



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Findado um percurso profundamente marcado pela imensidão de aprendizagens, sorrisos e pelo enriquecimento pessoal e profissional, resta-me agradecer a quem esteve presente não só nesses momentos, mas também nas alturas em que o cair de uma lágrima parecia incontável e os obstáculos pareciam difíceis de contornar. Nesta retrospectiva, compreendo agora que não alteraria em nada este trajeto, uma vez que cada etapa me fez crescer e ambicionar ser melhor.

À minha família, agradeço o carinho e a força, as palavras sinceras nos momentos necessários, por me incentivarem e acreditarem no meu potencial, mesmo quando eu própria duvidei dele. Um destaque especial aos meus sobrinhos, que diariamente me fazem seguir este rumo com a certeza de que a ele pertença.

À Carol, que mais do que um par pedagógico, foi a amiga que acompanhou de perto todo o meu percurso, que o traçou lado a lado comigo e com quem partilhei todas as conquistas. Sempre fomos e continuaremos a ser a força uma da outra e o olhar que expressa mais do que qualquer palavra. Já sinto a nostalgia e as saudades de partilhar contigo os contextos de estágio, de ver a felicidade estampada no nosso rosto e nos das crianças com que nos cruzamos e de todas as aventuras que marcaram o nosso percurso académico – “onde tu fores, eu vou”.

À Marina, que foi um dos meus pilares ao longo deste percurso, obrigada por nunca me deixares sentir desamparada e por me lembrares constantemente que a amizade é um dos aspetos que mais prezo na vida. “Tu sabes” indubitavelmente ser amiga, no verdadeiro sentido da palavra.

À Clara, à Melanie, à Nádia e à Rita, as minhas afilhadas, agradeço por terem marcado o meu percurso académico de uma forma especial, por terem sentido de alguma forma que vos poderia acompanhar, sendo que espero fazê-lo ao longo de toda a vida. Estarei sempre por perto para acompanhar as vossas conquistas e sentir orgulho como só vocês me sabem fazer sentir.

À minha madrinha Ana, que se tornou uma escolha para a vida. Obrigada pelo teu olhar atento e por te manteres perto, mesmo que não fisicamente. Fizeste sempre questão de parabenizar os meus sucessos e foste uma motivação e um exemplo em inúmeros aspetos da minha vida.

À Catarina e à Ana, obrigada pela paciência e pelos pedidos constantes de ajuda que vocês nunca recusaram. Viram-me chegar, fizeram-me crescer e cresceram comigo, sendo que acompanham agora o culminar deste percurso.

À Sofia, coração de ouro como poucos que existem, não poderia deixar de agradecer. Pela compaixão, pela motivação e por mostrares sempre total disponibilidade para me ajudar no que fosse necessário.

Ao meu mais recente grupo de amigos, ao Potter, à Ana, à Inês, à Cadu, à Ari e ao Miguel, faz todo o sentido para mim, neste momento, agradecer. Embora tenham acompanhado a parte final deste percurso, foram a calma em momentos tempestuosos e a força quando as minhas fraquejaram. Obrigada.

A todos os meus amigos, agradeço por vos ter na minha vida.

Às supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, agradeço pelo apoio incansável, por todas as aprendizagens, pelo tempo investido no meu processo formativo e pela disponibilidade incontestável.

Por fim, a todas as crianças com que me cruzei, agradeço o carinho, tudo o que me ensinaram e todos os sorrisos esboçados, que me fizeram acreditar que o meu objetivo é continuar a despoletá-los.

## **RESUMO**

Considera-se de extrema importância que a construção da identidade profissional no âmbito da docência se caracterize por uma continuidade, intrinsecamente ligada à formação ao longo da vida. Neste sentido, o presente relatório de estágio reflete um processo de formação inicial, referente às valências educativas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, visando assim a construção de um perfil duplo. Assim sendo, é expectável que o docente desenvolva, ao longo do seu percurso formativo, a construção de um sentido crítico, reflexivo e investigativo. Deste modo, perspetivando a investigação associada à pedagogia, salienta-se a preponderância da metodologia de investigação-ação, ainda que numa aproximação, pela possibilidade que representa em transformar a prática educativa, mediante a natureza cíclica e sistemática dos processos de observação, planificação, ação e reflexão.

Salienta-se ainda o desenvolvimento de práticas fundamentadas numa intrínseca articulação entre a teoria e a prática, em que se mobilizam saberes provenientes de diversas áreas com saberes resultantes da ação construída no ambiente educativo. Neste âmbito, a criança é percecionada como coconstrutora do seu próprio conhecimento, sendo necessário relevar que em ambos os contextos de estágio todos os intervenientes contribuam ativamente neste processo, espelhando e comprovando a importância da colaboração e da cooperação.

O percurso representado ao longo do presente relatório possibilitou não só o crescimento profissional, mas também pessoal, caracterizando-se por uma busca incessante pela construção de novos saberes e pela transformação de práticas, com o intuito de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Palavras-Chave: Formação inicial; Prática educativa; Investigação-ação; Criança

## **ABSTRACT**

It is considered extremely relevant that a teacher's professional formative process is based on a continuity, firmly attached to vocational training throughout their whole life. In this perspective, the following internship report describes a process of an initial formative process of teachers in the context of Preschool Education and Elementary School, building this way a dual profile.

In this sense, it is expectable that the teacher develops, throughout their professional training, a critical, reflexive and investigative posture. If so, the teacher will be able to associate the investigation to the pedagogy and this way the importance of a research-action methodology, even if it is an approximation to it, becomes unquestionable. This methodology represents the possibility of transforming educational practices, considering the cyclic and systematic nature of the observation, planification, action and reflection processes. It is also important to highlight the development of practices based on a deep articulation between theory and practice, in which knowledge from different areas is mobilized with knowledge from the action built in the educational environment. In this context, the child is perceived as a co-constructor of his or her own knowledge, and it is necessary to point out that in both training contexts all the actors actively contributed to this process, mirroring and proving the importance of collaboration and cooperation.

The path represented throughout this report has made it possible not only for professional but also personal growth, characterised by an unceasing search for new knowledge and the transformation of practices, in order to meet the needs and interests of children.

Keywords: Initial training; Teacher; Educational practice; Research-action; Child

## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	vi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Educação como Motor de Desenvolvimento e o Papel Docente	3
2. A Educação Pré-Escolar – Especificidades do Perfil e Prática Docente	11
3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Especificidades do Perfil e Prática Docente	21
Capítulo II - Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação-Ação	30
1. Caracterização da Instituição Cooperante	31
1.1. Caracterização do Contexto da Educação Pré-Escolar	34
1.2. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo Do Ensino Básico	43
2. Metodologia de Investigação-Ação	48
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e Resultados Obtidos	53
1. Percurso Vivido e Experienciado na Educação Pré-Escolar	54
1. Percurso Vivido e Experienciado no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão final	82
Referências bibliográficas	85

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Especificidades dos modelos pedagógicos .....	18
--	----

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

AE – Aprendizagens Essenciais  
CAF- Componente de Apoio à Família  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DL – Decreto-Lei  
EI – Educador de Infância  
EPE – Educação Pré-Escolar  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
MIA – Metodologia de Investigação-Ação  
MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto  
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
OT – Orientação Tutorial  
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória  
PES – Prática educativa supervisionada  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC – Unidade Curricular  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Porto, desenvolveu-se o presente relatório de estágio, em que se evidencia o processo de formação construído e se realça a evolução decorrente desse processo, pessoal e profissionalmente. Por conseguinte, importa referir que a formação inicial da discente ocorreu nas duas valências educativas a que este mestrado está direcionado, mais especificamente com um grupo de crianças cuja faixa etária se situava entre os 4 e os 6 anos e ainda uma turma pertencente ao primeiro ano do ensino básico. Devido ao surgimento da pandemia COVID-19, importa mencionar o facto de não ter sido possível o desenvolvimento do estágio presencial no âmbito da EPE (220h), cumprindo-se somente 65h das horas previstas, sendo que a alternativa passou pelo ensino a distância.

Assim como referido anteriormente, e de acordo com Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este mestrado viabiliza a habilitação para os níveis educativos da EPE e do 1º CEB e capacita o profissional educativo para o desenvolvimento da ação pedagógica nos mesmos. Neste sentido, a PES afirma-se como um processo formativo crucial, ao longo do qual se constroem progressivamente saberes fundamentais, de forma colaborativa, uma vez que se encontram envolvidos os diferentes intervenientes no contexto educativo. Paralelamente, o diálogo reflexivo com as crianças, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e entre o par pedagógico relativamente a estes saberes instiga a evolução profissional, considerando que se estabelece uma partilha de conhecimento e vivências (Oliveira & Serrazina, 2002).

Além do elencado anteriormente, importa referir a estruturação e organização do presente relatório, sendo o mesmo composto por três segmentos articulados entre si, de forma a constituírem um documento com coesão e coerência e a possibilitarem a fundamentação da prática educativa construída durante a PES. Com efeito, o capítulo I sustenta um enquadramento teórico e legal em que a ação educativa desenvolvida se fundamentou. Neste capítulo procedeu-se, primeiramente, a uma descrição e análise de referentes

direcionados para ambas as valências educativas e posteriormente das particularidades específicas de cada uma delas. De seguida, ao longo do capítulo II encontra-se elencada a caracterização da instituição cooperante, num primeiro momento, para depois se mencionar as especificidades de cada ambiente educativo em que a PES decorreu. Desenvolveu-se ainda um último subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, sendo esta uma mais valia pela qual a ação educativa foi suportada e sustentada, fomentando ainda as práticas reflexivas. No que concerne ao capítulo III, encontram-se espelhados alguns dos momentos vivenciados nos contextos educativos em questão, que indubitavelmente fomentaram o enriquecimento pessoal e profissional da discente, assim como promoveram um desenvolvimento integral das crianças. Por último, realizou-se uma reflexão global e retrospectiva relativamente a todo este processo de formação inicial, em que se denota o carácter impactante que o mesmo poderá deter no futuro profissional.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Atualmente, é crucial que o docente se encontre habilitado para dar resposta às diferentes situações que a profissão pode envolver, tendo em conta todas as exigências pessoais, profissionais, sociais e pedagógicas que enfrenta e a ainda falta de valorização que se verifica nos dias de hoje. Deste modo, torna-se crucial que o profissional de educação procure a atualização constante dos seus conhecimentos, com o intuito de corresponder a todas as exigências mencionadas e estar habilitado a orientar as crianças no sentido de uma aprendizagem significativa e eficiente.

Assim, tendo em conta o perfil duplo a que este mestrado habilita, revela-se ser preponderante a identificação de características comuns e diferenciadoras de ambos os níveis educativos, pelo que ao longo do presente capítulo serão abordados, primeiramente, aspetos comuns, mencionando-se ainda diferentes perspetivas em relação ao ensino e à educação e de que forma se deu a sua evolução. Posteriormente, abordar-se-á, no segundo subcapítulo, as especificidades inerentes à EPE e no terceiro subcapítulo, as especificidades relativas ao 1º CEB.

### **1. A EDUCAÇÃO COMO MOTOR DE DESENVOLVIMENTO E O PAPEL DOCENTE**

Um dos objetivos mundiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura prende-se com a acessibilidade à educação, sendo a mesma perspetivada como um direito global (UNESCO, 2017). No entanto, este objetivo nem sempre foi atingido, inclusive após diversas

reformulações na educação e revoluções mundiais por parte da sociedade com o intuito de o efetivar, uma disputa que ainda decorre atualmente em vários países. Tal como mencionado, este esforço foi perpetuado a nível global, pelo que Portugal não é exceção. Após 25 de abril de 1974, seguiu-se um período marcante e preponderante na forma como a educação era perspetivada, o que consequentemente despoletou diversas reformativas educativas. Assim sendo, aprovou-se a Constituição da República Portuguesa, onde se elenca que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 2.º, ponto 2), considerando que o Estado é responsável pela garantia das circunstâncias que assegurem a acessibilidade e sucesso educativo a todo e qualquer cidadão (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Neste sentido, mediante as evoluções na política educativa, espera-se que o Estado português crie condições que possibilitem um desenvolvimento integral e coerente da individualidade dos seus cidadãos, de forma a que a sua formação assente em valores como a liberdade, a autonomia, a solidariedade e a valorização do trabalho. Assim sendo, a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões”, com o intuito de formar uma sociedade cujos cidadãos são “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 5).

Deste modo, este olhar crítico sobre a sociedade permite a seleção e avaliação de informação, no sentido da criação de opiniões próprias sobre o meio envolvente e da formulação de fundamentos que justifiquem as tomadas de decisão do quotidiano (Oliveira-Martins, 2017). Ainda neste âmbito, importa referir a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde se institui o direito à igualdade de oportunidades no que concerne à acessibilidade ao ensino (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), sendo assim pertinente referir a organização e estruturação da Educação Pré-Escolar, da Educação Escolar e a Educação Extraescolar.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, destaca-se a sua universalidade, embora recente, primeiramente a partir dos 5 anos de idade (de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e mais tarde a partir dos 4 anos, estabelecida na Lei n.º 65/2015, de 03 de julho, bem como o facto de ser considerada como

complementar à ação educativa das famílias, sendo que existe com a mesma uma íntima relação de cooperação; a Educação Escolar engloba o ensino básico, secundário e superior, integrando ainda modalidades específicas e atividades direcionadas para o tempo livre das crianças; a última, a Educação Extra-Escolar proporciona “atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (Lei n. 049/2005, de 30, de agosto, artigo 4º, ponto 4).

Tendo em conta o que se elencou previamente, as instituições educativas confrontaram-se com a massificação do ensino no sentido de possibilitar a educação a todos os indivíduos e conferir a igualdade de acesso mencionada. No entanto, esta massificação originou o estabelecimento de metodologias educativas uniformes, fundamentadas em perspetivas transmissivas do ensino, uma vez que se instruíam “tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades [das crianças] e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18). Assim, instaurou-se um paradigma tradicionalista do processo educativo que consistia num ensino automatizado e pouco significativo (Cunha, 2008), cujo papel do professor assentava meramente na transmissão dos saberes – neste âmbito, o aluno desempenhava o papel de recetor, sem possibilidade de se expressar e participar ativamente no seu próprio processo de construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Mediante o progresso social e o desenvolvimento de investigações no âmbito da educação, emergem novos paradigmas e perspetivas que defendem a implementação de uma “pedagogia flexível e diversificada” (Formosinho, 2013, p. 19). Assim sendo, a criança passa a ser vista como um agente ativo na construção dos seus saberes, processo que deve ser perpetuado em interação com o outro. Acredita-se, deste modo, que o desenvolvimento da aprendizagem deve assentar em experiências enriquecedoras e significativas, de forma a promover uma visão socioconstrutivista deste processo – o agente integra o conhecimento de acordo com as relações criadas com os restantes intervenientes, bem como com os objetos (Oliveira-Formosinho, 2007b). Ao longo da PES, procurou-se a concordância com este paradigma, pelo que se

estruturaram momentos de aprendizagem em que as crianças eram autónomas e participavam efetivamente no seu processo de formação, tal como será descrito no presente relatório.

No seguimento desta ideia, é possível afirmar que as relações pedagógicamente estabelecidas constituem a base do processo educativo, admitindo-se que o conhecimento se constrói através das interações adulto-criança, criança-criança e criança-objeto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Esta perspetiva sustenta-se no trabalho realizado em colaboração na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) - segundo Vygotsky, a ZDP pode caracterizar-se como o conjunto de atividades que a criança só é capaz de executar mediante a interação com o outro. Importa ainda acrescentar que as interações sociais são preponderantes no desenvolvimento da inteligência, sendo que os saberes se estabelecem primeiramente a um nível interpessoal (onde entram essas interações sociais) e só posteriormente a um nível intrapessoal (Ribeiro, 2016).

Deste modo, o adulto é responsável pela identificação de aptidões que a criança já desenvolveu, assim como das que ainda estão em desenvolvimento, o que conseqüentemente irá permitir que seja planificada uma ação educativa que atue na ZDP e fomente a evolução intelectual (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ainda neste âmbito, defende-se a importância da promoção de práticas colaborativas e cooperativas entre os intervenientes no processo de aprendizagem, perspetivando-se a evolução através da troca de vivências, conceções e conhecimentos. Sendo que todos os intervenientes devem participar nesta partilha, incluem-se nesta premissa as crianças, o corpo docente e não docente, assim como as famílias – o docente deve, portanto, considerar “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001, anexo V, alínea c).

Partindo desta perspetiva, a PES constituiu uma oportunidade singular para a partilha de experiências, conhecimentos e até mesmo inquietações, ultrapassando-se assim a dimensão individual para uma troca e reflexão conjunta acerca da ação educativa. Essa reflexão foi realizada não só entre o par pedagógico, mas também com as professores cooperantes e restante corpo docente da instituição em questão. Este processo reflexivo na ação e sobre a ação fomenta a atitude investigativa, o que pode permitir ao docente que se

compreenda progressivamente enquanto profissional (Oliveira & Serrazina, 2002), assim como despoleta a toma de decisões mais apropriadas para o bem-estar das crianças (Herdeiro & Silva, 2008).

Paralelamente, é inquestionável o facto de a educação ser promotora do desenvolvimento de aptidões e conhecimentos cruciais para a vida em sociedade de forma harmoniosa e consciente. De acordo com Delors et al. (1996), os quatro pilares da educação são o aprender a conhecer (estimulando a compreensão, o interesse e a autonomia relativamente ao mundo envolvente); o aprender a fazer (fomentado uma formação que prepare o indivíduo para agir perante as diferentes situações); o aprender a viver juntos (desenvolvendo o espírito de entreajuda, de partilha e o trabalho colaborativo) e o aprender a ser (desenvolvendo integralmente o indivíduo, promovendo a sua autonomia e espírito crítico). Estes pilares do saber ser e estar complementam-se, fazendo com que a criança progrida segundo uma perspetiva holística, em que se integra a dimensão cognitiva, social, cultural, física e emocional da mesma, assim como os aspetos referentes ao contexto em que está inserida (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta evolução da criança é congruente com a formação profissional concedida pelo presente mestrado, tendo em conta o seu perfil duplo, segundo o regime jurídico da habilitação profissional para a docência (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Neste sentido, pretende-se destacar a implementação de medidas educativas que visem alcançar um processo contínuo entre os níveis educativos pelos quais a criança vai passando, de forma a suavizar as transições educativas.

A EPE e o 1º Ciclo possuem semelhanças entre si, considerando que em ambas as valências se pretende que as crianças evoluam através de experiências diversificadas e enriquecedoras, assim como através da interação com o outro, sendo que o docente deve concentrar-se na construção de um espaço que contemple as quatro vertentes do ambiente educativo: o tempo, o espaço, os objetos e as interações (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Também os perfis dos profissionais destes níveis educativos se aproximam em determinados aspetos, sendo que “o perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº2, ponto I). É possível afirmar, assim, que a EPE deve constituir a base estruturante para o nível educativo seguinte, sendo para isso

indispensável a articulação de aprendizagens, assim o trabalho conjunto entre o corpo docente.

Por conseguinte, as transições educativas devem assegurar um processo evolutivo gradual da criança, assim como uma continuidade harmoniosa e espontânea, com o intuito de precaver alterações bruscas entre etapas, fazendo com que este processo se torne incoerente, descontínuo e atribulado (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo Alves & Vilhena (2008), as crianças devem ter a oportunidade de experienciar situações informais que permitam o contacto com o estabelecimento de ensino que frequentarão futuramente, sendo que podem inclusivamente ser desenvolvidos momentos entre as duas valências educativas. De facto, Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) afirma que a criança deve contactar com os mais velhos, de forma a criar interações e relações emocionais favoráveis a uma transição facilitada para um novo ambiente, sendo que “todos os atores que fazem parte da vida criança devem ser envolvidos, incorporando os seus saberes e perspetivas para uma transição positiva da criança à escola, sob o ponto de vista emocional, social e intelectual” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 325).

Assim, importa salientar o facto de este perfil duplo conferir ao docente uma visão global, isto é, a educação é perspetivada como um todo, não como algo segmentado em valências educativas distintas. Para que essa visão se perpetue, os docentes devem procurar conhecer as crianças, respeitar a sua individualidade, assim como as suas preferências e necessidades - deste modo, os profissionais educativos têm a responsabilidade de integrar toda e qualquer criança, assim como de proporcionar as circunstâncias necessárias para que possam ter “uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (...), proporcion[ando] a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Neste seguimento, o docente deve procurar planear momentos que estejam em concordância com os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças, respeitando-os e respeitando igualmente a diversidade, sendo que deve ser garantida a todos a oportunidade de aprender e evoluir. Marchesi (2001) defende que “A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade

de cada aluno” (p. 96). Consequentemente, deve imperativamente fazer parte da ação educativa o acompanhamento às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo que deve ser assegurada a sua evolução, quer em termos curriculares, quer em termos pessoais, ainda que este processo implique a diferenciação pedagógica (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Paralelamente, torna-se de extrema relevância a construção de um currículo bem estruturado e flexível, que seja coerente com os conteúdos descritos nos documentos orientadores.

Os documentos anteriormente mencionados englobam conhecimentos provenientes de diferentes áreas, sendo que se incluem aptidões de formação social e pessoal, pelo que o currículo não se deve cingir às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ou ao programa disciplinar. Posto isto, os objetivos devem ser reestabelecidos em prol da aquisição de competências essenciais por parte da criança – deste modo, formular-se-á um projeto curricular apropriado a cada instituição educativa e a cada criança, possibilitando assim uma resposta significativa às suas exigências (Roldão & Marques, 2000). Mantendo esta ideia, é possível concluir que um paradigma tradicional, associado à massificação do ensino, em que se ensina “a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos” (Perrenoud, 2000, p. 9) se torna completamente obsoleto e pouco eficiente. Assim sendo, mais uma vez se salienta a importância da diferenciação curricular, no entanto, para que a mesma seja efetiva, depreende-se que o docente “compreend[a] os mecanismos cognitivos, culturais, afetivos, e inv[ista] em opções e estratégias que se enquadrem” ao grupo (Roldão, 1999, p. 53).

