confere a capacidade para agir nos diferentes contextos, dotando-o, também, de uma postura crítica, indagadora e reflexiva, que possibilita a permanente melhoria do processo educativo.

Os dois contextos de estágio permitiram uma visão mais ampla, crítica e fundamentada da EPE e do 1.ºCEB, desenvolvendo-se a prática com os diferentes intervenientes educativos da instituição, onde a comunidade profissional docente era propícia à interação, troca e partilha de saberes, o que resultou numa prática que se caracterizou por ser acompanhada, colaborativa e reflexiva (Alarcão & Canha, 2013), contribuindo para a construção significativa de princípios, valores e atitudes comprometidos com uma visão transformadora da educação. Efetivamente, as práticas colaborativas apresentam uma enorme potencialidade, na perspetiva de que “refletir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação (...) insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho” (Ribeiro, 2011, p. 581), mas na interação com os outros. Complementarmente, a cooperação e colaboração estabelecidas com o par pedagógico foi determinante para estimular a mestranda em formação nos momentos de maior desânimo ou desalento, sendo um elemento determinante para o equilíbrio emocional. Para além disso, considera-se que esta parceria foi mutuamente benéfica por possibilitar a partilha de ideias e opiniões sobre o contexto educativo e um maior conhecimento e compreensão da docência, onde a confiança e a valorização dos saberes estiveram sempre presentes. Por fim, o trabalho colaborativo não só com o par pedagógico, mas também com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos vastos pela partilha e reflexão conjuntas, salientando-se o contributo das narrativas, planificações, seminários e

orientações tutoriais para a formação docente e para a construção dos saberes profissionais.

Os saberes profissionais dos educadores e professores são plurais e provêm de fontes variadas, resultando em manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificadas (Dotta, Marta, Soares, & Matiz, 2014), realçando-se o percurso de formação inicial como um período que proporciona um leque abrangente de saberes profissionais, essenciais para a construção e reconstrução da prática pedagógica. Estes saberes profissionais entendem a criança como a “âncora da ação profissional” (*idem*, p. 20), sendo com elas e para elas que o processo educativo é pensado. No entanto, os colegas de profissão, pais e comunidade também se revelam importantes para o processo de identidade profissional do docente, embora as crianças estejam no centro do mesmo (*idem*).

O conhecimento sólido por parte do profissional da educação acerca dos dois contextos educativos é revelador do seu perfil duplo (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), que “forma profissionais capazes de um olhar sequencial e crítico sobre os níveis educativos podendo mais facilmente promover projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos” (Ribeiro, et al., s/d, p. 331). A habilitação para o perfil duplo potencia uma visão holística da educação e do desenvolvimento da criança, preparando as crianças para transições educativas naturais e bem-sucedidas, pela capacidade de dar uma resposta mais adequada em virtude do conhecimento de ambas as realidades. De facto, um dos principais objetivos da mestranda prendia-se com a promoção de uma transição educativa de qualidade entre a sala da EPE e a turma do 1.ºCEB, através da realização de percursos de aprendizagem conjuntos, adaptados aos diferentes níveis educativos. No entanto, na impossibilidade da continuação da PES presencial, resta refletir sobre a transição da mestranda do contexto de 1.ºCEB para o contexto da EPE, realçando-se, em alguns momentos da prática, a dificuldade no distanciamento das práticas e rotinas adotadas no 1.ºCEB. Concluindo, a mestranda observa que teria sido mais benéfico iniciar a PES no contexto de EPE e, posteriormente, no contexto de 1.ºCEB, seguindo a ordem do desenvolvimento da criança.

A prática pedagógica estrutura-se como um “momento dinâmico de aprendizagem” (Duarte & Canha, 2017, p. 76), com vista ao desenvolvimento de competências e conhecimentos próprios da docência, nomeadamente, a

oportunidade de contactar com a rotina de um JI e de uma sala de aula, a importância de tirar proveito das situações imprevistas das crianças para estimular aprendizagens, a capacidade para gerir uma turma de 1.º ano, a procura de estratégias adequadas para a resolução dos problemas encontrados no decorrer da prática, de que é exemplo a aplicação de um projeto de gamificação como estratégia para estimular melhorias no comportamento da turma e, ainda, a importância da construção de uma relação positiva de afetividade entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo. Ademais, em vários momentos da ação surgiram dúvidas, incertezas e dificuldades naturais de um processo formativo, principalmente nas primeiras semanas da prática educativa, onde o sentimento de nervosismo era constante, assim como o receio de errar, ainda que estes tenham diminuído gradualmente, mas nunca desaparecendo na totalidade, em consequência do aumento da autoestima e confiança da mestrandia. Assim, as dúvidas, incertezas e dificuldades assumiram-se como desafios a ultrapassar, através da busca por novas hipóteses e estratégias, dando-se possibilidade à evolução e construção do saber profissional.

Importa salientar o que, para a mestrandia, constituiu um enorme desafio, se não talvez o maior de toda a PES. Na realidade, e como preconizado ao longo do presente relatório de estágio, a prática educativa na EPE assumiu contornos sem precedentes, em função da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2. Assim, o facto de grande parte da prática na EPE se ter realizado à distância, apelou a uma enorme adaptação de todos os intervenientes educativos, sendo necessário encontrar novas formas de interagir com as crianças nesta modalidade e adequar a ação docente à nova realidade, sublinhando-se a importância de o educador de infância e professor serem capazes de se reinventarem, por forma a acompanhar as mudanças na sociedade.