Assim, considera-se que esta adaptação do currículo pode alargar e potenciar o processo de aprendizagem das crianças, através da planificação de momentos desafiantes e que levem à criação de esquemas mentais progressivamente mais complexos. No Decreto-Lei n.º 129, de 5 de julho de 2018 elencam-se diversos aspetos que incluem a liberdade concedida aos estabelecimentos de ensino, assim como aos profissionais educativos, no sentido da inovação e personalização do currículo, com o intuito de conferir uma resposta adequada à heterogeneidade do grupo e assim contornar eventuais obstáculos na aprendizagem, bem como abordar conteúdos das diferentes áreas do saber de forma articulada. Assim sendo, os docentes devem dar primazia à transversalidade do conhecimento, nomeadamente através do desenvolvimento

de projetos que permitam perpetuá-la, princípio que se defende na Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP).

A MTP assume, assim, que a o núcleo central da metodologia se baseia na intencionalidade dos atos, que provém de um indivíduo que enfrenta e age de forma deliberada e pensada quando se confronta uma determinada situação. O distanciamento dos métodos tradicionais reside “desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, página 55).

Assim sendo, as aprendizagens tornam-se significativas e eficientes, considerando que “é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce e p[õe] à prova as suas potencialidades, antecipa as suas acções, projecta-se no futuro” (Leite, Malpique & Ribeiro dos Santos, 2001, p. 81). A criança é perspectivada como um agente competente, cujas opiniões e interesses devem ser valorizados e escutados num processo educativo fundamentando na partilha entre o adulto e a criança, o que consequentemente a torna “mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente” (Mateus, 2011, p.5). A MTP prepara os indivíduos para a vida em sociedade, sendo que fomenta “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Segundo Kilpatrick mencionado por Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa (2011), a MTP estrutura-se da seguinte forma: o estabelecimento de um problema que vá ao encontro dos interesses das crianças (1º momento); a análise do problema juntamente com a clarificação dos objetivos e hipóteses (2º momento); o surgimento de um ou várias possibilidades de ação-pesquisa, sendo que deve ser selecionada a que melhor parece dar resposta à pesquisa e ao problema (3º momento); a realização de pesquisas e desenvolvimento de testes constantes à sua efetividade, que caso se verifique conduzirá a uma solução (4º momento); por fim, a divulgação e a avaliação, que dão a conhecer todo o processo – “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, deve ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim

de formar um todo” (Kilpatrick citado por Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 57).

Conclusivamente, é importante salientar que a utilização desta metodologia ao longo da PES se revelou como uma mais valia, contribuindo exponencialmente para a motivação das crianças e permitindo o seu desenvolvimento holístico, de forma integral.

## 2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A educação de infância em Portugal e a forma como se procedeu a sua evolução foi influenciada pelas diversas ocorrências políticas e económicas que integram a historicidade do país, principalmente a partir do século XIX, em que surgiram as primeiras instituições destinadas à EPE (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Inicialmente, estas instituições “surgiram para dar resposta a uma necessidade social e só depois se deu atenção ao seu potencial educativo” (Cardona, 2008, p. 5), sendo que esta evolução foi marcada pelos seguintes períodos históricos: a Monarquia (1834-1909); a I República (1910-1932); o Estado Novo (1933- 1973) e o período posterior à revolução de abril de 1974. Neste sentido, ao longo dos últimos anos da Monarquia assistiu-se ao “início da educação de infância como parte do sistema educativo” (Cardona, 2008, p. 5). Ainda assim, este nível educativo era perspetivado como um serviço de apoio social, com o intuito de colmatar défices no apoio educativo das famílias, não tendo propriamente a criança em consideração. Durante a I República, surgiram diversos estabelecimentos privados, ainda que com eles tenha emergido uma necessidade em escolarizar antecipadamente as crianças, visando uma preparação para o futuro académico (Marta, 2015).

Já durante as primeiras décadas do período do Estado Novo dá-se uma “focalização na maternidade, sendo a responsabilidade da educação dos filhos atribuída à mulher” (Marta, 2015, p. 27). Considerando que nesta altura o Estado se desvinculou da educação de infância e conseqüentemente

o ensino público se tornou quase utópico, surgiram estabelecimentos privados religiosos que mantinham, novamente, uma função meramente assistencial (Marta, 2015). Posteriormente, na década de 60, “em consequência das mudanças sociais são criadas novas instituições sendo dada uma nova alteração ao seu potencial educativo” (Cardona, 2008, p. 5). No que concerne ao período posterior a abril de 1974, denota-se o começo de uma visão socioeducativa das políticas da educação de infância, sendo que se observa uma expansão da EPE, quer ao nível das iniciativas privadas, quer ao nível das iniciativas públicas. É neste contexto que, no ano de 1979, é criada a primeira rede pública de jardins-de-infância, por parte do Ministério da Educação, como forma de responder a uma necessidade social – a integração massiva da mulher no mercado de trabalho (Cardona, 2008; Marta, 2015).

Alguns anos mais tarde, mediante a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a EPE é elencada como sendo parte integrante da organização do sistema educativo, tendo uma ação “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, artigo 4). Destinado a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade de integração no ensino básico, este nível educativo de carácter não obrigatório é descrito, em 1997, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2). Nesta Lei-Quadro são definidos alguns objetivos da EPE, nomeadamente a promoção de um desenvolvimento harmonioso e holístico da criança, assente num ambiente democrático, perspetivando a educação para a cidadania; a consciencialização da criança como sujeito integrante da sociedade, que respeita a multiculturalidade; o desenvolvimento da capacidade expressiva e comunicativa, bem como do pensamento crítico e da criatividade; a criação de condições que propiciem não só a igualdade de oportunidades na acessibilidade e sucesso educativo, mas também o bem-estar individual e coletivo; a deteção de eventuais particularidades da criança que exijam uma orientação diferenciada e ainda o incentivo da participação ativa das famílias, sendo que é estabelecida uma relação colaborativa com as mesmas (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Esta considerável evolução deste nível educativo fomentou uma valorização

progressiva da EPE, sendo que se acredita na sua influência no desenvolvimento da criança e da sociedade em si (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Com o intuito de ir ao encontro dos objetivos pedagógicos referidos, criaram-se orientações que se destinam ao apoio na “contrução e gestão do currículo do jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Neste sentido, em 1997, foi publicada a primeira versão das OCEPE, um documento orientador que sofreu uma reformulação no ano de 2016. Este documento encontra-se estruturado segundo três segmentos: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. O primeiro segmento mencionado está subdividido em três parâmetros - Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo) e a Organização do ambiente educativo. No que concerne às Áreas de Conteúdo, é possível constatar alterações comparativamente à versão anterior, sendo que passaram a constar novos domínios nas áreas já elencadas (Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo).

Assim sendo, na Área de Expressão e Comunicação, passaram a constar o domínio de Educação Física e o da Educação Artística, constatando-se uma evolução e valorização crescente destes domínios nos últimos anos, sendo que vários estudos e autores defendem a sua importância. A Educação Física, de acordo com Ayoub (2001), possibilita o desenvolvimento da linguagem corporal, assim como a descoberta - do outro, do mundo envolvente e das suas múltiplas linguagens. Também a Educação Artística possibilita uma aprendizagem instigadora e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, sendo que as crianças “ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar; e ganham uma compreensão, em primeira mão, da natureza e significado dos próprios símbolos” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 477). Importa ainda referir que a Área do Conhecimento do Mundo passou a integrar o subdomínio do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, mais uma vez considerando que os novos media e as tecnologias digitais

fazem cada vez mais parte da nossa sociedade e assumem hoje uma dimensão inquestionável.

Por fim, as OCEPE contêm uma última secção destinada à Continuidade Educativa e Transições, salientando a preponderância destes processos mediante uma colaboração efetiva entre a instituição educativa, a criança e as famílias, de forma a assegurar o bem-estar da criança. Importa reforçar que não se pretende escolarizar antecipadamente as crianças para as fases seguintes do seu percurso educativo, mas sim fomentar a vivência de experiências que possibilitem a exploração autónoma das suas potencialidades, para que se estabeleçam condições propícias ao sucesso nas etapas posteriores (Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a que o Educador de Infância (EI) construa o currículo com as crianças e para as mesmas, torna-se preponderante que detenha conhecimento não só relativamente aos documentos orientadores e referentes legislativos, mas também acerca dos modelos curriculares existentes. Neste sentido, o educador pode promover a junção de diferentes aspetos destes modelos, com o intuito de responder mais adequada e significativamente aos interesses e necessidades manifestados pelas crianças. Deste modo, considera-se que estas abordagens representam um apoio fundamental “na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Os modelos curriculares preconizados atualmente, dos quais se destacam as abordagens *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia* e *Maria Montessori*, integram-se numa pedagogia da participação e não numa pedagogia de transmissão. Assim, importa salientar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Posto isto, mencionar-se-á de seguida três modelos curriculares (*High-Scope*, MEM e *Reggio Emilia*), cujas características foram visíveis na PES, além da Metodologia do Trabalho de Projeto, já abordada no subcapítulo anterior.

Neste âmbito, a pedagogia da participação é visível na abordagem *High-Scope* (fundamentada nas teorias de Jean Piaget relativamente ao desenvolvimento da criança), uma vez que a mesma defende a construção de

aprendizagens pela ação sobre os objetos e sobre os sujeitos. A pedagogia da escuta é também defendida por este modelo, uma vez que a voz da criança é o fator desencadeante de todo o percurso educativo. Concomitantemente, a criança detém o poder de escolha, quer no que concerne ao manuseamento de materiais, que devem ser diversificados, quer relativamente aos conteúdos que gostaria de ver abordados. Desta forma, o interesse é garantido, sendo que “as crianças planificam, realizam e avaliam as suas atividades, o que vai desenvolvendo o seu pensamento e a aprendizagem” (Gomes, 2014, p. 82). Estas experiências assentes no ciclo planear-fazer-rever, são um dos pontos fulcrais deste modelo curricular, uma vez que permitem a construção de conhecimento e a atribuição de significado ao mundo envolvente (Gomes, 2014).

Também outros modelos curriculares como o MEM e *Reggio Emilia* defendem um desenvolvimento global da criança, que seja significativo para a mesma e em que age ativamente. Adicionalmente, defende-se em *Reggio Emilia* uma pedagogia da relação, considerando as interações como meio de construção de conhecimento, sendo esta uma abordagem que inclui “aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisas” (Edwards & Forman, 2016, p.71). Assim, pode concluir-se a importância do trabalho colaborativo nesta abordagem, uma vez que potencia e promove o sucesso educativo. Neste âmbito, torna-se preponderante que os intervenientes na construção de aprendizagens perspetivem os benefícios da colaboração, partilhando saberes, inquietações e dificuldades para que se possam auxiliar mutuamente e, assim, evoluir (Lino, 2007). Na abordagem MEM, além dos aspetos comuns com o modelo mencionado anteriormente, perspetiva-se a vida democrática em grupo, privilegiando a heterogeneidade, como fator preponderante para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a valorização dos saberes e conceções prévias das crianças, adquiridas mediante as suas experiências nos contextos social e pessoal (Folque, 2018).

Neste sentido, além de ter em consideração as OCEPE e as diferentes abordagens pedagógicas existentes como forma de adequação da sua ação, o EI tem a função de promover um ambiente educativo que permita às crianças um desenvolvimento integrado e integrador (Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 2011). Para que tal seja possível, a estruturação e gestão das dimensões fulcrais desse ambiente (espaço, tempo, materiais e interações) deve propiciar uma pedagogia participativa.

Remetendo novamente para os modelos curriculares, que contribuem para o desenvolvimento de um ambiente educativo significativo para as crianças, importa perceber de que forma se propõe a estruturação dessas dimensões. Relativamente à organização do espaço, os modelos High-Scope e MEM são similares na medida em que defendem esta organização segundo áreas de interesse, fomentando assim a autonomia das crianças, que aprendem através da ação e do manuseamento dos materiais (Hohmann & Weikart, 2003). No modelo High-Scope, evidencia-se ainda que o “tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann e Weikart, 2011, p.231). Na abordagem MEM defende-se que a organização espacial da sala de atividades deve ser feita pelas crianças em conjunto com o/a educador/a. Neste sentido, a participação ativa das crianças nesta organização espacial, flexível de acordo com suas as necessidades, vai permitir que tenham total conhecimento de cada área existente na sala, bem como dos materiais disponíveis. Deste modo, sabendo como e onde pode fazer o quê, estarão criadas as condições para a construção autónoma, funcional e intencional de conhecimentos da criança (Vale, 2012).

Já no modelo *Reggio Emilia* defende-se que o ambiente educativo funciona como “um terceiro educador”, valorizando-se a componente estética e a arte, que possibilita a criação de um ambiente harmonioso, existindo, além das áreas de interesse, um espaço central comum, intitulado de *piazza* (Lino, 2007). Também a importância do espaço exterior é preconizada neste modelo, evidenciando-se a continuidade que pode representar relativamente às atividades iniciadas no espaço interior. É, por isso, expectável que este espaço se adeque às “caraterísticas desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.” (Lino, 2013, p. 122). Este modelo pedagógico evidencia o respeito pelas caraterísticas naturais dos espaços, “com zonas de sombras, de solo

irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (Lino, 2013, p. 121), bem como salienta a importância de atividades como escorregar, trepar e baloiçar, através de estruturas que o permitam. Estas particularidades possibilitam à criança o desafio e o desenvolvimento de habilidades.

No que concerne aos materiais, estas abordagens atentam na sua “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). A sua seleção deve ser cautelosa e coerente com os interesses manifestados pelo grupo e a sua organização deve ser propícia ao desenvolvimento da autonomia, promovendo a sua fácil acessibilidade (Hohmann & Weikart, 2009). A dimensão temporal é também uma importante vertente destes modelos, que defendem uma rotina faseada. Como já referido, no modelo High-Scope denota-se a importância de o ciclo planejar-fazer-rever. A abordagem MEM especifica mais aprofundadamente as diferentes etapas da rotina, sendo elas o acolhimento, a planificação em conselho, o tempo de atividades e projetos, a pausa para o lanche, a comunicação das aprendizagens construídas, o almoço, o tempo atividade no espaço exterior, a atividade cultural coletiva e o balanço do dia em conselho (Niza, 2012). Importa referir e reforçar, no entanto, que os modelos salientam a preponderância de rotinas “flexíveis para dar resposta as necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (Folque, 2018, p. 59)

Importa, de seguida, enfatizar as interações estabelecidas na educação de infância, sendo este um nível educativo em que a ética e afetividade se conjugam. Existem diferentes referentes legislativos que referem as questões éticas, tais como o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, em que descreve o EI como um promotor de aprendizagens mediante uma ação “social e eticamente situada” (ponto 1 do Anexo II). No entanto, torna-se fulcral salientar que “Falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição, no pensamento e na ação” (Marta, 2015, p. 126), sendo que o educador encara o desafio de conciliar, de forma equilibrada, a dimensão do educar e do cuidar, com o intuito de promover um clima de bem-estar e coerência. Adicionalmente, considerando que as interações afetivas baseadas no diálogo e no respeito mútuo fomentam uma construção significativa de saberes “constata-se, [assim], uma hibridez do *cuidar* e do

*educar*” (Marta, 2015, p. 131). Assim sendo, ao cuidar da criança garante-se o seu bem-estar num ambiente harmonioso; a ética do educar privilegia a “construção de saberes, em que toda a comunidade educativa participa e colabora, uma vez que “para educar uma criança é preciso toda a comunidade” (Marta, 2015, p. 131).

Para uma melhor visualização dos pontos comuns e dos específicos que caracterizam os modelos curriculares apresenta-se o seguinte esquema (cf. figura 1):

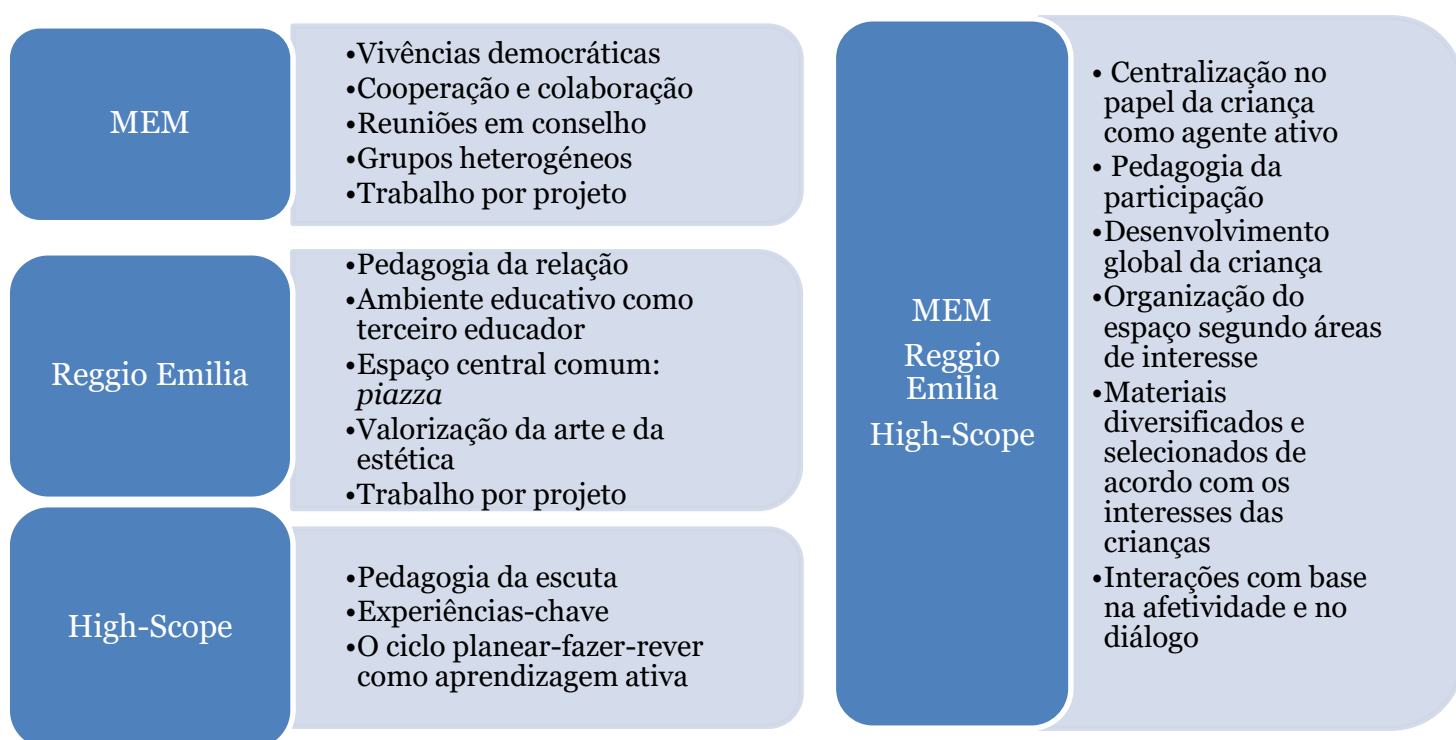


Figura 1 - Especificidades dos modelos pedagógicos. Adaptado de Folque (2018); Hohmann & Weikart (2009); Hohmann e Weikart (2011); Lino (2013)

Tendo em conta todas as considerações elencadas anteriormente como fundamentais para uma ação apropriada, torna-se crucial que o educador estruture o currículo com base na observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Com efeito, torna-se relevante a “personalização, flexibilização da planificação e do currículo de modo a proporcionar a educabilidade, equidade e envolvimento de todas as crianças” (DL n.º 126/2018, 6 de julho).

Consequentemente, é imprescindível que o EI perspetive a observação como o primeiro momento para perceber interesses, necessidades e características das crianças, uma vez que estas são dimensões primordiais para o estabelecimento de uma prática coerente, integrada, adaptada e flexível. Esta observação deve estar presente em todo o processo educativo, com especial ênfase nos momentos de brincadeira, uma vez que “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 7). Neste âmbito, os tempos de brincadeira livre fomentam a construção de “sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional” (*Idem*), dando a conhecer, deste modo, de forma espontânea a identidade da criança, que constitui um aspeto essencial da observação.

Nesta linha de pensamento, tendo novamente como base a observação das crianças, o EI detém o papel de avaliar os saberes adquiridos pelas crianças, tendo em consideração que este processo é formativo e caracterizado pela sua continuidade. Salienta-se ainda que a sua interpretação visa protagonizar a criança no processo de aprendizagem, com o intuito de a consciencializar relativamente ao conhecimento que já detém, às suas dificuldades e às estratégias para as colmatar (Circular n.º4/DGIDC/DSDC, 2011, de 11 de abril). Assim sendo, a avaliação, nestes moldes, assenta numa perspetiva construtivista, “cujo principal objetivo é a promoção de oportunidades de aprendizagem para a criança” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 81). Nesta avaliação formativa das aprendizagens, a construção de conhecimento é percebida como um todo, não se limitando somente à valorização dos resultados, mas antes dos processos de interação, negociação e respeito pela voz da criança, tendo novamente a pedagogia da escuta um papel fulcral (Castilho & Rodrigues, 2012). Esta componente avaliativa dos saberes não tem como intencionalidade a atribuição de uma classificação, nem o estabelecimento de comparações entre as crianças; visa proporcionar ao educador um entendimento das necessidades do grupo, no sentido de as colmatar e responder adequadamente às mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

A EPE constitui uma etapa primordial do percurso educativo dos sujeitos. Esta premissa implica que a educação de infância valorize a individualidade de cada criança, de forma a que a mesma se sinta membro integrante do

grupo e da comunidade, considerando que as suas diferenças e opiniões são respeitadas. Assim, através da inclusão de toda a criança, é possível dar resposta “à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (DL n.º 126/2018, 6 de julho, capítulo 1, artigo 1). Ao longo de todo o processo educativo, torna-se imperativo que não se perca de vista o ofício da criança: o brincar. Tal como instituído na Declaração dos Direitos da Criança (1959), “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas” (princípio 7º). Através das brincadeiras e do jogo espontâneo, a criança evolui e reconhece progressivamente o mundo que a rodeia, sendo esta a atividade com que mais se identifica, que mais preza e que se encontra presente em todos os momentos do seu quotidiano. Considera-se, portanto, que, a par do desenvolvimento de inúmeras habilidades, “a criança quando brinca comanda a situação, tem o controlo da sua brincadeira, percebe do que é e não é capaz e isso é essencial para a sua auto-estima e, assim, para a sua relação com os outros” (Araújo, Monteiro, & Lopes, 2019, p.29),

Tendo em perspetiva o que foi elencado anteriormente, conclui-se que se torna crucial que EI detenha conhecimentos, bem como saberes teóricos e pedagógicos para responder às situações desafiantes que enfrenta enquanto profissional, assim como às demandas da sociedade, sem esquecer a importância do desenvolvimento global da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Assim sendo, é esperada a construção da sua identidade profissional, “assente num processo formativo contínuo, com o intuito de acompanhar a evolução do ser humano e da sociedade local e global” (Marta, 2015, p. 145). Defende-se, deste modo, que a identidade profissional, de acordo com Nóvoa (1992, citado por Marta, 2015, p. 172), “não é um dado adquirido, não é uma propriedade nem sequer um produto, mas um espaço de construção profissional”. Esta construção assenta num processo com três fases: primeiramente, o EI manifesta a sua vontade em se tornar educador de infância; posteriormente, sente a necessidade de fundamentar a sua ação com recurso a referentes teóricos e pedagógicos; por último, é esperado que o educador reflita consistentemente relativamente às suas práticas, com o intuito de se transformar e procurar saber mais (Sarmiento, 2009, citado por Marta, 2015). Neste seguimento, importa que esta reflexão seja cooperada,

como forma de reviver e de atribuir sentido às vivências pedagógicas e de acrescentar significado social a este processo (Niza, 2012). Assim, considera-se que o trabalho colaborativo é uma das dimensões da construção da identidade profissional, sendo “que um bom relacionamento com as famílias e a comunidade promove aprendizagens significativas nas crianças, criando um clima de bem-estar afetivo” (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017, p. 108). Mediante os contributos que cada um dos intervenientes pode oferecer, estruturam-se parcerias significativas que visam um desenvolvimento harmonioso da criança.

Conclusivamente, a EPE representa uma valência significativa na vida de cada criança; considerando que se pretende que o seu impacto seja positivo, a educação de infância deve dar primazia e respeitar o desenvolvimento holístico da criança e a importância dos momentos de brincadeira. Deste modo, fomentar-se-á o seu crescimento de forma harmoniosa e plena, sem esquecer a importância de um espaço, recursos, experiências e sujeitos que valorizem e despertem a curiosidade natural da criança. Assim, o educador constrói as suas práticas profissionais “de forma inovadora, dado a especificidade de cada criança” (Marta, 2015, p. 278), à medida que se reinventa, considerando que “os novos desafios da sociedade *obrigam* o profissional a uma procura constante de novos saberes, novas aprendizagens” (Marta, 2015, p. 278).

### 3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1.º CEB representa o primeiro dos ciclos que constituem a escolaridade obrigatória, sendo que se estende ao longo de quatro dos nove anos previstos de ensino básico. A gestão curricular neste nível educativo é feita de modo articulado e globalizante, encontrando-se por isso ao encargo de um único docente (monodocência), podendo, no entanto, existir coadjuvação em áreas específicas. De acordo com a LBSE, este ciclo assume um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, prevendo-se que assegure “uma formação geral comum

(...), proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Lei n.º 139/2012, de 5 de junho, artigo 5.º).

Assim como a EPE, o ensino básico sustenta-se num conjunto de objetivos a atingir. Esses objetivos passam por garantir uma formação que possibilite a exploração de interesses e o desenvolvimento de capacidades e aptidões fundamentais, de forma a promover a realização pessoal, paralelamente à construção de valores cívicos. Entre outras metas estabelecidas, destaca-se ainda o desenvolvimento da autonomia e de uma participação responsável e democrática na vida em comunidade, bem como a adequação das estratégias e condições para as crianças com necessidades adicionais de suporte, com o intuito de favorecer o seu desenvolvimento e proveito integral das suas competências (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Em concordância com este último objetivo, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, espelha a preponderância de uma escola inclusiva, que reconhece “a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno”. Evidencia-se, neste sentido, a importância da diferenciação pedagógica enquanto forma de promover o sucesso escolar, tornando os conteúdos acessíveis e significativos para todos os alunos (Roldão, 2007).

Mais especificamente para o 1.º CEB, elenca-se como um dos objetivos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 8.º, seção II, ponto 3, alínea a), sendo estes saberes referentes às várias componentes curriculares elencadas na matriz curricular deste ciclo (Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Neste sentido, o 1.º CEB é estruturado por quatro áreas transversais aos quatro anos escolares, mais concretamente o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras. Já o inglês, surge somente a partir do 3.º ano de escolaridade como sendo de frequência obrigatória. Segundo o exposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a matriz curricular-base institui um mínimo de sete horas semanais dedicadas às áreas do português e da matemática e de três horas semanais quer para o estudo do meio, quer para as expressões artísticas e físico-motoras. Neste documento, contempla-se também o apoio ao estudo, com um mínimo de uma hora e meia semanal, bem como a

oferta complementar, com a extensão de uma hora. Existem ainda duas componentes curriculares de cariz facultativo, sendo elas a educação moral e religiosa e as atividades de enriquecimento curricular. Assim, a carga horária para os primeiros dois anos perfaz um total que varia entre 22,5 horas e 25 horas semanais; no que concerne ao 3.º e 4.º anos de escolaridade, acrescem as duas horas semanais dedicadas ao inglês.

Emerge, após o elencado anteriormente, a necessidade de mencionar o professor do 1.º CEB como gestor do currículo, sendo expectável que o desenvolva com vista a uma educação inclusiva, articulando e integrando os saberes das diferentes componentes curriculares e promovendo o desenvolvimento de competências fulcrais no processo educativo das crianças. Salienta-se que essas competências devem ser “socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo nº2, secção III). Neste sentido, torna-se crucial que os docentes, assim como as instituições educativas, possuam autonomia curricular, assente na “possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Mediante esta flexibilização, fomenta-se o desenvolvimento de conhecimentos articulados e de uma formação integral, assente na continuidade e na transversalidade e acessível a todas as crianças (Carvalho, 2010).

Sendo que o currículo “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (DL n.º 55/ 2018, de 6 de julho), importa analisar este documento e as conceções que elenca. O PASEO, homologado no Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, representa uma referência no âmbito da gestão do sistema educativo e contribui para a harmonização e articulação das decisões relativas às dimensões do currículo. Este perfil fundamenta-se numa formação assente numa “cultura científica e artística de base humanista” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10), objetivando-se “propiciar a cada aluno experiências intrinsecamente gratificantes de modo que contribuam para a libertação e desenvolvimento pessoal” (MacNeil, 1984, p.1). Esta base humanista fomenta a mobilização de “valores e competências que (...) permitem intervir na vida e na história dos

indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10).

Os programas e metas curriculares emergem também como documentos orientadores do ensino básico, homologados no Despacho n.º 5306/ 2012 de 18 de abril, em que se estruturam sequencialmente os conteúdos a desenvolver em cada componente curricular. No entanto, verificou-se uma falta de articulação entre estes documentos face à evolução dos paradigmas educativos e aos desafios da atualidade, pelo que emergiu a necessidade de reorganizar o currículo, no sentido de ir ao encontro do PASEO. Neste sentido, foram criadas as Aprendizagens Essenciais (AE), onde se cruzam os documentos orientadores, as metas e programas direcionados ao ensino básico e secundário, assim como o PASEO, o que permite uma flexibilização e gestão efetivas do currículo (DL n.º 55/ 2018). As AE, caracterizadas por uma articulação vertical, que engloba os níveis educativos da escolaridade obrigatória, objetivam fomentar o desenvolvimento de competências e conhecimentos fundamentais, “articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (DL n.º 55/2018 de 6 de julho, capítulo 1, artigo 3, alínea b).

Além de espelhada nestes documentos, importa que a articulação disciplinar seja efetivada pelo docente, de forma a mobilizar conhecimento proveniente das diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita uma aprendizagem integradora e integrada. Este conceito está também intimamente ligado à “sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (Carvalho, 2010, p. 42). Desta forma, de acordo com Leite (2012) emergem três perspetivas relativamente à articulação curricular, a ter em conta pelo docente: a multidisciplinariedade, em que se pressupõe uma estruturação de forma a que diferentes áreas disciplinares estabeleçam ocasionalmente relações entre si, mas mantendo as fronteiras de conhecimento que lhes são inerentes; a interdisciplinaridade, em que se valoriza um conjunto de disciplinas que se relacionam entre si, “cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão

global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base)” (Leite, 2012, p. 88); e a transdisciplinaridade, que assenta no desaparecimento da fragmentação das áreas disciplinares, tendo ainda assim como base os seus conhecimentos – deste modo, esta estruturação representa o expoente máximo de organização entre todas as disciplinas, considerando-se assim como promotora de uma perceção e representação da realidade tendo em conta a sua dimensão e complexidade (Leite, 2012). No seguimento desta ideia, torna-se relevante salientar que durante o período da PES a díade procurou incluir a articulação disciplinar nas diferentes planificações estruturadas, de forma a que todos os momentos estabelecessem uma sequência didática. Além disso, a utilização da MTP representou uma mais valia na construção dessas sequências, considerando que o desenvolvimento de um projeto não é possível segundo uma fragmentação dos conteúdos disciplinares. Assim, as planificações construídas segundo esta metodologia “quando desenvolvidas inteligentemente, potenciam e articulam-se com os objetivos, incrementando a riqueza e profundidade dos processos e conteúdos sobre os quais se atualizam” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 60).

De facto, a relação entre os conteúdos é fulcral no desenvolvimento de aprendizagens, uma vez que potencia a atribuição de significado ao conhecimento, estabelecendo-se conexão entre os saberes já integrados e os novos saberes (Leite, 2012). Ainda no âmbito da promoção de um processo de aprendizagem significativo, considera-se preponderante que o aluno participe ativamente no seu processo formativo, tal como referem a MTP e os modelos socioconstrutivistas. Para que este objetivo se efetive, torna-se crucial que o docente atue de forma coesa e flexível e que exista colaboração entre o corpo docente, sempre no sentido da promoção da competência autónoma das crianças e da coerência com as suas preferências e necessidades, assim como dificuldades (Martins, 2017). Essa cooperação “pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (Damiani, 2008, p. 218), pelo que a troca de experiências e conhecimentos fomenta a criação de metas comuns e de um ambiente de confiança recíproca, assim como evita a hierarquização (através de uma gestão co-participada) e responsabiliza cada um pela forma como atua. Deste modo, estabelece-se um meio propício ao desenvolvimento profissional, cujos docentes estarão aptos a responder às necessidades das crianças, incentivando

assim ao estabelecimento de uma ação educativa efetivamente articulada e flexível (Damiani, 2008).

Também no âmbito da promoção do sucesso educativo e de um processo de aprendizagem acessível a todas as crianças, releva-se a preponderância da diferenciação pedagógica, com o intuito de permitir a cada um dos alunos o aproveitamento integral das suas capacidades e conhecimentos (Lei n.º 128 de 5 de julho de 2017). Assim sendo, é fundamental que professor procure o entendimento das particularidades de cada criança para assim adaptar as diversas atividades e adotar metodologias eficientes, que permitam a todos os alunos a realização das tarefas. Pode, desta forma, aferir-se a importância do estabelecimento de relações harmoniosas entre o docente e as crianças, visto que um ambiente “em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Camida, Leal & Cancela, 2011, p. 19). O mesmo autor refere ainda que uma relação de proximidade entre o docente e as crianças parece afirmar-se como possível fator de proteção e amortecimento relativamente ao impacto negativo que possa existir, proveniente do contexto familiar. Torna-se, assim, crucial que o profissional de educação perceciono cada criança como um indivíduo “único, singular e, por isso, distinto dos demais que estão ao seu redor”, sendo que todas “apresentam pontos fortes e outros que são mais fracos; desenvolvendo a consciência de que tantos os pontos fracos como os fortes são passíveis de desenvolvimento.” (Almeida, Crispim, Silva & Peixoto, 2017, p. 97).

Ainda como elemento preponderante no sucesso escolar, considera-se relevante mencionar a escolha adequada e diversificada de recursos a utilizar na prática docente como fator influenciador. É importante que estes recursos didáticos se encontrem intrinsecamente relacionados com os objetivos pedagógicos, bem como em conformidade com as aptidões e ritmos das crianças (Tomlinson, 2008). Tendo em consideração o crescente desuso de paradigmas assentes na passividade e aceitação inquestionável das demandas da sociedade, exige-se dos docentes a aquisição de novas capacidades, científicas, técnicas e pedagógicas, no sentido de transformar práticas educativas que deixaram de ir ao encontro dos interesses e necessidades das novas gerações (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p.886). Como já referido no presente capítulo, o currículo atual tem tendência humanista, com base no desenvolvimento pessoal

do ser humano e assente “na lógica das competências, pelo que impõe mudanças fortes no processo de ensino e aprendizagem e na utilização de variados recursos pedagógicos digitais alinhados com metodologias ativas de resolução de problemas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886).

Destacam-se, neste âmbito, duas abordagens, o *Flipped Classroom* e o *Storytelling*. No primeiro modelo, conhecido por ser um modelo de escola invertida, os alunos estudam os conteúdos a desenvolver fora da sala de aula, promovendo a sua autonomia e responsabilidade, para que presencialmente possam mobilizar o conhecimento adquirido para construir novos saberes. Os recursos presenciais e virtuais são, assim, facilitadores das aprendizagens, sendo que a “disponibilização prévia de vídeos, áudios, textos e outros formatos multimodais para que os alunos tenham acesso ao conteúdo antes da aula favorecendo o estudo em outros tempos e espaços e a adaptação a diferentes ritmos dos estudantes” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886). Já o *Storytelling* pressupõe a construção de histórias na sala de aula, com base nas aprendizagens decorridas fora da mesma, atribuindo-lhes significado. O *Storytelling* é construído com a voz das crianças, com os seus materiais e conceções prévias, constituindo um recurso didático significativo no processo educativo (Quadros-Flores et al., 2019).

Como forma de regulação desse processo, emerge a necessidade de compreender se os alunos integram e adquirem o conhecimento, até mesmo no âmbito de adequar e refletir acerca das estratégias adotadas, pelo que a avaliação surge como um importante fator no processo educativo (Vilar, 1993). Neste sentido, é indispensável a criação de instrumentos que avaliem os alunos adequadamente, sendo que este processo pode conduzir a “uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 17, de 4 de abril de 2016, no preâmbulo). Assim sendo, devem ser estruturados instrumentos de avaliação que potenciem o processo de aprendizagem das crianças. A modalidade de avaliação interna, da responsabilidade dos docentes e dos órgãos de gestão educativa, centra-se em três vertentes: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 139 de 5 de julho de 2012). A avaliação diagnóstica é realizada nos momentos em que se considerar oportuno, sendo indispensável “para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de

facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n. 17, de 4 de abril de 2016, artigo 24º - A, ponto 1); a última (avaliação sumativa) pode ser traduzida na estruturação de uma apreciação global relativamente ao processo de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de classificar e certificar. Já a modalidade formativa da avaliação é sistemática e contínua, o que conseqüentemente conduz à tomada de decisões baseadas no cruzamento de todos os dados recolhidos e tratados durante todo o processo de avaliação (Vilar, 1993).

Durante o período da PES, a avaliação formativa assumiu uma maior preponderância, sendo que possibilitou a recolha de informações singulares e detalhadas, alcançando-se uma perspetiva global do conhecimento dos alunos, não se restringindo a um momento específico da construção de saberes, mas antes em todas as etapas do processo educativo. Assume-se, assim, que este processo possibilita a criação de estratégias educativas em conformidade com as particularidades das crianças e com as aprendizagens em desenvolvimento, pelo que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Lei n. 17 de 4 de abril de 2016, artigo 23º, ponto 1). Esta modalidade formativa permite igualmente avaliar a ação docente, uma vez que o professor compreende se as estratégias ou opções didáticas que adotou foram apropriadas e permitiram alcançar os objetivos estabelecidos para um dado momento de aprendizagem ou se a turma alcançou o proveito desejado das atividades realizadas. Defende-se que se deve avaliar tudo “quanto o sujeito aprende, assimila e mobiliza, sempre que, [as situações lho exijam]”, ou seja, são assim avaliados os conhecimentos, “o saber”, os procedimentos, “o saber fazer”, e por fim as atitudes, “o ser” e “o saber ser” (Vilar, 1993, p. 15). Estes parâmetros avaliativos vão ao encontro dos quatro pilares de educação apresentados anteriormente.

Sendo que a PES se desenvolveu com uma turma do 1.º ano de escolaridade, considera-se relevante destacar ainda um processo que foi possível acompanhar de perto: a aprendizagem da leitura. Atualmente, a leitura é “considerada uma competência-chave, indispensável aos cidadãos das sociedades contemporâneas. As crianças e os jovens têm absoluta necessidade de ler para se desenvolverem, para aprenderem e terem sucesso na escola (Ribeiro et al., 2016, p. 7)”. Nesta fase, as crianças desenvolvem competências

fundamentais para uma compreensão correta da leitura, tais como a “consciência fonêmica, conhecimento das correspondências grafofonêmicas, fluência, vocabulário e compreensão da linguagem” (Lopes et al., 2014, p.20). Assim se salienta que, contrariamente a outros parâmetros que têm influência no desempenho na leitura, “a eficácia do professor é susceptível de melhoria através de uma boa preparação e de uma boa e continuada formação em serviço” (Lopes et al, 2014, p.16), mais uma vez se evidenciado a importância de uma formação docente contínua e da percepção de que qualquer ação pedagógica no 1.º CEB tem um impacto preponderante no desenvolvimento das crianças.

Assim, o presente capítulo elenca o papel do docente, assim como as especificidades da sua prática educativa, pelo que se afere que o mesmo deve deter um conhecimento aprofundado acerca das diferentes áreas, para que esteja habilitado a responder às exigências sociais e profissionais. Neste sentido, emerge a necessidade da uma formação contínua, que potencie o desenvolvimento da identidade profissional do docente e o capacite para corresponder às demandas anteriormente mencionadas, “num sistema de interação entre o universo do trabalho e da vida pessoal que, interagindo, orientam percursos profissionais” (Quadros-Flores, 2016, p. 24). Assim sendo, é esperado que o professor integre o questionamento e a reflexão na sua prática, “de forma a promover a mudança e o desenvolvimento profissional pela formação ao longo da vida” (Santos, 2012, p. 2). Importa ainda salientar que é indispensável que o professor integre os alunos em todo este processo de reflexão e transformação, de forma a propiciar o seu desenvolvimento harmonioso e holístico.

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

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

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes, de acordo com a designação do mesmo. Primeiramente, será feita uma descrição de cada contexto onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES) com o objetivo de evidenciar as suas características – essa descrição tem como base a observação direta e participante das diversas valências do ambiente educativo.

Este processo de observação e consequente reflexão é crucial, sendo que um profissional na área da educação deve ser um agente reflexivo para, na e sobre a ação (Schön, 2000), que perspetiva este processo como fomentador da evolução profissional, na medida em que incita a adaptação e evolução das práticas educativas, de acordo com os interesses e motivações das/os crianças/alunos.

Já na segunda parte deste capítulo serão clarificadas as bases da metodologia de investigação-ação, tendo em conta que o profissional de educação deve apresentar-se como um agente capaz de se adaptar às mudanças socioculturais, uma vez que “o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola “desinfectasse” dos problemas sociais exteriores” (Máximo-Esteves, 2008, p.7).

## 1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada encontra-se situada na área periférica urbana do Porto, mais concretamente numa freguesia que tem vindo a atrair cada vez mais população, tendo em consideração a sua localização distinta e a abundância de transportes públicos, o que conseqüentemente se reflete na heterogeneidade económica e social existente entre os seus residentes. Mais concretamente, o agrupamento em que esta instituição se encontra inserida foi formado em 2008 e é composto por 6 estabelecimentos de ensino, sendo que 5 deles abrangem a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e por último, a sede do agrupamento.

Perspetivando uma postura reflexiva e autoavaliativa, o projeto educativo deste agrupamento menciona não só os pontos fortes do mesmo, mas também as principais fragilidades. Deste modo, foram estruturadas e descritas no mesmo documento algumas áreas de intervenção prioritária, sendo elas: a constante melhoria na qualidade de ensino, a melhoria dos resultados escolares, a melhoria da supervisão pedagógica, a melhoria da articulação entre níveis de ensino, a melhoria na gestão da disciplina e a melhoria da qualidade dos apoios educativos. As estratégias adotadas no sentido de perpetuar progressivas melhorias nas práticas educativas passam pela promoção da utilização das tecnologias de forma eficiente; pelo incentivo à criação de projetos realizados colaborativamente, bem como de comunidades virtuais (para partilha de recursos educacionais); pela facultação de acompanhamento particularizado aos alunos que apresentem dificuldades; pela promoção de uma articulação eficiente entre níveis de ensino, com vista à redução do insucesso escolar que pode resultar da mudança entre os mesmos, e ainda pelo envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo, de forma a sensibilizar para a preponderância da sua participação no mesmo (Projeto Educativo do Agrupamento de A.S. - 2016/2019).

Deste modo, a missão deste agrupamento assenta em valores preponderantes para a evolução psicossocial das crianças, tais como o sentido de responsabilidade, o respeito pelo próximo e pela diferença, o espírito crítico, a autonomia, a cooperação e a solidariedade. Tendo em consideração todos os parâmetros anteriormente mencionados, foi definido um objetivo nuclear, que

se baseia na melhoria progressiva da qualidade do processo educativo mediante uma educação competente, exigente e significativa (Projeto Educativo do Agrupamento de A.S. - 2016/2019).

A instituição cooperante em particular, com valências desde a Educação Pré-Escolar até ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foi construída em duas etapas, sendo a primeira em 1976 e a segunda em 2010. Este estabelecimento de ensino possui duas entradas, sendo que uma delas contém uma rampa – ainda assim, não existe acessibilidade a pessoas com deficiência motora ao primeiro andar no interior dos edifícios.