Ser-se educador de infância e professor exige a reinvenção das práticas pedagógicas, mas sobretudo a reinvenção de si próprio. Para tal, a formação contínua permite a permanente atualização profissional do docente que, conseqüentemente, também se reflete numa atualização pessoal, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992). A necessidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem é reflexo de humildade e vontade de aprender, tendo sempre como objetivo principal proporcionar à criança uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artes Médicas.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. F., Quadros-Flores, P., & Pinto, J. A. (2019). Gamification as a strategy for promoting child involvement: A study on spatial orientation in the 1st CEB. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6 (11), 399-411. Acedido em <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.611.62>
- Araújo, M. J. (2019). Brincar no bairro - descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In M. J. Araújo, H. Monteiro, & J. T. Lopes (Orgs.), *InfantiCidades: pelo direito a brincar* (pp. 19-32). Porto: Escola Superior de Educação – P. Porto. ISBN: 978-972-8969-26-4.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-19.
- Barbosa, M. F. L. B., Pereira, P. R. B., Lins, L. M., & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na concepção socioconstrutivista para o ensino fundamental. *Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes*, 02 (1), 108-144. Acedido em <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/95/pdf>

- Barradas, M. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – estudo de caso*. Tese de mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13432>
- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didáctica*, 3 (1), 95-108.
- Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Tese de mestrado. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1973). *O processo da educação* (3.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). Metodologia do estudo do meio. In F. Diogo (Coord.), *Colecção Universidade*. Luanda: Plural Editores.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Condessa, C. (2009). *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.

- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 205-215.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dotta, L. T., Marta, M., Soares, R. E. T., & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Revista Aletheia*, 43-44, 9-23.
- Duarte, P. & Canha, B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. In M. A. Flores, M. A. Moreira, L. Oliveira, & D. Mesquita (Orgs.), *Atas do II Colóquio – Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 76-87). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança. ISBN: 978-972-8952-44-0
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança – Volume 1. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Brasil: Penso Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Areal Editores.
- Ferraz, A. P. C. M. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de

- objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17 (2), 421-431. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Florian, L. (1998). Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Org.), *Promover a educação inclusiva*, (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 82-106). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo. Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa* (36.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *Carta de Transdisciplinaridade*. Acedido em <https://www.apha.pt/wp-content/uploads/boletim1/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>
- Gómez, A. I. P. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. G. Sacristán, & A. I. P. Gómez (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza* (8.^a ed.) (pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- González, J. A., Muñoz, P. E. & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria: fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: Arco Libros-La Muralla.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84. Acedido em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872006000200004
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- MacNeil, J. (1984). *O currículo humanístico*. EP 162 – Currículo e Escola. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. Acedido em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep162/t2.html>
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. ISBN: 978-989-8471-13-0
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer*, 3 (2), 3-16. Acedido em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32/35>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Migueis, M. R. & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no museu do brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto: Porto Editora.
- Monte, W. S., Feitosa, E. R. M., Viana, M. C. B., Rocha, A. B. & De-Bortoli, R. (2019). Gamification as a process class: the dialectic of user interaction. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6 (10), 108-112. doi: <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.610.17>
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspetiva ecológica do jogo. In R. Krebi, F. Coletti, & T. Beltram (Orgs.), *Discutindo o desenvolvimento infantil* (pp. 161-174). Brasil: Sociedade Internacional Para o Estudo da Criança.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN: 978-989-98072-5-9
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis da participação* (3.^a ed), (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- 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. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 35-80). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e Saberes 16. Porto: Porto Editora.
- Parra, E. & Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Educación artística revista de investigación*, 9, 160-173. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.9.11473>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: estudos de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 885-894). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. C. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). Um estudo no contexto da Educação de Infância. Tese de Doutoramento não publicada. In *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em Supervisão. In J. L. C. Silva, F. Vieira, C. C. Oliveira, J. C. Morgado, M. J. Almeida, M. A. Moreira, M. C. Melo, & P. Alves (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 579-589). Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (s/d). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324-333.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares*

- sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais (pp. 43-57).
Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria dos processos e resultados. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia: Universidade Católica Portuguesa.
- Sarmiento, T. (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-26. Lisboa: APEI.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Senge, P. M. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender: aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-38). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifrao.pdf
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão de desenvolvimento*, 17-18, 141-

156. Acedido em http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodese nvolvimento17_18_141.pdf
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Pearson Education.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Teles, P. (2008). *Abecedário e silabário. Dislexia - método fonomímico*. Lisboa: Editora Distema.
- Teles, P. (2016). Aprender a ler com o método fonomímico. *Estrelas & Ouriços, bons momentos em família, Sapo*. Acedido em <https://estrelaseouricos.sapo.pt/temas/pedagogia/aprender-a-ler-com-o-metodo-fonomimico-13803.html>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Valenzuela, A. P. & Damião, M. H. (2018). Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista – Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>

- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-339-2
- Vasconcelos, T. M. S. (2004). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, C. T. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. In PPGE/ME (Org.), *Atos de pesquisa em educação*, 8 (2), 592-619. doi: 10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores* (2.^a ed.). Porto Alegre: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1989). *Didática da educação infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6.^a ed.) Porto: Edições ASA.
- Zubizarreta, A. (2015). *Los procesos de escucha y participación infantil: técnicas para poder recoger la perspectiva de los niños sobre temas que les afectan*. Universidade de Cantabria.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – I 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 n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 1º Suplemento, II Série. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série, Assembleia da República, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, Série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... Macedo, E. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I. Educação, Lisboa. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.
- Projeto Educativo de Agrupamento, 2018-2021. Porto.

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

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Acedido em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf?fbclid=IwAR3kUhdK9aqGpuyNALHAPOF6-a8Ovu_iu8fKcIPRdUQKvOxLxAC1G3OUQBw

NM