No total, o estabelecimento de ensino alberga onze salas, sendo que quatro delas se encontram no edifício mais antigo, com um andar, e são destinadas ao 1º CEB – neste edifício existe ainda um salão polivalente onde decorrem as Atividades Extra Curriculares, uma pequena reprografia, uma sala de informática, um gabinete da coordenação, uma sala reservada à Componente de Apoio à Família (CAF), duas arrecadações e seis casas de banho destinadas e adaptadas aos alunos. Já no edifício mais recente encontra-se localizada a sala dos professores, bem como sete salas, três delas destinadas à Educação Pré-Escolar (situadas no piso inferior). Ainda neste piso, existe uma única casa de banho unissexo para as crianças e uma para os professores, sendo que nenhuma das casas de banho de toda a instituição se encontra adaptada a pessoas com mobilidade reduzida. No primeiro andar, onde existem as restantes quatro salas, desta vez destinadas ao 1º CEB, encontram-se duas casas de banho para os alunos, duas pequenas arrecadações e uma sala onde é guardada a central do sistema informático. A dividir os dois edifícios existe um refeitório com cozinha onde as crianças almoçam. Foi ainda possível verificar a inexistência de biblioteca, o que representa um aspeto bastante negativo desta instituição, considerando que “o valor da biblioteca para a educação está na sua indissociabilidade - enquanto a escola é o vínculo iniciador da instrução ou educação formal, a biblioteca complementa-a” (Perucchi, 1999, p. 82). Desta forma, as crianças não possuem um espaço de consulta de livros para finalidades educativas ou simplesmente por lazer, nem usufruem de potenciais projetos criados em torno de um espaço bibliotecário.

O espaço exterior circundante ao edifício é constituído maioritariamente por pisos cimentados, sendo que num deles foi instalado um grande campo de jogos (onde se pode inclusive jogar basquetebol) e apresenta uma extensão

considerável. Ainda assim, este espaço carece pela fraca presença de espaços verdes, o que conseqüentemente impossibilita o contacto das crianças com a natureza – de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), este é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). Exclusivamente criado para a EPE, existe um espaço exterior comum às três salas, que possui um pequeno canteiro com algumas plantações, usualmente ligadas aos projetos em desenvolvimento. Neste espaço, as crianças disfrutam diariamente de momentos de brincadeira livre, à exceção dos dias em que as condições meteorológicas não o permitem, caso esse em que não abandonam a sala de atividades. Já os alunos do 1º CEB podem usufruir de um espaço coberto nestas situações, durante os intervalos.

Importa referir que a instituição escolar em questão apresentava uma sólida interação com a comunidade, adotando estratégias de enriquecimento curricular das crianças, sendo uma delas a concretização de projetos culturais e solidários, uma vez que “é na interface entre educação e a cultura, na mediação e na escuta da criança, que os processos educativos [criam] espaços para uma educação socioconstrutivista” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7). Recentemente, a instituição educativa participou no projeto Escola Solidária (2019) em parceria com a Câmara Municipal, que promove a prática de valores cívicos e solidários, assim como no projeto “Amigos Hortícolas”, fundamentado na promoção de hábitos alimentares saudáveis.

No que concerne às dinâmicas internas neste contexto educativo, privilegiava-se uma dinâmica coletiva, em que todos os intervenientes contribuíssem para uma formação integral com base no desenvolvimento da autonomia, da sociabilidade e da cidadania. Este preponderante trabalho cooperativo entre toda a comunidade educativa fortalecia e harmonizava as relações interpessoais e fazia desta instituição educativa um local privilegiado de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES que ocorreu na valência da EPE foi desenvolvido na sala dois do estabelecimento de ensino cooperante, com um grupo de 18 crianças, sendo que a sua faixa etária se situava entre os quatros e os seis anos. Este grupo era constituído por seis crianças pertencentes ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino, tendo em consideração que duas delas se encontravam referenciadas com NAS, mais concretamente devido a uma Perturbação do Espectro do Autismo, em ambos os casos. Importa referir que estas crianças frequentavam terapias fora da instituição escolar, bem como eram acompanhadas individualmente, uma vez por semana, por uma educadora de infância, na sala de atividades. Ainda neste âmbito, é importante relevar o facto de ser notória a inclusão de todas as crianças, assente num ambiente caracterizado pela aceitação e respeito pelo próximo, em que as diferenças são perspetivadas como algo natural, o que consequentemente fomenta nas crianças um sentimento de pertença ao grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Torna-se, portanto, preponderante mencionar a multiplicidade de vivências que a EPE deve facultar às crianças, perspetivando-as como agentes competentes na construção do seu próprio conhecimento, tendo em consideração que “a educação só apoia o desenvolvimento pessoal se as crianças se percepcionarem como a fonte e o sujeito da educação; por outras palavras, como participantes activos” (Kravtsova, 2010). Para que tal seja possível, o educador de infância deve planear a sua ação pedagógica tendo em consideração as necessidades e curiosidades observadas no grupo e em cada criança. Assim sendo, mediante a observação feita pelo par pedagógico, constatou-se que o grupo revelava bastante interesse pela expressão plástica, mais especificamente pelo desenho, assim como pelas construções e jogos a pares ou em pequeno grupo, disponibilizados na sala. No âmbito das necessidades que mais se destacavam, foi possível observar a existência de alguns conflitos entre as crianças, normalmente causados pela competitividade, revelando-se crucial a valorização de comportamentos

adequados para uma convivência harmoniosa, nomeadamente através da identificação da situação conflitual com as crianças, o diálogo como base para a resolução desses pequenos conflitos e a posterior adoção das regras criadas em grupo. Algumas das crianças apresentavam ainda dificuldades relacionadas com a motricidade fina, assim como com a expressão oral, sendo que se sentiam pouco à vontade para comunicar em grande grupo. Neste sentido, a troca de conceções e opiniões era fomentada diariamente, valorizando-se a voz de cada criança, para que progressivamente compreendessem a importância dos seus contributos na organização do ambiente educativo e desenvolvessem autoconfiança e sentido crítico.

O espaço educativo e a sua organização são também componentes essenciais para o bem-estar das crianças, assim como apresentam potencialidades que podem proporcionar às crianças um processo de desenvolvimento e aprendizagem significativo. Deste modo, no que concerne ao espaço físico, importa mencionar que a sala de atividades da EPE era constituída por uma estrutura ampla, que possibilitava a livre circulação das crianças, sendo que todos os materiais e mobiliário se encontravam adaptados às crianças e ao seu conforto, não evidenciando risco eminente para as mesmas. Realça-se o facto de a educadora de infância promover a reorganização da sala, nomeadamente das mesas e cadeiras, sempre que se revelava necessário, no sentido de ir ao encontro das necessidades e dos interesses evidenciados pelo grupo. De referir que este espaço era esteticamente agradável, com cores e materiais apelativos, sendo que a existência de luz natural, em grande quantidade, representava também uma das características favoráveis do mesmo. Foi possível constatar que as paredes se encontravam revestidas com as produções das crianças, tendo em consideração que iam sendo atualizadas de acordo com os temas em desenvolvimento. Neste sentido, todo o material em exposição deve “ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para as crianças como para os adultos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29). Ainda nas paredes, estavam expostas as regras da sala, ilustradas pelas crianças e estabelecidas mediante o diálogo e consenso entre todos os intervenientes deste espaço educativo, com o intuito de contornar eventuais momentos de conflito e promover a aceitação das regras de convivência. Além destes elementos, também podiam ser

observados instrumentos de pilotagem tais como a tabela de dupla entrada das presenças, que proporciona “oportunidades de leitura, como a descoberta dos ritmos temporais” (Folque, 2006, p.8), a tabela dos “chefes”, a tabela dos aniversários e a tabela do tempo, cuja construção foi realizada com e pelas crianças, tornando estes instrumentos mais significativos para as mesmas, uma vez que “o grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 2006, p.8). Salienta-se ainda o facto destes componentes da sala fomentarem um papel ativo, por parte do grupo, nas atividades do quotidiano, além de promoverem um ambiente democrático, colaborativo e assente no compromisso (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Ainda neste âmbito, a sala de atividades encontrava-se organizada em nove áreas de interesse, sendo que cada uma delas tinha um número limite de crianças a desenvolver atividades em simultâneo. Neste sentido, as áreas existentes eram a área da biblioteca, a área da casinha, a área das ciências, a área da escrita, a área da matemática, a área das construções, a área da pintura, a área da música e a área do supermercado. A área da biblioteca possuía alguns *puffs* e uma prateleira com livros, incluindo livros aprender a ler” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 70). Importa referir que não se pretende uma abordagem formal e escolarizada, mas sim a promoção do gosto pelo livro e pela leitura anteriormente construídos pelo grupo na sequência de atividades desenvolvidas, para que as crianças tivessem a oportunidade de visitar as suas produções. Assim sendo, esta área promovia o prazer pela exploração dos livros, bem como consequentemente fomentava o respeito por estes materiais e pelas suas potencialidades (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Através do contacto com o livro, das histórias contadas, recontadas e criadas pelas crianças, aborda-se “o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de.

Na área da casinha, encontravam-se à disposição das crianças diversos elementos associados às divisões de uma casa, nomeadamente a cozinha e o quarto, que possibilitavam ao grupo a representação e o jogo simbólico, associado às vivências e experiências do dia a dia. Esta área, que promove o estabelecimento de mundos imaginários e as importantes brincadeiras do

faz de conta, apresenta uma grande importância para as crianças, fomentando a sua criatividade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Sendo que a criança se expressa e comunica “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 51), esta área apresenta “múltiplas oportunidades para [as crianças] trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

No que concerne à área das ciências, constituída por uma mesa onde se encontrava um globo e materiais científicos adaptados às crianças, é possível afirmar que a mesma contribuía para a consciencialização relativamente ao mundo natural, inclusive para aspetos relacionados com a necessidade emergente da sua preservação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Além disso, paralelamente ao desenvolvimento de uma atitude científica e experimental, nesta área as crianças manipulam objetos e materiais que promovem uma compreensão da dependência entre os indivíduos da sociedade e entre os mesmos e o meio ambiente. Deste modo, “vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Na área da escrita, encontravam-se diversos materiais de abordagem à mesma, que possibilitavam à criança a identificação das suas convenções, bem como a associação de formas às diferentes letras. Note-se que esta área “não se trata de uma introdução formal e clássica, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 69) uma vez que “a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino (motor) que é imposto do exterior” (Folque, 2006, p. 10). Já na área da matemática, era possível encontrar uma panóplia de materiais manipuláveis estruturados e jogos que permitiam ao grupo, embora de forma inconsciente, o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas preponderantes, entre elas, a apropriação do sentido de número, o reconhecimento e classificação de formas, a identificação de sequências, a contagem, a ordenação e a seriação. Destacam-se, entre esses materiais, os blocos lógicos, os cubos encaixáveis, o ábaco e o material *Cuisenaire*, pelos

quais as crianças demonstravam grande interesse, tendo em consideração que a educadora cooperante promovia o desenvolvimento de experiências com base no jogo.

Na área das construções encontravam-se à disposição das crianças materiais como legos, puzzles e outros jogos (nomeadamente jogos de tabuleiro) que possibilitavam ao grupo o desenvolvimento de aptidões como a resolução de problemas, a comparação, a seriação e a orientação espacial dos objetos. Estes materiais promovem também o estabelecimento do jogo simbólico, uma vez que as construções realizadas pelas crianças adquirem significado, passando a ser pistas, divisões de uma casa, ou outros exemplos possíveis (Hohmann, & Weikart, 2011). De seguida, na área da pintura, encontrava-se exposto um cavalete para a realização das produções das crianças, bem como uma vasta quantidade de tintas utilizadas para esta finalidade. Sendo uma área com grande procura pelas crianças, e tendo em consideração os conflitos que se geravam em torno da escolha da mesma, foi decidido, em diálogo com as crianças, que quem desenvolveria atividades nesta área seria o chefe do dia. As atividades desenvolvidas nesta área, além de possibilitarem que as crianças se expressem artisticamente, desenvolvam a sua criatividade e tenham a oportunidade de contactar e explorar os materiais disponibilizados, fomentam o diálogo sobre elementos visuais como a cor, as formas e as texturas. Assim, é despoletado na criança “o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53).

Por sua vez, a área da música era constituída por um armário com diferentes instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, disponíveis para a exploração por parte das crianças. Sendo que o grupo tinha a oportunidade de descobrir e criar as suas próprias sonoridades e considerando que as crianças têm contacto, desde muito cedo, com a música e com diversas formas musicais, importa referir “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54). Por último, foi criada a área do supermercado, no âmbito das necessidades e interesses manifestados pelas crianças no primeiro semestre, sendo que surgiu ao longo do desenvolvimento de um projeto das docentes estagiárias a realizar a PES nesse

período temporal. Esta área era constituída maioritariamente por materiais construídos pelas crianças, o que contribuiu indubitavelmente para a sua importância para o grupo, que revelava bastante apreço pela mesma. Além disso, a sua criação permitia também o jogo simbólico ligado a situações do quotidiano, sendo que as crianças frequentemente a associavam à área da casinha, durante o tempo de brincadeira. Esta é também uma área que suscita a emergência da escrita mediante a realização de uma lista de compras, assim como o desenvolvimento de noções literacia financeira relacionadas com o dinheiro, pela brincadeira de compra dos produtos presentes neste local.

Importa ainda referir a existência de um computador na sala de atividades, que possibilitava o contacto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), considerando que as crianças solicitavam inclusive a realização de pesquisas no mesmo, como fonte de informação e aprendizagem. Assim, salienta-se que “o acesso ao computador no Jardim de Infância, [...] é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93), sem esquecer que a sua utilização (assim como das TIC em geral) deve ser contextualizada, representando um fator enriquecedor no desenvolvimento da criança. A importância destes recursos relaciona-se com o facto de, aliados a práticas educativas diversas, possibilitarem a construção de saberes no sentido de dar resposta “a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p. 46), assim como fomentarem o desenvolvimento de um espírito crítico e indagador, que torna a criança mais ativa. Caso tal não se verifique e estes recursos sejam utilizados indevidamente, podem antes representar uma distração (Marta, 2017).

Não é possível mencionar o espaço educativo sem referir o espaço exterior, considerando que o mesmo deve ser encarado como uma continuidade do espaço interior, sendo que este “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Ainda assim, salienta-se o facto de o espaço exterior disponibilizado para as crianças na EPE ser bastante limitado, na instituição educativa em questão, quer em termos dimensionais, quer em termos de estruturas e materiais disponibilizados.

Neste sentido, considerando que a saída para o espaço exterior representa um momento de entusiasmo e ânimo para todo o grupo e mediante o desafio colocado pela supervisora institucional às três docentes estagiárias na EPE, pretendia-se dinamizar este espaço e explorar as suas potencialidades, o que não foi possível dada a suspensão do estágio presencial, devido à pandemia Covid-19.

Passando à organização temporal do espaço educativo, importa salientar a importância das rotinas no quotidiano na criança, sem descurar, no entanto, a sua flexibilidade e adaptação às circunstâncias. Assim, considera-se que “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 2016, p. 8), tendo em consideração que num contexto educativo assente na aprendizagem ativa, as rotinas diárias suportam os interesses das crianças e encontram-se organizadas de forma a que as mesmas tenham controle sob como gerem o seu tempo. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais” (p. 769).

Neste sentido, a rotina diária das crianças era constituída por diferentes momentos, sendo que tinha início por volta das 09h00, com o acolhimento do grupo. Assim que chegavam à sala de actividades, as crianças assinalavam autonomamente a sua presença para posteriormente serem cantados os bons dias. De seguida, procedia-se à eleição do “chefe” do dia, sendo que esta eleição se realizava mediante uma das canções utilizadas para este efeito, que seleccionava aleatoriamente uma das crianças do grupo. A criança seleccionada dirigia-se, posteriormente, ao quadro dos chefes, onde sinalizava o seu nome. Assim, existia uma preocupação para que todos os elementos do grupo fossem eleitos, uma vez que ao cantar a canção nos dias subsequentes, as crianças que já tinham sido “chefes” já não o poderiam ser novamente, sendo que não eram contabilizadas. O chefe possuía um colar identificativo e detinha responsabilidades que passavam pela marcação do tempo meteorológico; pela distribuição das fotografias às restantes crianças, para que cada uma delas a colocasse na área de interesse em que pretendia desenvolver actividades naquele dia; pela liderança das filas nas saídas da sala; pela distribuição dos lápis quando as actividades envolviam o desenho e ainda pelo auxílio à educadora de

infância, quando solicitado. O sentido de responsabilidade inerente a todo este processo era vivamente apreciado pelas crianças do grupo, uma vez que se sentiam contentes por assumirem essa responsabilidade na gestão dos momentos da vida em grupo.

Após cada criança selecionar a área pretendida, colando a sua fotografia no local próprio, eram desenvolvidas atividades orientadas, inseridas no projeto a decorrer e/ou paralelas. Posteriormente, as crianças realizavam a sua higiene pessoal, bem como ocorria o lanche da manhã, para que de seguida usufríssem do intervalo, momento em que brincavam de forma livre e espontânea no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o possibilitavam. De regresso à sala de atividades, e de acordo com a ação pedagógica planificada, as crianças continuavam o desenvolvimento de atividades orientadas ou realizam atividades espontâneas nas áreas de interesse até, sensivelmente, às 11h45. A esta hora, concretizavam novamente a sua higiene, sendo que se dirigiam posteriormente à cantina para o almoço. Após o término do almoço, as crianças desenvolviam o jogo livre e espontâneo no espaço exterior. Na parte da tarde, de regresso à sala de atividades, eram realizadas atividades orientadas e atividades livres nas áreas, considerando que por volta das 15h15 se procedia ao lanche da tarde. De seguida, as crianças eram entregues aos encarregados de educação, à exceção das que permaneciam na instituição, no horário de prolongamento.

Relativamente à rotina semanal, foi possível constatar a existência de alguns momentos próprios da mesma ao longo da PES. À segunda-feira, da parte da manhã, estabelecia-se um diálogo acerca dos principais momentos do fim-de-semana, sendo que posteriormente era realizado o registo dos mesmos através do desenho. À terça-feira, também no período da manhã, existia um momento dedicado à Educação Musical, orientado por um docente externo – neste âmbito, importa referir que, sendo uma atividade do agrado do grupo, o docente procurava selecionar músicas que consciencializassem as crianças para problemáticas do mundo atual. Ainda assim, salienta-se que o desenvolvimento da expressão musical não ocorria exclusivamente neste momento, estando presente na rotina diária do grupo, dada a sua preponderância, já mencionada anteriormente. À quinta-feira, era realizada uma reunião em grande grupo, em que se refletia acerca das aprendizagens construídas até ao momento. Partindo dessa reflexão, estabelecia-se um

diálogo sobre novos interesses e/ou necessidades manifestados pelas crianças, com o intuito de desenvolver atividades que fossem ao seu encontro, na(s) semana(s) seguinte(s). Desta forma, promove-se a pedagogia da escuta, em que a criança participa ativamente na construção da planificação com o educador (Oliveira-Formosinho, 2007). Por fim, considerando ainda a rotina semanal, à sexta-feira as crianças usufruíam de atividades no âmbito da Educação Física, sob a orientação de um docente externo. À semelhança da expressão musical, também as atividades motoras integravam a vida diária do grupo, não se cingindo somente a este momento semanal.

Importa ainda acrescentar que “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113). Assim sendo, as relações criança-criança, como já referido, baseavam-se no respeito mútuo e entreajuda, não deixando de existir eventuais conflitos, facilmente ultrapassáveis. A relação entre o adulto-criança sustentava-se em valores cívicos, fomentados neste contexto, sendo o diálogo constante uma das componentes essenciais para a construção de uma relação harmoniosa, com base na colaboração e cooperação. Por último, a relação escola-família era mantida de uma forma eficiente, através de conversas informais, atendimentos específicos, informação em suporte de papel e até mesmo através de iniciativas associadas a projetos a decorrer na sala de atividades, que promoviam a solicitação da participação dos encarregados de educação.

É importante que este fluxo de comunicação das experiências das crianças primazie pela qualidade e, embora seja direcionado aos pais, seja também do conhecimento das crianças. Através do mesmo, as famílias passam a deter um conhecimento mais aprofundado sobre o processo educativo das crianças, que altera significativamente a sua visão relativamente ao mesmo. Por conseguinte, as famílias refletem acerca do seu papel e das experiências vivenciadas pelos seus educandos, o que pode levá-las a assumir uma postura mais ativa. Já as crianças, ao compreenderem que os pais estão envolvidos, que estão a par do que se sucede ou irá suceder tornam-se “ainda mais curiosas, interessadas e confiantes, enquanto contemplan o significado daquilo que conquistaram” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.76). Por sua vez, esta relação preponderante entre as famílias e a escola, que coeducam a mesma criança,

contribui para o desenvolvimento do profissional, sendo que ao interagir com as famílias o educador passa a “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões [e pode] incentivar a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88), podendo assim conhecer mais aprofundadamente o contexto de cada criança e adequar as suas práticas.

## 1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a diáde foi integrada numa turma do 1º ano de escolaridade, na turma B. Esta turma era constituída por 21 crianças, sendo que 12 delas pertenciam ao sexo feminino e nove ao sexo masculino e que as idades se encontravam compreendidas entre os seis e os sete anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e possuíam a língua portuguesa como materna.

Nenhum dos alunos estava referenciado como um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte, no entanto, dois deles eram acompanhados individualmente em alguns momentos da semana por uma educadora de infância, com o objetivo primordial de reduzir o impacto da transição entre ciclos de ensino e de auxiliar na superação de dificuldades. Um dos alunos sofre de uma lesão cerebral, que afeta o lado direito do corpo e se manifesta sob a forma de paralisia – além do acompanhamento que recebe na instituição de ensino, este aluno frequenta ainda a terapia da fala, a terapia ocupacional e a fisioterapia (fora da mesma). O outro aluno, que recebe esse apoio individualizado, possui dificuldades nos domínios da oralidade e da escrita, sofrendo inclusivamente de gaguez. Este acompanhamento procura ainda colmatar lacunas existentes no seio familiar - o aluno vive com os avós que sofrem de dificuldades económicas e são iletrados, pelo que não conseguem prestar o auxílio necessário em algumas situações.

O processo de observação direta, sistemática permitiu perceber que esta turma, no âmbito geral, se caracterizava pelo bom comportamento, pelo cumprimento exímio das regras estabelecidas na sala de aula e pela participação

ativa, sendo que existia um clima baseado no respeito e na cooperação com o próximo. Este papel ativo dos alunos e responsabilização pelo seu próprio processo de ensino era fomentado pela professora cooperante através das estratégias educativas que utilizava – constatou-se, em particular, o facto de a docente, no momento em que questionava oralmente algum dos alunos ou solicitava a sua ida ao quadro para resolver uma questão, permitir que o resto dos colegas expressassem a sua opinião, dizendo se estavam de acordo ou não. Estes momentos promovem o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de argumentação. Embora, no geral, a turma apresentasse um nível de desenvolvimento considerável, existiam dois alunos cuja participação era fraca, principalmente tendo em conta a insegurança que revelavam, pelo que se procurou planificar estratégias que estimulassem o diálogo e a troca de opiniões. Um outro aluno manifestava falta de concentração constante, pelo que o par pedagógico procurava prestar atenção e acompanhar de forma mais individualizada sempre que possível todos estes alunos, no sentido de ultrapassarem as suas dificuldades. A informação destes últimos parágrafos é relevante para a preparação da nossa intervenção, nomeadamente a necessidade, ou não, de diferenciação pedagógica e outros estímulos promotores de aprendizagem significativa.

A docente cooperante procurava apelar ainda à criatividade e curiosidade natural dos alunos, pelo que dava resposta às questões provenientes dos mesmos, mesmo que se encontrassem descontextualizadas do assunto a ser lecionado no momento. Foi possível verificar também o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia, na medida em que era solicitado frequentemente aos alunos que auxiliassem a docente (na distribuição de suportes em papel, por exemplo). Além disso, existem três responsáveis semanais, encarregues de uma das seguintes tarefas: ligar o computador, alterar o estado do tempo e alterar o dia da semana. Considerando que os alunos apreciavam esta atribuição de responsabilidades e solicitaram inclusivamente a criação de novas, o par pedagógico planificou estratégias neste sentido, sendo que os alunos criaram, em assembleia, uma nova responsabilidade. Deste modo, e de acordo com Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, estão a ser promovidos momentos que estimulam “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” à medida que se “promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras

de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”.

No que concerne à convivência em si e ao estabelecimento de relações, durante o período de desenvolvimento da PES os alunos ainda estavam a estabelecer ligações entre si, visto que nem todos se conheciam, o que por vezes conduzia à existência de pequenos conflitos, principalmente fora da sala de aula, mas que eram facilmente ultrapassáveis. Neste sentido, as crianças desta turma apresentavam-se fortemente heterogêneas, não só nas atitudes e preferências, mas sobretudo nos ritmos de trabalho – assim sendo, o par pedagógico foi adaptando a planificação de atividades a esta característica, com o objetivo de dar resposta às diferenças.

De seguida, importa referir a organização e gestão do espaço da sala, que se revela como um importante fator no processo educativo, pelo que “os espaços educativos são locais onde se desenvolvem ações que visam o desenvolvimento pleno do aluno e formação de cidadãos conscientes e responsáveis” (Neves, 2014, p.3). Deste modo, as mesas da sala estavam dispostas em dois “U” – a docente cooperante utilizava esta configuração de forma a que no “U” exterior se encontrassem os alunos que não requeriam tanta atenção; já nas mesas interiores, estavam os alunos que possuíam mais dificuldades, visto que era uma zona de mais fácil acesso. Todas as mesas eram ocupadas por duas crianças, à exceção de uma, ocupada pelo aluno que sofre de paralisia. Ainda assim, a disposição dos alunos nos diferentes lugares era flexível e foi bastante alterada ao longo da PES, de forma a adaptar-se às necessidades e aos comportamentos da turma. A sala dispunha de dois quadros (um branco e um interativo), sendo que à sua esquerda se encontrava a secretária da professora titular com um computador com acesso à *Internet* e colunas. Ao fundo da sala existiam três armários, dois deles destinados ao armazenamento de diversos materiais (cartolinas, cola, papéis, materiais de escrita e computadores portáteis); já o terceiro continha as capas com as produções de cada aluno. As paredes continham placares de cortiça onde eram afixadas as produções dos alunos. Importa referir que cada aluno tinha a sua caixa pessoal para arrumação dos materiais escolares – esta caixa permanecia na instituição, assim como os livros, pelo que a turma somente levava para casa o livro necessário à realização do trabalho de casa, marcado de forma recorrente ao longo da semana. Neste âmbito, importa referir que “(...) el ambiente «habla», nos transmite

sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.” (Forneiro, 2008, p. 52), pelo que compreendemos que a organização do espaço deve ser feita de forma ponderada e refletida, para que todos os que frequentam esse espaço se sintam parte integrante do mesmo.

Ainda neste âmbito, verificou-se a inexistência de materiais estruturados que auxiliassem no desenvolvimento de determinadas tarefas, especialmente as tarefas ligadas à Matemática, sendo que somente existia um ábaco na sala de aula – uma vez que as crianças necessitam de visualizar e experimentar estes materiais para que as aprendizagens se desenvolvam de forma significativa, este fator representava um aspeto negativo. De acordo com Piaget (1971), é fundamental, para as crianças na faixa etária em questão, a concretização dos seus raciocínios, sendo que é neste plano que expõem a sua inteligência.

Tal como anteriormente referido, a sala dispunha de um quadro interativo com o qual os alunos tinham contacto frequente. No entanto, considera-se que as potencialidades deste material (e das TIC, em geral) não eram exploradas em plenitude, uma vez que se limitavam fundamentalmente à realização de exercícios no manual virtual. Sendo que existem outro tipo de *softwares* que podem enriquecer o processo de ensino e que permitem a mudança metodológica, sendo que a díade procurará planificar atividades que envolvam e motivem os alunos, com recurso a instrumentos e metodologias inovadoras - tal como mencionam Quadros-Flores, Escola e Peres (2009) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (p.725). Além do manual virtual, as atividades do quotidiano eram muito direcionadas para os manuais e pouco na experimentação, o que pode representar um fator desmotivante para alguns alunos, sendo que “em geral, os manuais apresentam uma escassez de estratégias e recursos para promover atenção para os estudantes com dificuldades de aprendizagem” (Rodríguez & Paiva, 2017, p. 5).

No que concerne à organização do tempo, a atividade letiva mantinha um horário fixo ao longo da semana, pelo que tinha início às 9h e terminava às 16h. Verificou-se o atraso sistemático por parte de dois alunos, cuja justificação recorrente era o facto de os encarregados de educação terem adormecido. Este tipo de situações transparecia alguma falta de interesse relativamente ao

processo educativo destes alunos, tendo em consideração que acabavam por ser prejudicados e perdiam inúmeros momentos cruciais de aprendizagem.

A rotina diária dos alunos consistia na sua chegada às 9h, com a existência de um intervalo entre as 10h30 e as 11h00 – cerca de dez minutos antes do início do intervalo, os alunos realizavam o lanche da manhã. Por volta das 12h, os alunos usufruíam da pausa para almoço (sendo que apenas 6 alunos não almoçavam na cantina da escola) e regressavam às 14h, sendo que momentos antes das 16h os alunos que permaneciam na instituição para as AEC lanchavam, enquanto os restantes se preparavam para ir embora (somente 7 alunos não frequentavam nenhuma destas atividades). Ainda neste âmbito, torna-se relevante mencionar a existência de uma hora semanal dedicada à aprendizagem da língua inglesa, em que as crianças usufruíam de um forte contacto com a Expressão Musical simultaneamente. As atividades extracurriculares ocorriam desde as 16h30 até às 17h30 e distribuíam-se ao longo da semana da seguinte forma: à segunda-feira, a Atividade Física e Desportiva; à terça-feira, o projeto AGIR, em que eram abordados assuntos da atualidade com as crianças; à quarta-feira, as Artes; à quinta-feira, o Yoga e à sexta-feira novamente a Atividade Física e Desportiva.

Tendo em vista esta distribuição temporal, a docente desenvolvia uma planificação semanal (em cooperação com outra docente da instituição), de modo a gerir e a estruturar temporalmente os diferentes momentos da semana. Era notória a forte presença da articulação entre as áreas do Português, do Estudo do Meio e da Matemática de forma a que as mesmas fossem abordadas diariamente e a fomentar aprendizagens significativas, sendo que toda a organização era ainda flexível, de acordo com as propostas e curiosidades dos alunos. Verificou-se ainda a existência de uma rotina diária, considerando que a turma iniciava o dia com uma música, que ia variando periodicamente, e que funcionava como uma espécie de “aquecimento” e preparação para o desenvolvimento posterior das tarefas, visto que as músicas envolviam movimento e acompanhamento dos gestos. Este era um momento muito apreciado pelos alunos, que já se encontravam familiarizados com esta rotina. Foi possível constatar a existência de um outro momento que se repetia ao longo das semanas: à segunda-feira, todos os alunos desenhavam um momento especial do seu fim-de-semana e apresentavam-no de forma individual à turma. Esta atividade, além de estar intimamente ligada à Expressão Plástica,

promovia o auto e heteroconhecimento e desenvolvia capacidades no âmbito da expressão oral – através do questionamento, a docente cooperante incentivava os alunos a desenvolverem o seu discurso. De facto, é preponderante que esta organização temporal seja estruturada, considerando que a turma se encontrava ainda numa fase transitória entre ciclos – além disso, as rotinas são fundamentais e apreciadas pelos alunos, podendo representar o mote ideal para a construção da novidade (Barbosa, 2000).

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao perspetivar a educação, na atualidade, torna-se imperativa a existência de uma conceção globalizante, considerando o facto de a mesma influenciar e ser influenciada pelo contexto cultural e social que a envolve. Deste modo, o desafio que as instituições de ensino enfrentam relaciona-se diretamente com o facto de se depararem com as mais diversas condições sociais – neste sentido, emerge naturalmente a necessidade de alcançar respostas adequadas, de forma a garantir o bem-estar dos indivíduos e a perpetuar a promoção de valores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Este complexo processo que é facultar uma resposta adequada às particularidades de cada um, implica obrigatoriamente o surgimento de novas formas de ensinar e de educar. Assim, a partir do momento em que o docente adquire a consciência dessa necessidade, assume-se como profissional reflexivo e crítico – neste âmbito, Oliveira-Formosinho (2007) mencionado por Máximo-Esteves (2008) afirma que um profissional reflexivo deve “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 8).

Neste âmbito, de acordo com Elliot & Manzano (2000), a intervenção do docente, tal como acontece com qualquer outra prática social, é um autêntico processo de investigação. A elaboração, experimentação, avaliação e reajustamento das estratégias utilizadas em virtude dos princípios educativos que justificam e validam a prática, bem como da evolução individual e coletiva

das crianças requer, de forma clara, um processo investigativo. Assim sendo, considerando o Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve educar “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (artigo 3, ponto II, alínea a).

Tradicionalmente, a investigação é classificada segundo duas valências: a investigação fundamental, cuja finalidade é expandir o conhecimento geral, e a aplicada, que procura a produção de “resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1987, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 264). Ambas as dimensões estão presentes no âmbito da educação, sendo que podem inclusivamente complementar-se mutuamente, com o propósito primordial de melhorar o processo educativo através das alterações a concretizar. Mais concretamente, “uma das modalidades da investigação aplicada é a investigação-acção, cujo objetivo é promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo” (Sanches, 2005, p. 128).

Neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) representa um instrumento capaz de perpetuar essa mudança, que esteve presente na formação e na ação educativa durante a PES, apresentando-se como uma forma de investigação introspectiva coletiva, cujo objetivo é proporcionar uma maior compreensão das práticas educativas e das situações em que as mesmas decorrem (Kemmis & McTaggart, 1992). Pressupõe-se, no seguimento desta ideia, que o profissional de educação é eficiente e capaz de “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tantos os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10).

Para que essa escolha seja adequada, Kurt Lewin define a investigação-ação como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados” (Esteves, 1986, citado por Sanches, 2005, p. 129) fundamentada no triângulo formado pela investigação, pela ação e pela formação. Esta teoria visa fundamentar cientificamente a ação e, simultaneamente, o desenvolvimento de profissionais sociais – estes são aspetos preponderantes a considerar na formação de docentes (Sanches, 2005). Ainda de acordo com a perspectiva desta autora, a MIA é “um processo em *espiral* de planificação, acção, observação e reflexão” (p.131), sendo que todos

os participantes na ação devem estar intimamente envolvidos em todos os aspetos deste processo.

Nesta linha de pensamento, a observação é perspectivada como a primeira etapa do processo de investigação, uma vez que a mesma permite “tornar o [docente] mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (p.58). Esta fase deve ser perpetuada de forma direta, sistemática e participante, com o intuito de conhecer mais aprofundadamente o contexto e as suas potencialidades. De acordo com esta premissa, a diáde observou atentamente as diferentes dimensões do ambiente educativo, recorrendo ainda a instrumentos de recolha de dados, tais como os diários de formação em ambas as valências educativas e as grelhas de observação, no caso do 1ºCEB. Foram também recolhidas informações de forma indireta, através de diálogos com as docentes cooperantes e com as crianças, para melhor perceber as suas necessidades e preferências. Além destes instrumentos de recolha de dados, recorreu-se também aos registos fotográficos, videográficos e em áudio, uma vez que estes meios possibilitam uma aproximação mais fidedigna das expressões utilizadas pelas crianças, bem como representam uma oportunidade para o profissional educativo, no sentido de visitar a forma como age e analisar reflexivamente a sua ação (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com os dados recolhidos e com a contextualização dos mesmos, estabelecem-se objetivos primordiais, tendo como base as características e preferências das crianças. Esses objetivos encontram-se patentes nas planificações desenvolvidas, neste caso em colaboração com a docente cooperante, pelo que o ato de elaborar uma planificação significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2001, p. 47). Deste modo, as planificações estruturadas de cada matriz (EPE e 1ºCEB) possuem especificidades que as distinguem entre si. No caso da EPE, a matriz deste documento era construída começando pela identificação das necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, assim como as aprendizagens reveladas pelas crianças. Posteriormente, definiam-se os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem para, de seguida, se apresentarem as possíveis ações a desenvolver contextualizadas nas decisões pedagógicas, bem como na organização do espaço, do grupo e dos materiais. No que concerne ao 1ºCEB, a planificação era constituída pela contextualização do percurso pedagógico, onde

se incluem igualmente as necessidades, interesses e dificuldades da turma; pelos objetivos da aula e um mapa de articulação, onde se encontravam patentes os domínios e áreas em desenvolvimento, assim como a articulação existente entre os mesmos. Além destes aspetos, este documento abrangia ainda a organização temporal, a descrição das ações pedagógicas e dos recursos a utilizar e, por fim os critérios e instrumentos de avaliação formativa.

Neste sentido, a ação representa a forma de transpor para a prática os momentos planeados – tanto no contexto da EPE como do 1º CEB, procurou-se que esta ação possuísse um fio condutor, para que as aprendizagens se dessem de forma significativa. Embora as intervenções em ambas as valências educativas se tenham organizado de maneira diferente, sendo que na EPE se dinamizaram atividades em díade e tríade praticamente desde o início da PES e no 1ºCEB as intervenções ocorreram de forma gradual ao longo das semanas, individualmente em díade, o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e as docentes cooperantes representou uma mais valia ao longo de toda a PES. Acredita-se, desta forma, que somente através da colaboração e da partilha de conceções é possível adotar práticas significativas e adequadas ao meio educativo – como menciona Ribeiro (2011), no âmbito dessa adequação e transformação, “ganha especial relevo a dimensão interpessoal na formação, que se estabelece na interação dialética entre os sujeitos, e que constitui um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem” (p. 44).

Intrinsecamente ligada à ação, surge a reflexão, essencial para o desenvolvimento profissional e adequação das práticas educativas. Durante todo o período da PES, existiram diversos momentos reflexivos, de carácter individual, em díade, em tríade e com as supervisoras institucionais, sendo que estes momentos constituem pilares “da acção docente para a intencionalidade educativa/formativa, exigindo ao educador reflectir sistematicamente sobre a sua acção, sobre a forma como a adequa às necessidades de desenvolvimento das crianças, no respeito pelos valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Pires, 1987, citado por Ribeiro, 2011).

Deste modo, realizaram-se ao longo do percurso formativo reflexões retrospectivas para a ação, mais concretamente através da elaboração das planificações e dos guiões de pré-observação. Nestes guiões, encontravam-se elencadas as evidências que emergiam dessa reflexão retrospectiva e que

suportavam as atividades pedagógicas; os objetivos dessas atividades; os recursos e materiais necessários e eventuais dificuldades que pudessem surgir no momento da ação, assim como as expectativas sobre como as contornar. Também a reflexão na ação é uma importante vertente, decorrente da observação feita pelo profissional educativo no momento da ação, que pode levar à reformulação e adequação das suas práticas caso se verifique essa necessidade, no sentido de responder mais efetivamente aos interesses e necessidades manifestados pelas crianças. Por último, a reflexão sobre a ação implica que se revise mentalmente as práticas docentes, sendo este um exercício reflexivo que conduz à compreensão das opções metodológicas e pedagógicas tomadas. Este exercício encontra-se presente na elaboração dos diários formativos, assim como no diálogo em tríade e com as supervisoras institucionais, nas reuniões pós-ação.

Ainda a este propósito, importa salientar a preponderância das reflexões realizadas nos seminários e momentos de Orientação Tutorial (OT), bem como na escrita das narrativas individuais (EPE e 1.º CEB) e das narrativas colaborativas, no caso do 1.º CEB. Estas narrativas constituem uma prática reflexiva que fomenta a construção da identidade docente e que permite uma compreensão mais aprofundada dos fatores que impulsionam a transformação das suas práticas. No caso das narrativas colaborativas, “enquanto prática de reflexão partilhada, ganha[m] especial relevo como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida” (Ribeiro, 2011, p. 45), podendo assim representar uma oportunidade de crescimento para os intervenientes neste processo, numa co-construção de conhecimento.

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

Eu quero [docentes] que não se limitem a imitar os outros [docentes], mas que se comprometam na educação de crianças numa nova sociedade; [docentes] que participem de um sistema que os valoriza, e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; [docentes] que não sejam apenas técnicos, mas também, criadores...” (Nóvoa, 1992, p. 29)

Numa fase posterior à explanação do enquadramento teórico, legal e pedagógico relacionado com ambas as valências educativas, assim como das características inerentes a cada contexto, importa agora desenvolver a reflexão, descrição e análise de momentos vivenciados e atividades realizadas ao longo do percurso da PES. Tendo em consideração esta interligação entre os referentes teóricos e o conhecimento do contexto educativo, o profissional educativo deve estruturar as suas ações, assentes no facto de que o processo reflexivo é crucial para alcançar o crescimento e evolução profissionais (Oliveira & Serrazina, 2002).

Importa mencionar que a retrospeção relativa à prática pedagógica deve ser suportada pelo processo colaborativo e conjunto entre a díade, a educadora e professora cooperantes e as supervisoras institucionais, com o intuito de progredir no sentido de formar profissionais eficientes e capazes de responder às necessidades das crianças, sem esquecer que esta troca de saberes entre os agentes educativos propicia a valorização do “seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores [e educadores]” (Day, 2001, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 3). Deste modo, nos subcapítulos que se seguem, encontrar-se-ão patenteados alguns dos momentos e atividades que, tendo em conta o processo significativo e transversal que representaram para as crianças, são merecedores de destaque.

## 1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES no âmbito da EPE desenvolveu-se de forma atípica, tendo em consideração o surgimento da pandemia COVID-19, que forçou a suspensão dos estágios presenciais. Deste modo, ao longo do presente subcapítulo encontrar-se-á espelhada a experiência neste nível educativo antes e após essa suspensão, mencionando a reinvenção subjacente a todo este processo.

Neste sentido, o par pedagógico observou de forma participante o ambiente educativo em questão durante as três semanas anteriores ao encerramento das instituições educativas, considerando que o processo de observação constitui um meio de recolha de informação privilegiado, assim como mencionado no capítulo II. Assim sendo, este processo representa uma primeira etapa para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas (Estrela, 1990) uma vez que “pode ajudar a compreender de forma aprofundada como se constituem os processos educativos e como atuam os seus sujeitos” (Marques, 2001, p.278). Mediante os dados recolhidos, o EI planeia a ação educativa com uma intencionalidade, adequando as suas práticas de forma a que se tornem significativas para o grupo. Neste âmbito, salienta-se novamente a preponderância da MIA, na medida em que possibilita a transformação da ação e contribui para a construção da identidade profissional.

Nesta linha de pensamento, foi possível perceber o interesse manifestado pelas crianças em desenvolver questões relacionadas com o Planeta Terra, mais concretamente com a poluição. Esta temática surgiu no âmbito de um momento de diálogo com o grupo em que emergiu o facto de, no momento semanal em que as crianças realizavam atividades com um docente externo ligado à expressão musical, terem sido abordadas músicas relacionadas com o planeta, o seu estado de conservação e sobre o contributo de cada elemento da sociedade no sentido de reverter ou atenuar a situação precária em que o mesmo se encontra. Tendo em consideração o interesse manifestado pelas crianças partiu-se para o desenvolvimento de um projeto, estando assim definida a problemática que caracteriza a primeira fase da MTP.

Concomitantemente, e tal como anteriormente referido no capítulo I, a MTP incentiva as atitudes cooperativas e a partilha contínua, fatores preponderantes

para que o conhecimento se construa sob uma perspectiva socioconstrutivista. Assim sendo, o projeto teve início com uma partilha de conhecimentos prévios do grupo relativamente ao Planeta Terra, a partir dos quais se procedeu à construção de uma teia concetual, sendo que surgiram afirmações como “Há a parte da terra e a dos mares” (T.F), “O planeta apareceu de uma explosão” (B.), “A explosão foi o Big Bang” (H.), “O nosso planeta roda à volta do sol” (A.M.). Perante esta última premissa, outras crianças reagiram, abordando novas temáticas que poderiam vir a ser exploradas mais tarde, através de afirmações como: “Mas nós não sentimos o planeta a rodar” (T.D.); “Se não houvesse sol morríamos por causa do frio, mas muito perto do sol também morríamos” (H.) e “O Sol é uma estrela” (H.).

Por conseguinte, mediante a elaboração desta teia evidencia-se a segunda fase – planificação e desenvolvimento, da MTP, sendo a mesma de extrema importância para que seja possível analisar comparativamente as conceções primordiais acerca da temática face ao conhecimento construído posteriormente. Nesta fase registou-se, além dos saberes que as crianças já detinham, o que pretendiam descobrir/construir e os meios que desejavam utilizar para o fazer, sendo que o diálogo relativamente a qual poderia ser o primeiro passo deste projeto convergiu na construção de um planeta (tridimensional) para a sala de atividades. Tendo em consideração que se promovia um clima democrático, em que cada criança tem a sua própria voz, quando lançada a questão “Como vamos construir o Planeta Terra?”, emergiram diversas respostas, entre elas “Com folhas brancas, amassamos e fazemos uma bola” (L.), “Com as tintas, pintamos de azul e verde, faço a bola com uma bola de ténis” (T.S.), que revelam já a perceção tridimensional, entre outras respostas como “Com cartão”, “O planeta no céu, as estrelas e o astronauta”. Paralelamente, as crianças revelaram novamente interesse em aprofundar o tema da poluição e os seus malefícios para o planeta, pelo que a intencionalidade pedagógica da díade residiu em incluir as sugestões das crianças no ato de planificar.

Deste modo, embora a construção de planificações tenha ocorrido em número reduzido face ao que seria desejável, acredita-se que as planificações elaboradas iam ao encontro das solicitações e necessidades das crianças, estabelecendo-se assim a terceira fase – a execução, da MTP que diz respeito ao “processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que

desejam saber [as crianças] organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16).

De seguida, elencam-se duas das atividades realizadas com o grupo, denominadas “Painel Planeta Saudável vs Planeta Poluído” e “Vamos ajudar o Planeta!”, não sendo possível analisar aprofundadamente várias atividades desenvolvidas, dada a organização do presente relatório. Estes momentos foram desenvolvidos no dia da observação em contexto, considerando que o par pedagógico ainda teve a oportunidade de refletir conjuntamente com a educadora cooperante e a supervisora institucional antes do encerramento da instituição educativa em questão. Com efeito, as atividades iniciaram-se com um momento comum em grande grupo, em que se promoveu a interação com um avatar, a Dona Miraldina, personagem de uma das músicas anteriormente mencionadas, que abordava a temática da poluição. O facto de as crianças visualizarem a personificação de uma imagem mental fomentou o entusiasmo pela interação, uma vez que os avatares podem ser “personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.68). Assim sendo, esta personagem questionou o grupo relativamente aos assuntos abordados na semana anterior, nomeadamente em relação à atividade “O que podemos fazer para evitar a poluição?”, em que cada uma das crianças comunicou, através da expressão plástica, a sua resposta a esta questão. Este momento fomentou a ativação de conhecimentos prévios, pelo que as crianças partilharam opiniões, conceções e fundamentaram o seu discurso. O recurso às TIC fomentou, assim “um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação” (Marta, 2017, p. 45).

Posteriormente, o avatar solicitou o auxílio do grupo na resolução de duas propostas, que se desenvolveram simultaneamente (em dois pequenos grupos), sendo que cada uma das docentes estagiárias orientou um deles. Optou-se por esta divisão considerando que a mesma pode incentivar à construção de aprendizagens mais significativas, assim como ao estabelecimento de relações de cooperação e interação, não só entre as crianças, mas com o ambiente envolvente e os materiais (Katz & Chard, 1997).

Importa referir que ambas as propostas integraram materiais anteriormente construídos pelas crianças de acordo com as suas solicitações, tais como os

ecopontos (tendo em conta que várias crianças mencionaram a reciclagem como forma de combate à poluição e revelaram interesse nesta construção); um painel iniciado e o desenho do Planeta Terra, também a pedido da Dona Miraldina. O facto de os materiais terem sido produzidos pelo grupo atribuiu mais sentido ao desenvolvimento destes momentos, tornando-os mais significativos pela ligação que as crianças já tinham com esses objetos e por reconhecerem a valorização e utilidade de tudo o que elaboram. Neste sentido, na atividade denominada “Painel Planeta Saudável vs Planeta Poluído” cada criança recebeu um puzzle, que recortou e construiu. A imagem formada pelo puzzle correspondia a uma atitude ou fator com impacto positivo ou negativo para a poluição do nosso planeta, assunto relativamente ao qual as crianças se encontravam consciencializadas, mediante o diálogo desenvolvido na semana anterior. Após a construção do puzzle, as crianças procuraram pela sala a imagem igual ao puzzle, mas em suporte de papel, sendo que no momento em que a encontraram, colaram a mesma no lado correto do painel por eles iniciado (atitude/fator que contribui para um planeta saudável ou poluído). Este jogo, similar a uma “caça ao tesouro” representou uma motivação adicional para as crianças, que se empenharam ativamente na procura do objeto escondido. Além disso, as crianças que o pretenderam fazer, representaram ainda outras atitudes que não a das imagens, através do desenho no painel. Por fim, analisou-se o painel com e pelas crianças, evidenciando as aprendizagens.

Importa referir, neste momento, a transversalidade de saberes e aptidões que ocorreu ao longo da realização desta atividade, desde o desenvolvimento da motricidade fina com o recorte, a organização da informação visual das imagens do puzzle e posterior identificação em suporte de papel pela procura na sala, a associação dessas imagens a um dos lados do painel, o aumento do vocabulário relacionado com a temática e o conhecimento do meio natural e físico, igualmente presente no momento seguinte.

Assim, na proposta pedagógica intitulada “Vamos ajudar o Planeta!”, tal como o avatar Miraldina solicitou, também o desenho do Planeta Terra e os ecopontos construídos foram utilizados. Neste sentido, no espaço exterior, o desenho encontrava-se disposto no chão, com diferentes tipos de lixo em cima, representativos da poluição. Para que as crianças se sentissem mais ativas fisicamente ao longo desta atividade, realizou-se um breve aquecimento com diferentes tipos de deslocamentos (salto à tesoura, passinhos de bebé, passos de

gigante, entre outros). Posteriormente, três de cada vez, as crianças escolheram um dos materiais poluentes presentes no planeta, e deslocaram-se (de acordo com o tipo de deslocamento mencionado pela docente estagiária, que foi exercitado no aquecimento) até aos ecopontos, onde colocaram o lixo no ecoponto correto, desenvolvendo assim a noção de classificação, de seriação e compreensão. Este tipo de jogos motores levam as crianças “a conhecer e a usar melhor o seu corpo, (...) a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; [e] organizar-se para atingir um fim comum” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 44). Deste modo, partindo dos interesses e preferências do grupo, a expressão motora fomentou uma atitude positiva face à construção de aprendizagens e possibilitou a articulação de conhecimentos, tornando este processo mais significativo para as crianças (Leite, 2012). Por fim, as crianças realizaram a contagem da quantidade de lixo em cada caixote, propiciando-se a comparação através de termos como “mais do que”, “menos do que”, “igual a”.

Um dos momentos merecedores de destaque aquando a realização desta atividade prende-se com o facto de um dos grupos, somente após ter eliminado todos os resíduos do planeta terra, ter tido a iniciativa de se deitar sobre o mesmo, como forma de expressar o sentimento de “missão cumprida”, de bem-estar e da importância de apanhar sol. Também o facto de as crianças integrarem, nos momentos de brincadeira livre e espontânea, atividades relacionadas com o projeto a decorrer na sala de atividades, indicava que esta temática era significativa para o grupo e ia ao encontro das suas preferências e motivações.

Nesta fase, torna-se ainda relevante mencionar que a inclusão do espaço exterior foi intencional, sendo este um espaço privilegiado onde as crianças se podem expressar livre e espontaneamente e de espaço para os movimentos motores, afirmando-se que este é “um local que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens (...) [e] a continuação das situações de aprendizagem do espaço interior, mas desta vez ao ar livre” (Gonçalves de Sá, 2016, p.5).

Também a reflexão pós-ação entre diáde, educadora cooperante e a supervisora institucional representou indubitavelmente um momento enriquecedor, uma vez que se revisitou a ação pedagógica numa análise crítica e construtiva e se mencionaram aspetos positivos e aspetos a melhorar futuramente. Este trabalho colaborativo prima pelo facto de cada interveniente

acrescentar o seu contributo na transformação das práticas e tendo em consideração que “a problematização das situações formativas, sob o formato narrativo dialogado, ao promover o exercício da reflexão partilhada nos processos comunicacionais, é geradora de processos de auto e co-avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44).

Sendo que o estágio presencial foi forçadamente suspenso, considera-se ainda relevante mencionar algumas atividades que hipoteticamente seriam desenvolvidas no seguimento deste projeto, em que se encontram integradas as sugestões feitas pelas crianças antes do encerramento da instituição educativa. Tendo em consideração que o diálogo relativamente ao decurso das atividades era promovido continuamente, o projeto encontrava-se direcionado para a temática da importância das árvores no nosso planeta, sendo que uma das crianças salientou a sua preponderância na renovação do ar. Neste âmbito, as crianças sugeriram atividades que promoveriam a dinamização pretendida do espaço exterior, tal como mencionado no capítulo II, a desafio da supervisora institucional. As propostas passaram por “plantar uma árvore” (I.), “fazer uma árvore com cartão” (A.M.), “construir a árvore dos desejos” (H.) e “fazer a árvore e um jogo com os ecopontos e um cubo” (B.). As crianças reagiram euforicamente à ideia da “árvore dos desejos”, pelo que hipoteticamente se construiria uma árvore que funcionasse como um disfarce, uma vez que o grupo revelou interesse no jogo símbolo em que uma das crianças personificaria a “árvore dos desejos” e as restantes teriam a oportunidade de ver os seus desejos concedidos ou não, desenvolvendo competências que levassem a criança aceitar o sucesso e/ou a frustração. Salienta-se que se utilizariam materiais recicláveis nesta construção, tal como acontecia na grande maioria das suas produções. Mediante a última proposta mencionada, um jogo com a árvore, os ecopontos contruídos anteriormente e um cubo, uma atividade hipotética seria a pintura de um trajeto no chão do espaço exterior, em que através do lançamento do cubo e mediante a “casa” que saísse, as crianças teriam de se deslocar até à mesma e realizar a ação em questão, recorrendo ou não aos restantes materiais.

Posto isto, e com o surto provocado pelo novo coronavírus, o mundo tal como era conhecido até ao momento sofreu alterações profundas. Num período de constante introspeção e reflexão pessoal, o ser humano passou a enfrentar o desafio de se adaptar às restrições sob as quais tem de viver nesta fase. Essas

restrições aplicaram-se também aos diferentes setores de atividade, onde se insere a educação, pelo que se revelou necessária a suspensão das atividades presenciais. Mais do que nunca, a preponderância da adequação e reestruturação das práticas pedagógicas foi inegável, considerando que os docentes tiveram de se reinventar e continuar a orientar as crianças da melhor forma possível, ainda que sob condições pouco favoráveis.

No âmbito da Educação Pré-Escolar, a proposta do Ministério da Educação consistiu na visualização da programação do canal RTP2. Com base na observação feita dessa programação, emerge a necessidade de uma análise crítica relativamente à mesma. Desde logo, o genérico de abertura encontrava-se desadequado e altamente escolarizado, incluindo frases como “abre o caderno, escreve o sumário”, entre outras que não se apropriam a este nível educativo, o que poderia distanciar de imediato as crianças, que não se identificam com esta terminologia. Posteriormente, era feita uma proposta de atividade por parte de um ator - o facto de não ser um educador representa uma desvalorização do importante papel do mesmo. O educador encontrar-se-ia mais habilitado a estruturar propostas que promovessem o desenvolvimento holístico da criança, assim como a comunicar e utilizar vocabulário adequado. Um aspeto positivo neste momento de desafio prendia-se com o facto de o ator solicitar sugestões por parte das crianças para atividades futuras, que poderiam ser enviadas através de um endereço de e-mail. Desta forma, existia alguma abertura para as crianças expressarem as suas preferências e sentirem que eram parte integrante deste processo, em que as suas opiniões são valorizadas. Além disso, era feito um pedido de envio de fotografias e/ou vídeos que evidenciassem a realização das propostas para posterior partilha. Essa partilha poderia representar uma motivação adicional para as crianças, ainda que não fosse possível observar o processo, o fator mais importante e crucial, mas sim os produtos finalizados. Além deste aspeto, salienta-se ainda o facto de nem todas as crianças terem a oportunidade de enviar as suas produções, provocando desigualdade de oportunidades.

O momento seguinte, associado à expressão motora, que incluía diferentes modalidades de dança e de outras atividades físicas, constituía também um aspeto positivo considerando a importância de as crianças desenvolverem habilidades motoras fundamentais, assim como de participarem mais ativamente neste processo, combatendo assim o sedentarismo e a mera

visualização de conteúdos programáticos de forma estática. Posteriormente, este canal transmitia uma compilação de desenhos animados com uma transição rápida, descontextualizada, sem articulação e sem um fio condutor aparente. Esta desadequação poderia fazer com que as crianças não se interessassem relativamente ao que estavam a assistir, uma vez que não era visível uma preocupação no sentido de apresentar os conteúdos de forma o mais significativa possível. Importa ainda referir que a programação se encontrava dividida de acordo com faixas etárias vagas (3-6 anos/4-6 anos/3-5 anos/4-7 anos), sendo que não era possível compreender de que forma foram pensadas e o motivo pelo qual determinados conteúdos estavam destinados a determinadas idades. A designação da programação revelava novamente uma escolarização precoce, uma vez que existem momentos destinados ao “Estudo do Meio” e à “Matemática”, como por exemplo. Quando se questionou as crianças, em *focus group*, relativamente à programação da RTP2, embora algumas apreciassem parte da mesma, especialmente o desafio inicial, assim como as atividades de expressão motora e de inglês, de um modo geral os encarregados de educação incentivavam as crianças a assistir à programação da RTP Memória em detrimento da programação da RTP2, uma vez que consideravam os conteúdos da primeira mais relevantes e importantes, interrompendo os direitos da criança, numa necessidade eminente de escolarização.

Além da observação desta programação, o grupo de crianças com que decorreu a PES iniciou a realização de videoconferências com a educadora cooperante e com o par pedagógico. A educadora optou pela divisão do grupo em dois, tendo em consideração o facto de poder acompanhar mais eficientemente as crianças em pequeno grupo, sendo que a estas sessões síncronas ocorriam uma vez por semana com cada um deles. Embora esta reorganização seja mais relevante em termos de praticidade, algumas das crianças iam fazendo referência ao facto de não verem os restantes colegas (que pertenciam ao outro grupo), pelo que se poderia optar, neste caso, pela rotatividade entre os mesmos, de forma a que todas as crianças se vissem. Numa base diária, os encarregados de educação recebiam propostas de atividades, via e-mail, por parte da docente, em torno do projeto que decorria na sala, fundamentadas nas sugestões que o grupo havia dado para a continuação do mesmo, antes do encerramento das instituições de ensino. A gestão e realização destas propostas era condicionada pela disponibilidade das famílias, que

demonstravam sempre preocupação e se justificavam, maioritariamente devido à falta de tempo, quando não tinham a oportunidade de as concretizar com a maior brevidade possível. Neste sentido, a educadora cooperante salientava sempre o facto de estas propostas não serem de carácter obrigatório nem existirem quaisquer prazos para a sua realização, estando esta inteiramente dependente da vontade da criança e do seu bem-estar. Importa referir que, não existindo uma plataforma para a sua publicação, com o início das sessões síncronas as crianças, se assim o pretendessem, partilhavam os resultados das suas produções.

As videoconferências representaram um momento enriquecedor, de partilha entre os intervenientes no processo educativo. Importa referir que a marcação do horário destas sessões síncronas teve em consideração o horário preferencial dos pais, uma vez que a conjuntura atual exigiu também a sua adaptação – entre teletrabalho, tarefas domésticas e os seus educandos, muitas vezes em níveis educativos distintos, as famílias esforçaram-se mais do que nunca no sentido de aliviar o sofrimento emocional que estas modificações profundas acarretaram e conjugar todas estas solicitações. Em conformidade com o anteriormente mencionado, inicialmente, grande parte das crianças estranhava este novo meio de comunicação com os pares, o que é natural, dada a impossibilidade do contacto físico e da manifestação dos afetos, tão presente e inerente a esta faixa etária e tão essencial no desenvolvimento. Este fator era indubitavelmente o que mais inquietava as crianças (“Tenho saudades dos meus amigos” (S.); “Quero ir para a escola” (B.)), uma vez que o “sentimento de pertença, que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Lopes da Silva et al, 2016, p.25), era em parte comprometido por essa privação. Ainda assim, as crianças foram revelando uma predisposição diferente e um à vontade progressivo nas suas partilhas, expondo oralmente os acontecimentos ou produções que pretendiam partilhar com os seus colegas.

Neste seguimento, importa mencionar que as sessões síncronas contribuíram visivelmente para o bem-estar da maioria das crianças, que se sentiram cada vez mais empolgadas por ver os seus colegas e comunicar com os mesmos. Somente quatro das 18 crianças constituintes do grupo não participaram em nenhuma das videochamadas, sendo que duas delas, as crianças referenciadas com NAS, continuavam a receber apoio individualizado (também através de videochamada) pela docente externa que as acompanhava

uma vez por semana, na instituição educativa. Reforçando mais uma vez a importância que a continuidade deste contacto tinha para as crianças, uma delas questionou e mencionou o facto de a assistente operacional não estar presente nas videoconferências. Esta decisão do agrupamento que revela falta de conhecimento relativamente ao papel fundamental de todos os intervenientes no processo de desenvolvimento da criança e reflete a importância das relações vividas na EPE, onde a auxiliar de ação educativa contribui para o ambiente relacional. Ainda assim, duas das crianças recusavam-se a participar nestes momentos, uma vez que não lhes agradava o facto de estarem parados em frente a um dispositivo eletrónico e pelo sufoco emocional que representa verem os seus colegas sem poderem interagir da forma que sempre conheceram até ao momento. Nestes casos, com toda a naturalidade que esta situação ocorria, e relevando o facto de estas sessões não substituírem nem apresentarem as mesmas potencialidades que as atividades presenciais, as crianças não foram forçadas a intervir, pelo que os encarregados de educação assistiam às videoconferências. Neste momento é relevante mencionar os contributos de Vygotsky relativamente à Zona de Desenvolvimento Proximal, “na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 2016, p.7), novamente reforçando que este processo não ocorre da mesma forma nem tão significativamente através de uma videochamada.

Importa salientar que os encarregados de educação revelaram, ao longo de todo este processo, um interesse e empenho na continuidade do processo educativo das crianças, ainda que o mesmo tenha sofrido inúmeras adaptações. Embora o papel das famílias tenha sofrido alterações, nunca se perspetiva o mesmo como sendo substituto do papel do educador. As famílias que participavam nas videoconferências reconheciam a sua importância, como forma de as crianças manterem o contacto entre si, com a educadora e com as docentes estagiárias, assim como de partilharem as suas produções. Ainda assim, foi notória uma tentativa incessante por parte dos encarregados de educação em escolarizar os seus educandos, dada a sua preocupação com o facto de os mesmos transitarem para o 1ºCEB. Alguns dos pais partilhavam ainda atividades que realizavam com os seus educandos que reforçam esta necessidade de escolarização, tais como a leitura e escrita do abecedário e a realização de operações matemáticas – a criança deixa de aprender a brincar,

aprender através das descobertas autónomas que partem dos seus interesses, para um ensino forçado e formal, interrompendo-se assim o seu percurso. Uma das crianças questionou inclusive, numa das sessões síncronas, “Eu já estou no 1º ano?” (B.), espelhando esta preocupação das famílias na transição educativa, assim como a perda da noção temporal que o confinamento acarretou.

Quando questionadas relativamente ao regresso das crianças à instituição educativa, algumas das famílias encontravam-se divididas. Se por um lado consideravam fundamental o regresso às atividades presenciais, uma vez que em casa se tornava difícil acompanhar devidamente as crianças, por outro lado julgavam as medidas emanadas pelo Ministério da Educação impraticáveis no contexto da EPE. Um dos encarregados de educação referiu inclusive que as crianças iam deparar-se “com um mundo diferente” e que poderiam considerar um castigo constante o facto de não poderem contactar fisicamente com os seus pares ou até mesmo manusear determinados objetos. Neste sentido, grande parte das famílias encontrava-se ainda neste processo de decisão, sendo que as crianças revelaram, ao longo das videoconferências, uma necessidade emergente em regressar ao jardim de infância. Assim, esta conjuntura despoletou sentimentos díspares entre o desejo das crianças, que ansiavam poder voltar ao espaço onde podem ser elas próprias e onde o seu bem-estar é a prioridade, e o receio das famílias em que esse espaço deixa-se de representar um local harmonioso e de alegria para os seus educandos, dadas as condicionantes atuais.

Terminado o período de estágio da PES na valência da EPE, que indubitavelmente se realizou de uma forma inesperada, pela necessidade de afetos e contacto real inerente a este nível educativo, salienta-se que este período representou o expoente máximo da adaptação por parte de toda a comunidade educativa. Evidencia-se, ademais, a inquietação inevitável pela carência na construção de aprendizagens praxiológicas, de participação na vida em grupo no contexto real e presencial. Acredita-se que é essencialmente neste ambiente educativo, que prima pela “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8), que as crianças têm a oportunidade de construir aprendizagens para a vida, assim como o profissional em formação constrói a sua identidade.

Ainda assim, o impacto que esta experiência teve no percurso da discente é inegável, dado que os desafios que se enfrentam atualmente eram

desconhecidos até então, pelo que a sociedade ainda se encontra em processo de descoberta sobre como dar a melhor resposta possível aos mesmos. A capacidade dos educadores em se reinventarem dentro desta anormalidade é merecedora de destaque; no entanto, foi possível depreender que nada substituiu as vivências na sala de atividades, numa proximidade que nos foi “retirada” mas pela qual se anseia vivamente.

## 1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sendo que se manifesta como preponderante o ato de descrever, fundamentar e refletir relativamente ao projeto e diferentes momentos desenvolvidos no âmbito do 1.º CEB, importa salientar que esses momentos experienciados se tornaram imperativos para a construção de um processo de aprendizagem significativo e coerente, durante todo o período da PES. Por conseguinte, ao longo deste percurso ocorreu uma “apropriação de saberes [docentes] que são determinantes para a profissionalização, bem como marcam o início do processo de construção de identidade do professor” (Block & Rausch, 2014, p. 249).

Importa salientar que esta valência educativa se caracteriza pelo seu aspeto globalizante, uma vez que a existência de um só docente titular de turma (monodocência) fomenta uma aprendizagem articulada, assim como mencionado no capítulo I. A articulação do conhecimento de forma harmoniosa e adequada às crianças de uma determinada turma deve assentar numa observação atenta das suas características, para que seja possível planificar de acordo com as mesmas. Deste modo, tal como elencado no capítulo II, de acordo com a observação do grupo em questão, assim como das particularidades de cada criança, adquiriu-se uma perceção que possibilitou a criação de estratégias educativas que não se baseassem em “educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33).

Assim sendo, a primeira semana da PES foi dedicada à observação participante, que permitiu compreender os métodos utilizados pela docente

titular, a dinâmica da turma e as relações estabelecidas; na segunda semana, foi incluída a colaboração nas atividades. Posteriormente, o par pedagógico planejou e iniciou o desenvolvimento de atividades com a turma, pelo que se revelou indispensável o recurso à escuta das crianças e conseqüente negociação com as mesmas, sendo estes aspetos fundamentais para o estabelecimento de uma pedagogia participativa, reflexiva e crítica (Oliveira Formosinho, Lino, & Niza, 2007). A planificação propriamente dita deve ser construída com vista à organização da ação educativa (Zabalza, 2001), sendo que ao longo da PES todas as planificações foram estruturadas em par pedagógico, sempre de acordo com as orientações da docente titular de turma e considerando a criança e a aprendizagem como foco relevante neste processo.

Uma vez que se pretendia orientar os alunos no âmbito da construção de um processo educativo significativo e coerente, que despertasse e motivasse para a aprendizagem e evolução (Serafim & Pacheco, 1990), importa mencionar que as planificações estruturadas eram contextualizadas, sustentadas nos interesses e motivações das crianças e promoviam uma continuidade entre a sequência de atividades. Acredita-se, neste âmbito, que a existência de um fio condutor entre os diferentes momentos planeados favorece o desenvolvimento do processo educativo, assim como espelhado no primeiro capítulo. Neste processo de articulação, fomentou-se, assim, a transdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências iniciado na EPE.

Nesta linha de pensamento, salienta-se a estruturação de uma das primeiras planificações realizadas, intitulada “Alice no Labirinto das Maravilhas”, sendo a mesma fundamentada na necessidade de consolidar e mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente. A dinamização desta planificação ocorreu na primeira observação em contexto pela supervisora institucional e fundamentou-se num texto literário, “Alice no País das Maravilhas”, explorado previamente pela docente cooperante aquando a aprendizagem da letra E. Os objetivos elencados na elaboração desta sequência didática relacionavam-se com o reconhecimento do grafema “e” minúsculo, assim como a identificação da escrita do mesmo; a associação do grafema “e” aos diferentes fonemas que pode representar; a compreensão da relação entre a quantidade e a sua representação simbólica, neste caso, os numerais 1 e 2; a aquisição de consciência e domínio do corpo; o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; o desenvolvimento pessoal e a autonomia; a promoção do trabalho cooperativo e

a entreadjudada; e, ainda, a promoção do contacto dos alunos com recursos tecnológicos.

Elaborou-se, neste sentido, um jogo interativo e didático, com recurso a programa de apresentação de slides, cuja dinamização foi realizada por um avatar que representava a personagem “Alice”. Considera-se, assim, que a integração da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem promove a alegria e o bem-estar, além de que o jogo incide no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, estabelecendo relações afetivas positivas e desenvolvendo o saber-estar individual e com os restantes intervenientes (Silva & Quadros-Flores, 2014). O avatar referido solicitou à turma o seu auxílio, no sentido de encontrar o caminho de regresso a casa, uma vez que se encontrava num labirinto onde se deparou com inúmeros desafios a solucionar. Este convite para a ação despertou a motivação da turma e fomentou a curiosidade dos alunos, que ao longo da exploração do jogo contactou com diferentes avatares relativos às diferentes personagens da obra, tais como o Gato, o Chapeleiro Maluco, as Cartas e a Rainha de Copas. Estas personagens foram surgindo e revelando novos desafios e tarefas, motivando a turma para a realização das mesmas. Com efeito, o avatar digital representou um recurso transversal a toda a sequência pedagógica, potenciando o desenvolvimento de aptidões e do raciocínio da criança, através dos desafios e convites que se lançaram à turma com vista à resolução de problemas. Além disso, a utilização “desta ferramenta centra-se, maioritariamente, num nível de motivação extrínseca à criança (criado e apresentado pelo docente), sendo desejável que servisse a motivação intrínseca (criado e apresentado pela criança)” (Quadros-Flores et al., 2018, p. 67).

Simultaneamente à exploração do recurso didático, cada aluno recebeu um pequeno livro, onde eram registadas as resoluções de cada tarefa proposta. Na capa desse documento encontrava-se o labirinto a solucionar, pelo que à medida que os alunos completavam uma tarefa, iam progredindo no mesmo e registando esse progresso, como se de diferentes níveis a ultrapassar se tratassem. Ao longo da aula foram selecionadas, através de uma roleta digital, algumas crianças para resolver no quadro interativo cada um dos desafios, sendo que esta dinâmica potenciou a sua competência de autocorreção, assim como implicou os alunos “no seu processo de aprendizagem, torna[ndo] as aprendizagens mais significativas e conduz[indo] à construção das

aprendizagens de modo ativo” (Quadros-Flores, Flores et al., 2019, p. 885). Importa ainda referir que a sequência didática elencada fomentou o trabalho cooperativo entre os alunos, assim como as competências autónomas na resolução de problemas. Adicionalmente, a articulação curricular foi uma constante ao longo de todo o processo, sendo que se promoveu a integração e mobilização de conteúdos referentes a áreas disciplinares distintas de modo transversal e contextualizado, com o intuito de ir ao encontro dos seguintes objetivos: identificar as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra; representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos; reconhecer e utilizar as diferentes representações do mesmo número e relacioná-las; exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões; compreender as alterações morfológicas que se vão operando ao longo das etapas da vida humana, comparando diferentes aspetos e ainda integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas experimentações: físicas e/ou digitais.

Destaca-se ainda uma sequência de unidades de aprendizagem que se considera pertinente, pelo facto de se ter traduzido em momentos enriquecedores e significativos para a turma em questão. Antes de proceder à análise dessas atividades, importa compreender o que motivou a sua realização e de que forma as mesmas se justificam. Ao longo de todo o período da PES, o tema “responsabilidade” foi uma constante, observando-se o interesse e motivação que o mesmo representava para a turma, de um modo geral. Os alunos tinham já atribuídas algumas responsabilidades semanais, tais como alterar o estado do tempo meteorológico, alterar o dia semana e ligar o computador. Desta forma, todas as semanas, à segunda-feira, a docente selecionava um aluno encarregue para cada uma delas. Através do processo de observação, foi possível perceber que este método de seleção não era o mais favorável para a turma em questão, uma vez que pontualmente se geravam conflitos, tendo em conta que as crianças que não eram selecionadas demonstravam-se frustradas, por sentirem que não se tratava de um processo justo – além disto, era frequente os alunos responsáveis por determinada tarefa esquecerem-se de a executar.

Neste âmbito, verificada a necessidade de organização deste processo, o par pedagógico questionou as crianças relativamente ao seu interesse em executar

e afixar na sala um “Quadro das Responsabilidades”. Este instrumento surgiu como forma de regular a convivência em grupo e consistia numa tabela de dupla entrada onde numa das colunas se encontravam os nomes dos alunos, associados na outra coluna a uma imagem representativa da sua responsabilidade semanal, no caso de a possuírem. Além da construção deste quadro, evidenciou-se a necessidade de integrar uma estratégia de seleção dos alunos, pelo que a turma sugeriu a utilização da roleta digital, nos momentos em a mesma se revelasse relevante. Estes recursos colmataram as necessidades observadas e suscitaram o interesse e motivação da turma, que quis efetivamente implementar e colocar em prática esta estratégia. Com a utilização da roleta, findaram-se os pequenos conflitos existentes, uma vez que a turma não contestava o resultado proveniente da mesma, solicitando inclusive a continuidade da sua aplicação, adaptada a outros momentos, como por exemplo a escolha do aluno para solucionar um determinado exercício no quadro interativo – “Podemos usar a nossa amiga roleta para ver quem vai ao quadro?” (DS). Este pedido foi naturalmente acedido pela díade, assim como pela docente titular, que passou a recorrer igualmente a esta estratégia, comprovando-se assim que, tal como afirmam Quadros-Flores, Marta & Sá (2018), os recursos digitais criam a possibilidade de um processo educativo mais significativo e motivante, pelo que a utilização das TIC, pode representar uma mais-valia no processo de aprendizagem e no modo como o mesmo decorre. Para solucionar a questão dos esquecimentos que existiam, cada aluno elaborou de forma autónoma um crachá, decorado a seu gosto e identificado com o seu nome através de recortes de revistas – deste modo, os responsáveis semanais usavam o crachá com uma imagem identificativa da sua responsabilidade, para que a realizassem efetivamente.

Ao longo da PES, perante o grande envolvimento nesta temática, os alunos da turma foram solicitando o acréscimo de novas responsabilidades – “Podemos criar mais responsabilidades?” (GC) -, pelo que se propiciou um momento de assembleia, em que se debateu em grande grupo esta necessidade, compreendendo-a e refletindo acerca da sua pertinência. Posto isto, elaborou-se uma votação no sentido da eleição de uma nova responsabilidade, pelo que foi decidido democraticamente que se acrescentaria o auxílio à professora, nomeadamente na distribuição de suportes de papel e dos cadernos diários. Saliente-se que a democracia é um princípio basilar da pedagogia-em-

participação, uma vez que fomenta a igualdade e inclusão de todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Numa fase posterior, sendo que os alunos revelavam continuamente interesse nesta dinâmica da atribuição de responsabilidades, foi elaborada uma caça ao tesouro com recurso a QR codes, que decorreu no espaço exterior à sala (no âmbito da aprendizagem da letra “t”), visto que “o espaço exterior admite a continuação de situações de aprendizagem do espaço interior, pois ao “ar livre”, as crianças podem envolver-se de forma diferente e as aprendizagens também são díspares das realizadas no interior” (Libânio, 2019). Neste âmbito, a turma foi dividida em dois grupos e desafiada a procurar pistas e códigos que levariam à descoberta de um tesouro, promovendo-se a criação de um ambiente de competição saudável, sendo que ambos grupos procuraram terminar a atividade o mais rapidamente possível. O tesouro era um baú que continha inúmeros objetos, cuja designação era iniciada pela letra “t”, sendo um dos tesouros encontrados, e conseqüentemente uma nova responsabilidade para turma, foi uma tartaruga. Assim sendo, em cada semana um aluno ficaria responsável por alimentar o novo elemento da sala, a “Tatu” – este fator representou uma motivação acrescida para os alunos, que se revelaram bastante eufóricos e que pretendiam assegurar o bem-estar do animal – “Vamos tratar muito bem da nossa amiga!” (MR), até mesmo através da redução do ruído na sala – “Temos de falar baixinho para não incomodar a Tatu” (GA), nome escolhido também de forma democrática. Ao longo deste processo, espelha-se de forma clara a preponderância de “Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, secção I, artigo 5º, alínea d)

Dada a curiosidade natural e espontânea das crianças, a turma manifestou vontade em conhecer mais aprofundadamente o animal que fazia agora parte do seu quotidiano, pelo que através de um *brainstorming* perceberam o que já sabiam e aquilo que pretendiam saber. Assim, o par pedagógico sugeriu o desenvolvimento de uma pesquisa em casa sobre aspetos que fossem ao encontro do interesse manifestado pelas crianças, juntamente com as famílias, valorizando a sua participação e envolvimento no projeto. Durante o momento de partilha de ideias, evidenciou-se “o modo como os alunos se interrelacionam com o conhecimento fora da sala de aula” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 887), e ativaram-se os conhecimentos prévios individuais. Um dos alunos salientou:

“Eu descobri que as tartarugas no inverno hibernam. O que é que isso significa?” (G.M.), o que fomentou uma linha de ação incidida pelo par pedagógico. Neste âmbito, promoveu-se a exploração da obra literária “A Tartaruga que queria dormir” de Roberto Aliaga, em que o fenómeno mencionado pela criança é explanado de um modo lúdico, despertando a atenção dos alunos e motivando-os para processo de ensino e aprendizagem. Uma outra curiosidade que um dos alunos partilhou relacionava-se com o impacto negativo causado pela poluição, mais concretamente pelos plásticos, no ecossistema marinho, especificando as tartarugas como um dos animais mais afetados por esta problemática e referindo que “os plásticos estão a chegar aos oceanos” (H.A.). Com o intuito de planificar de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e tendo em consideração que os mesmos revelaram curiosidade em esclarecer e explorar esta temática, desenvolveu-se o projeto “Planeta de Plástico”.

Evidencia-se, desta forma, a primeira fase da MTP, que diz respeito à definição do problema, pelo que um dos objetivos centrais deste projeto residiu na consciencialização dos alunos para esta problemática. Desta forma, pretendia-se que a turma compreendesse de que forma o uso excessivo de plástico pode impactar não só a vida marítima, mas o planeta na sua globalidade, objetivando-se o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva. Na segunda fase da MTP, relativa à planificação e desenvolvimento do projeto, importa referir que o mesmo se subdividiu em 3 etapas distintas, sendo que ao longo das mesmas se estruturam e desenvolveram atividades que envolveram diferentes áreas do conhecimento, de forma articulada e sequencial. Na primeira etapa, os alunos compreenderam a existência de plásticos no ambiente marítimo, bem como no resto do planeta; na segunda etapa, a turma foi consciencializada para a existência de plástico em diversos materiais do quotidiano, atendendo inclusive à quantidade de plásticos diários nas lancheiras; já na terceira e última fase, as crianças entenderam a preponderância da mudança de determinados hábitos, assimilando de que forma poderiam reutilizar o plástico e até mesmo erradicá-lo através de alternativas ao uso do mesmo, evitando assim um “Planeta de Plástico”. O desenvolvimento de ações de sustentabilidade ao longo deste projeto fundamentou-se numa “forte componente educativa como propulsora da mudança de hábitos e atitudes, como dinamizadora de novas posturas

axiológicas e de uma cidadania planetária” (Clemente, Vieira & Martins, 2010, p. 9).

Adicionalmente, importa referir que este projeto se sustentou na abordagem “Deles para eles”, que perspetiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção e que assenta numa aprendizagem baseada na resolução de problemas de forma colaborativa (Quadros-Flores et al., 2019). Ao longo do desenvolvimento do projeto, procurou-se a envolvência dos alunos no processo educativo, assim como das suas emoções e conceções, com o intuito de construir conhecimentos de forma significativa – de acordo com Flores, Ramos, & Escola (2015), “o cérebro presta atenção a novas informações, no entanto, se se considerar que essas informações são desprovidas de sentido, não serão processadas” (p. 854).

Neste sentido, esta abordagem “ativa os conhecimentos determinantes na construção de novos saberes e articula-os de forma natural; promove esforços pessoais e de grupo na conquista de melhores resultados, é inclusivo; cria emoção no processo de aprendizagem, já que gera envolvimento, reconhecimento de si e dos outros” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 889). Da sequência de atividades descrita de seguida, resultaram algumas produções que se assumiram como recursos didáticos preponderantes para o desenvolvimento da perceção de um planeta ideal, “como eu quero que seja”, que foram transversais ao longo de todo o projeto.

Assim sendo, a turma assumiu um desafio que encontrou na resposta a uma adivinha e que culminou na discussão “O que há no fundo do mar?”. Através da expressão plástica, mais propriamente do desenho num suporte de papel A3, os alunos representaram, a pares, as suas conceções prévias relativamente à constituição do fundo do mar. Efetivamente, é a partir de conhecimentos prévios, daquilo que interessa ao aluno, que se iniciam processos de construção de novos conhecimentos, funcionando os anteriores como “ancoradouros” para novas aprendizagens” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 35). A organização e gestão destas produções ficou ao encargo de cada par, promovendo-se assim o trabalho colaborativo, crucial na abordagem “Deles para eles”, e desenvolvendo a capacidade de decisão e aceitação da opinião do outro, assim promoveu do seu processo criativo e estético. Após o término desta tarefa, os diversos grupos foram convidados a apresentar as suas produções

artísticas à turma, promovendo assim momentos de oralidade e o desenvolvimento de aptidões pessoais relacionadas com a formulação de descrições e opiniões livremente (Ministério da Educação, 2018). Cada par decidiu o modo de organização da sua apresentação, os momentos em que cada elemento intervinha com os saberes construídos, assim como foi concedida total liberdade aos colegas para esclarecerem eventuais dúvidas. Salienta-se que foram obtidos resultados bastante criativos, tendo em consideração que a turma manifestava um grande interesse em atividades artísticas. Assim, importa relevar a preponderância que o ato de desenhar possui na rotina das crianças, uma vez que este é representativo das suas emoções e sentimentos, além de ser a forma primordial da expressão escrita. Esta estratégia pode inclusivamente auxiliar o docente, considerando que “a arte infantil facultar-nos não só a compreensão da criança, mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística” (Lowenfeld & Brittain, 1970, citado por Coletto, 2010, p. 146).

Ao longo das apresentações, o par pedagógico constatou que nenhum dos grupos incluiu resíduos (quer plásticos, quer de outra natureza) nas suas produções, revelando apenas uma breve perceção da sua existência “na areia da praia” (M.F.). Através de um momento de debate e diálogo, propiciado pela descrição destas produções, a turma compreendeu que as suas conceções relativamente a esta temática não estavam claras, manifestando uma inquietação e necessidade eminente em aprofundar os seus saberes. Deste modo, em conformidade com a primeira fase planeada - a compreensão da existência de plásticos no ambiente marítimo, bem como no resto do planeta -, os alunos visualizaram um vídeo relativo ao estado atual do ecossistema marítimo (onde era notório o impacto dos plásticos nas tartarugas e noutras espécies marítimas) e de outros ecossistemas, que os surpreendeu. Este vídeo rapidamente os fez compreender que a realidade é bastante discordante do cenário ideal por eles criado, sendo que afirmaram “Os peixes comem o lixo dos humanos, não é justo” (GC). Este momento foi fulcral para a consciencialização das crianças, assim como propiciou o estabelecimento de um objetivo basilar do projeto, que não culmina com o término do mesmo: reverter o panorama atual para uma aproximação às obras produzidas pelas crianças, que espelhavam o panorama desejado.

Tendo em consideração este momento, a díade questionou a turma relativamente a que comportamentos e hábitos poderiam ser alterados, no sentido de auxiliar os animais marinhos, pelo que se obtiveram respostas como “podemos trazer menos plásticos para a escola” (R.A.) e “quando formos à praia, não podemos deitar lixo para a areia” (M.F.). Neste âmbito, recorreu-se à elaboração de um avatar, neste caso de um animal marítimo, que interagiu e confrontou a turma com um pedido de auxílio. Este avatar alertou mais uma vez as crianças para a eminente destruição do seu “lar” e propôs à turma que, contrariamente a desperdiçarem o plástico do quotidiano, procurassem dar-lhe novas utilidades. Novamente se salienta a eficácia da integração das TIC neste contexto, uma vez que permitiu um encontro do digital com o presencial que cativa as crianças, que revelaram “predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho e motivação” (Quadros-Flores et al., 2018, p. 72), almejando prestar auxílio ao peixe que comunicou com eles.

Dado que a utilização dos plásticos pelas crianças se relaciona estritamente com as opções tomadas no seio familiar, revelou-se crucial a integração das famílias no projeto em questão, fomentando uma atitude de consciencialização na e através das mesmas, considerando que existe uma “correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (Sousa e Sarmiento, 2010, p. 147). Caso tal facto não se verifique, podem não ser cumpridos os objetivos estabelecidos para a ação pedagógica, uma vez que o contexto familiar não representa uma continuidade do contexto educativo. Neste âmbito, solicitou-se à turma a realização de uma pesquisa, no contexto familiar de possíveis objetos úteis que pudessem ser construídos a partir de desperdícios de plástico facilmente encontrados nas suas habitações, selecionado um dos resultados da pesquisa como projeto individual a desenvolver. Deste modo, o objetivo consistia em trazerem esses desperdícios para a instituição educativa e usufruírem assim da possibilidade de construir os elementos resultantes das suas pesquisas. Não pode deixar de ser mencionado o facto de ter sido entregue a cada elemento da turma um suporte em papel com a explicitação desta atividade, para que as famílias acessem facilmente à informação e compreendessem em que contexto a mesma se encontrava a ser realizada.

A adesão e o entusiasmo perante esta tarefa foram notórios e significativos, pelo que no dia imediatamente a seguir a grande maioria dos alunos apresentou diferentes materiais, inclusive materiais para partilhar com os colegas que pudessem não ter efetuado essa recolha, novamente revelando o espírito colaborativo e de entreatajuda inerente a este projeto. Acrescenta-se o facto de alguns alunos terem levado imagens impressas e até mesmo esboços das produções que desejavam criar. É de realçar a diversidade de ideias que surgiram, evidenciando o desenvolvimento pessoal de cada aluno e a formação de gostos e interesses pessoais e “dando oportunidade e voz a todos os indivíduos e grupos, de modo a garantir a preservação dos seus direitos e identidades” (Monteiro, 2013).

Perspetivando um processo autónomo na tomada de decisões, escolhas e na resolução de problemas (colaborativamente e individualmente), os alunos construíram os seus projetos. Embora a atividade tenha sido um sucesso entre grande parte da turma, importa mencionar aspetos menos positivos e de que forma foram contornados. No primeiro dia de construção, alguns dos alunos esqueceram-se dos materiais, sendo que a díade lhes propôs que prestassem auxílio aos restantes colegas, escolhendo o projeto com o qual mais se identificassem, sugestão a que acederam com satisfação e que os motivou a desenvolver a sua própria ideia, no dia seguinte. Os resultados obtidos (após três dias de construção) foram muito satisfatórios para as crianças (“Estou muito contente com o meu projeto. Achas que está giro?” - H.A), sendo que foram expostos na sala, cumprindo sobretudo o objetivo primordial: conferiram a perceção às crianças de que os desperdícios plásticos podem e devem ser reutilizados, inclusivamente de forma dinâmica e divertida.

Paralelamente ao desenvolvimento destas produções, a docente cooperante encontrava-se a dinamizar uma atividade, no âmbito da consciencialização face à importância de manter hábitos alimentares saudáveis, intitulada “Lancheira Saudável”. Com efeito, o par pedagógico considerou relevante promover a continuidade desta dinâmica, que incluía o preenchimento de um registo diário dos lanches trazidos por cada aluno, desta vez adaptada ao projeto “Planeta de Plástico”. Acrescentou-se, neste sentido, uma nova coluna a esta tabela, pelo que os alunos passaram a registar a quantidade de resíduos plásticos, resultantes dos alimentos selecionados para o lanche. Este registo despoletou nos alunos uma progressiva perceção e vontade eminente em reduzir o uso do plástico no

quotidiano, consciencializando a turma para preponderância da mudança de hábitos e comportamentos, de um modo espontâneo e significativo – “Já pedi à minha mãe para começar a trazer o pão embrulhado num guardanapo em vez de bolachas num pacote de plástico” (B.). Com este momento, deu-se o culminar da segunda etapa estabelecida para este projeto, a consciencialização para a existência de plástico em diversos materiais do quotidiano, atendendo inclusive à quantidade de plásticos diários nas lancheiras.

Na terceira fase, estruturada de forma articulada e coerente com as restantes, os alunos passaram a conhecer alternativas a resíduos plásticos frequentemente utilizados no quotidiano, como forma de os substituir, novamente apelando a uma mudança comportamental crucial para a diminuição de um consumo excessivo. A sequência didática planeada para este momento teve início no momento de chegada à sala de aula, sendo que os alunos se depararam com um ambiente calmo, cujos sons de fundo os remetiam para o mar. Posteriormente, foi reproduzido um vídeo criado pelo par pedagógico, em que constava uma compilação de registos fotográficos das criações artísticas elaboradas pela turma na atividade “O que há no fundo do mar?”, bem como áudios de conceções dos alunos, debatidas ao longo das suas próprias apresentações. Este recurso promoveu uma articulação com a fase inicial do projeto e apresentava, de forma clara, uma comparação entre a realidade atual e a realidade ideal, salientando-se que a última só será viável alcançar através do contributo que cada um pode dar. Os alunos demonstraram surpresa e entusiasmo ao visualizarem as suas produções e ouvirem as suas opiniões expostas num vídeo, sendo que emergiram comentários como “Sou eu a falar!” (DP) e questões de admiração como “Como conseguiram fazer este vídeo com os nossos trabalhos?” (DS). O vídeo teve término com um pedido de auxílio por parte do avatar que acompanhou a turma ao longo do projeto e mencionado anteriormente, que alertou para a existência de um animal marítimo (um caranguejo), além da tartaruga, que surgiu no vídeo e que tinha ficado preso numa embalagem plástica. Este avatar salientou o perigo decorrente desta situação, desafiando posteriormente os alunos a limpar alguns cenários do fundo do mar, eliminando todos os plásticos, para que auxiliassem e garantissem a segurança dos animais marinhos.

Desta forma, construiu-se uma sequência didática onde aliava a temática central do projeto a três áreas curriculares, sendo elas a matemática, o

português e o estudo do meio e duas transversais a estas, a cidadania e desenvolvimento e as TIC (transversais a todas as outras), de modo interligado, promovendo assim a articulação curricular e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Tendo como referência a responsabilização do ser humano pelo futuro do planeta e respondendo às várias áreas curriculares, recorreu-se à ferramenta digital Scratch, que consiste numa linguagem de programação interativa, possibilitando a construção de jogos e animações promotores da ludicidade e o dinamismo no processo de aprendizagem. Considera-se, assim, que o recurso à tecnologia possibilita o desenvolvimento de tarefas “autênticas, estimulantes e multidisciplinares” (Ponte, 2002, p. 10), que despertam a atenção dos alunos e “promovem resultados em várias dimensões centradas sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação (Quadros-Flores, 2011, p. 97)

Para a concretização da sequência planeada, a turma foi dividida em grupos de três ou quatro elementos cada, sendo que a cada grupo foi disponibilizado um tablet, onde se realizam cinco tarefas distintas apresentadas em cenários que remetiam ao fundo do mar, num processo cooperativo e de interajuda imediata. Além disso, cada aluno recebeu individualmente um pequeno livro, com o intuito de realizar o registo de cada desafio solucionado no tablet – os registos das aprendizagens foram privilegiados ao longo da PES, uma vez que “com este instrumento, a avaliação passa a ser partilhada entre o professor e o aluno, surgindo lado a lado da avaliação sumativa, pois não é esperado que ambas se anulem, mas que possam coexistir no processo avaliativo” (Vieira, 2014). Nos cenários criados, foram incluídos materiais plásticos a eliminar, mediante as orientações dadas pelo avatar já conhecido, e reforçadas pelo par pedagógico. Paralelamente à resolução dos jogos, construiu-se, em grande grupo (no quadro interativo) uma tabela com os materiais plásticos e os materiais pelos quais poderiam ser substituídos.

Assim sendo, o primeiro desafio envolvia conteúdos matemáticos e consistia na organização, por conjuntos, de diferentes elementos de plástico (tampas, garrafas e sacos) que rodeavam o animal aprisionado, o caranguejo. Após a organização e separação desses elementos, os alunos registaram no livro concedido o cardinal de cada conjunto e compararam-nos oralmente através de expressões como “O conjunto com o maior número de elementos é...”; “O

conjunto com o menor número de elementos é...”. De seguida, o avatar questionou as crianças relativamente ao tipo de material por que eram constituídos os objetos organizados, ao que os alunos responderam corretamente (plástico), assim como solicitou que proferissem possíveis alternativas a esses materiais. Perspetivando o debate como promotor do pensamento crítico, argumentativo e criativo, além de fomentar a comunicação e desenvolver a oralidade e a expressão das emoções, foram debatidos, em grande grupo, diferentes materiais substitutos, mais sustentáveis. Sendo assim, na tabela, passaram a constar as seguintes alternativas: para as garrafas de plástico, garrafas de metal ou vidro; para as tampas de plástico, tampas de metal ou cortiça e para os sacos de plástico, sacos de pano ou papelão. Concluídas estas tarefas, os alunos clicaram em todos os elementos poluentes do cenário para os eliminar, fazendo uma analogia ao quotidiano, uma vez que já tinham conhecimento de alternativas ao uso do plástico.

Procedeu-se, de seguida, à realização do segundo desafio, cujos elementos constituintes do cenário foram, desta vez, apresentados aos alunos através de palavras. Os alunos efetuaram a correspondência entre cada palavra presente no ecrã do tablet e a respetiva ilustração no livro de registos. À medida que registavam as palavras no suporte de papel, os alunos foram selecionando as mesmas no tablet, de modo a eliminá-las do cenário, à semelhança do desafio anterior. Este processo implicava competências de leitura e a escrita, pelo que a partir do mesmo foi possível depreender quais os alunos que deveriam ser acompanhados mais individualmente, no sentido de ultrapassar dificuldades, principalmente no âmbito da leitura. Ainda assim, esta atividade despertou o interesse de toda a turma, inclusive de crianças que não o demonstravam ao longo da realização de atividades anteriores, revelando-se como uma dinâmica eficiente, considerando ainda que “as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor [pois] exigem participação ativa do leitor” (Cantalice, 2004, p. 1). Posto isto, os alunos foram questionados, pelo avatar, relativamente a qual das palavras encontradas representava um objeto de plástico (a tampa), pelos que os alunos lembraram como se pode proceder à substituição deste tipo de material, recorrendo novamente à tabela em construção no quadro interativo. A importância do pensamento e de revisitar os conhecimentos construídos anteriormente é visível nos contributos de Hannah Arendt, uma vez que “O pensamento é algo como

uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós” (Almeida, 2010, p.857).

O terceiro desafio apresentado aos alunos, direcionado ao estudo do meio, teve início com uma pequena introdução do avatar que informou a turma que o caranguejo, presente em cada desafio, pretendia salvar-se não só a ele próprio, mas também aos restantes animais marinhos, pelo que este momento promoveu a flexibilidade do pensamento, isto é, cada criança dialoga consigo mesmo em silêncio, questiona-se a si mesma para depois participar no debate que se seguia e encontrar soluções, entre elas a necessidade de eliminar os plásticos. Assim sendo, no momento em que se deparou com uma família de tubarões, para os salvar dos perigos do plástico (neste caso, palhinhas de plástico que os circundavam), aparece um desafio que exigia que cada criança organizasse os tubarões de acordo com a árvore genealógica da família apresentada no *tablet*, sendo que tinha de arrastar as imagens para os locais corretos. No suporte de papel, os alunos desenharam e pintaram cada membro da família, com as respetivas cores. Uma vez que nesta árvore genealógica dois elementos da família estavam em falta, os alunos foram ainda questionados relativamente a quais dos avós não estavam presentes na árvore que completaram no *tablet* (paternos ou maternos?). Após responderem, o par pedagógico decidiu apelar à criatividade e imaginação das crianças e questionar os alunos sobre como seriam os elementos em falta, para que cada aluno os desenhasse, em concordância com o seu imaginário, indo ao encontro do disposto no perfil do aluno, em que se salienta a importância de “linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário” (Oliveira-Martins, 2017, p. 21).

Ainda neste desafio, os alunos foram alertados para observarem, no *tablet*, objetos a flutuar em torno dos tubarões, as palhinhas de plástico, tão usadas pelos seres humanos sendo que, através do debate, perceberam de que modo poderiam ser substituídas. Verificou-se que nesta fase as crianças alcançavam soluções rapidamente, dada a construção da tabela e a promoção do pensamento que ocorreu ao longo de toda a sequência didática. Assim, para substituir as palhas de plástico, a turma sugeriu a utilização de palhinhas de metal e de papelão, que passaram a constar na tabela. Para que esta experiência se tornasse mais significativa para os alunos, a diáde considerou preponderante

o contacto efetivo com este tipo de palhinhas, que circularam por todos os alunos, possibilitando a oportunidade de as manipular, sentir e cheirar. Foi notório que a manipulação dos materiais conferiu à turma a percepção da sua existência física e utilidade, nomeadamente a partir de comentários como: “Vou pedir aos meus pais para comprarmos estas palhinhas amigas do ambiente” (DP).

No desafio seguinte, direcionado à matemática, o avatar solicitou aos alunos a eliminação de novos objetos de plástico, bem como o registo das adições provenientes desse pedido (exemplo: “elimina dois copos azuis mais três copos vermelhos”). Além do registo das adições, no suporte de papel estavam explanadas outras questões, nomeadamente o registo dos copos que tinham sobrado no cenário. Note-se que este registo foi feito com o auxílio da moldura do dez, método que já se havia revelado eficaz e que auxiliava os alunos na resolução de problemas, visto que “a utilização de materiais manipuláveis é importante em qualquer um dos estádios da criança e representa uma ajuda muito significativa para o seu desenvolvimento, pois contribui para que os alunos construam o seu próprio conhecimento” (Pinto, 2012). Sendo um dos materiais deste cenário os copos de plástico, os alunos descobriram novamente, em diálogo, possíveis alternativas aos mesmos, para que se procedesse ao registo na tabela. Tiveram oportunidade, por fim, de contactar com copos feitos de um material substituto, o papelão.

O último desafio, ainda no âmbito da matemática, apresentava vários grupos de peixes em forma de sequência, sendo que um dos grupos se encontrava em falta. Para resolver o desafio, os alunos tiveram que arrastar o número de peixes que o grupo em falta deveria ter, para que a sequência passasse a estar correta. Além disso, também existiam, neste desafio, os “saltinhos” de alguns peixes, sendo que em cada “salto” eram feitas adições e os alunos completaram com o número em falta. Esta última atividade foi particularmente desafiante para alguns alunos, que inicialmente revelaram estar mais confusos, mas que após uma explicação e demonstração no quadro rapidamente compreenderam o desafio. Acresce que este último cenário não apresentava materiais plásticos, uma vez que terminados os desafios, os peixes e restantes animais marítimos estavam finalmente felizes por perceberem que o seu lar estava a salvo.

Finalizado este percurso, revelou-se preponderante a reflexão sobre todo o processo de aprendizagem, para que as crianças tomassem consciência das

ações necessárias para tornar o ambiente saudável à vida marinha, sendo que se relevou novamente os malefícios do plástico e a necessidade emergente em encontrar alternativas mais sustentáveis. Verificou-se, com a realização desta sequência didática, a importância da mobilização de conhecimento construídos previamente, sendo que a sua aplicação num jogo favorece a aprendizagem. Por sua vez, o jogo fomentou o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de valores cívicos, no âmbito da compreensão da importância da preservação do meio ambiente. Um olhar global sobre a estratégia metodológica utilizada permite aferir que estas atividades fomentaram o desenvolvimento de competências múltiplas, sendo que o recurso a tecnologias digitais facilitou processos de aprendizagem de natureza socio construtivista, constituindo uma estratégia promotora de práticas pedagógicas de qualidade (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013). Através de comentários das crianças, tais como “Podemos trabalhar mais vezes com os tablets?” (G.O.); “Vais trazer todos os dias os tablets para jogarmos?” (G.C.), foi possível perceber a motivação acrescida proporcionada pelas TIC, que se devem aliar a práticas educativas criativas, ativas e que fomentem a envolvimento dos alunos (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013), podendo assim “revitalizar a escola no sentido da (re)construção de novas utopias que alentem a criação de um novo paradigma de educação” (Quadros-Flores, 2011, p.98).

Nesta linha de pensamento, importa mencionar que, durante o desenvolvimento deste projeto, o intuito do par pedagógico centrou-se em perspetivar a criança como elemento central no seu processo de aprendizagem, assim como agente ativo na construção do seu conhecimento, mediante o seu envolvimento em todas as atividades, conferindo-lhe responsabilidade e competência, uma vez que tem o “direito de co-definir o itinerário do projeto” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 19). No que concerne à avaliação do projeto, a mesma foi efetuada de forma faseada ao longo da sua construção e progressão, pelo que não foi criado um momento específico para a reflexão relativamente ao desempenho da turma. Assim, emerge novamente a preponderância da observação participante, uma vez que possibilita ao docente a percepção das competências que a criança já adquiriu e eventuais dificuldades a colmatar, além de permitir compreender o seu desempenho durante a realização de atividades.

Com todo o processo desencadeado ao longo da PES, pode concluir-se que a MTP é uma metodologia importante no 1º CEB (não somente à EPE), elevando-se potencialidades da mesma que fomentam o desenvolvimento de uma continuidade entre ambas as valências educativas. Assim, é expectável que o docente realize uma constante “vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” (Ribeiro et al., 2018, p. 326). Acrescenta-se ainda que, ao longo do período de estágio se fomentou a assimilação da informação de uma forma mais significativa, através do debate, compreensão, aplicação e construção de novas representações, importantes para a procura de soluções e conclusões sobre esta temática. Desenvolveram-se, simultaneamente, conteúdos provenientes de diferentes domínios e componentes do currículo, assim como competências do perfil do aluno (Oliveira-Martins, 2017). Importa referir que foi possível deduzir que o paradigma construtivista promove um maior compromisso por parte das crianças e torna o professor não só quem ensina a aprender, orientando, mas também quem facilita o ambiente de aprendizagem.

Posto isto, é relevante acrescentar que todos os momentos vivenciados durante a PES foram preponderantes para a evolução, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Este processo só se tornou possível graças à atitude colaborativa que se estabeleceu entre o par pedagógico, a docente cooperante e à supervisora institucional, sendo que todos os diálogos reflexivos perpetuados permitiram compreender o rumo mais adequado a seguir, tendo em conta a turma em questão e as particularidades de cada criança pertencente à mesma. Ser docente estagiária no 1.º CEB, fomentou, assim, o desenvolvimento de saberes no sentido de dar resposta às exigências enfrentadas pelos profissionais de educação, tendo-se construído conhecimento “no âmbito das didáticas específicas (...), metodologias de investigação educacional, formação cultural, social e ética e na área da docência” (Quadros-Flores, 2016, p. 45).

## **REFLEXÃO FINAL**

Findado este percurso de crescimento pessoal e profissional, torna-se imperativa a realização de uma retrospeção, em que se proceda à análise do processo formativo desenvolvido ao longo da PES. Por conseguinte, considera-se que todo este percurso se caracterizou por uma imensidão de aprendizagens e possibilitou uma evolução exponencial, na medida em que se adquiriram capacidades e aptidões imprescindíveis e se construíram conhecimentos basilares. Esses conhecimentos provieram do desenvolvimento cognitivo e pedagógico, pelo que auxiliaram efetivamente na superação de eventuais adversidades vividas ao longo deste trajeto. Deste modo, assumindo que a “reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção” (Rosa & Vasconcelos, 2010, p. 94), importa referir que esta etapa foi caracterizada pela dedicação e empenho, fomentados pela vontade e pela responsabilidade sentida em ser a melhor profissional possível para e pelas crianças. Assim, refletiu-se criticamente e continuamente relativamente às práticas e documentação elaboradas, visando transformar as mesmas, tendo em conta que o “exercício da indagação sobre a prática, visa a sua transformação” (Ribeiro, 2011, p. 41).

Neste seguimento, salienta-se a preponderância de uma atitude investigativa e indagadora, associada aos contributos e especificidades da MIA e ao ciclo observação-planificação-ação-reflexão-ação, sendo que a competência de integrar conclusões das experiências, bem como se conhecer, “constituem um aspeto determinante para o desenvolvimento profissional” (Quadros-Flores, 2016, p. 11). Merecedor de destaque ao longo do percurso formativo, o ato de observar viabiliza o conhecimento das especificidades de cada ambiente educativo e de cada criança, possibilitando assim a mobilização de referentes adequados e significativos para a prática educativa (Latorre, 2003). Com efeito, para que se assegure um processo educativo coerente com o mundo envolvente e adaptado às necessidades das crianças, torna-se preponderante que se promova a transversalidade de saberes, fomentando assim uma articulação harmoniosa entre os conteúdos a desenvolver. Em concordância com a premissa anterior, Morin (1999) refere que “é impossível conceber a unidade complexa do humano por intermédio do pensamento disjunto” (Morin, 1999, p. 52). Consequentemente, ao perspetivar o percurso educativo como um todo, é possível observar e analisar os fenómenos que se sucedem no meio circundante de forma significativa e contextualizada. Neste sentido, a autonomia da criança

deve ser fomentada, possibilitando a descoberta de novas concepções, através da construção de ideias e da ação criativa e colaborativa (Lopes da Silva et al. 2016).

Sendo que a educação detém um papel fulcral no desenvolvimento de valores como a justiça, a equidade, a solidariedade e a democracia, considera-se que a mesma representa “uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36). Ao longo do presente documento foram brevemente evidenciadas as modificações nos paradigmas educativos de acordo com os acontecimentos políticos e sociais, considerando a indissociabilidade entre ambos os fatores, uma vez que a transformação de um deles provoca a transformação do outro. Um exemplo muito explícito desta premissa prende-se com as reestruturações que a pandemia COVID-19 implicou na sociedade, que afetaram diretamente o setor da educação. Também a forma como se estabelecem as interações e relações entre os intervenientes neste processo se foi alterando ao longo do tempo, pelo que cada vez mais se valoriza a importância das aprendizagens colaborativas, que contribuam para o desenvolvimento do sentimento de pertença a um determinado grupo. Assim sendo, é possível afirmar que a construção partilhada de conhecimento, nomeadamente entre o par pedagógico, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e as restantes mestrandas se traduziram num enriquecimento pessoal e profissional assente na valorização e respeito pelas vivências e saberes do próximo (Oliveira-Formosinho, 2015).

Ao longo da PES, foi também possível perceber a importância da construção do perfil duplo a que este mestrado habilita, nomeadamente no sentido de acompanhar a criança nos processos de transição educativa, uma vez que se desenvolveu a prática pedagógica com um grupo de crianças entre os quatro e os seis anos e uma turma do 1.º ano de escolaridade. Sendo que se iniciou a PES com a turma, foi possível observar o processo de adaptação das crianças ao ensino formal e às mudanças que esse processo acarretou, procurando-se harmonizar este processo através da escuta das inquietações das crianças e do diálogo.

Paralelamente, torna-se fulcral que o ritmo de cada criança seja respeitado, visando assim uma transição harmoniosa e progressiva. Deste modo, as expectativas e inquietudes das crianças que irão transitar para o 1º ano de escolaridade poderão ser amenizadas, bem como se fomentará uma integração gradual das crianças deixaram de frequentar a EPE. Neste âmbito, e sob um

olhar retrospectivo, considera-se que ao longo deste processo de formação se deu primazia ao desenvolvimento holístico das crianças, assente numa perspetiva socioconstrutivista, encontrando-se por isso a criança no centro deste processo, em que as suas opiniões e conceções são valorizadas num ambiente democrático e a partir das se planifica e fomenta o desenvolvimento autónomo de saberes (Oliveira-Formosinho, 2013).

Conclusivamente, afirma-se que este percurso de formação inicial representa a primeira etapa de um processo formativo que perdura toda a vida. Dada a imensidão de desafios, exigências e adaptações a que o docente procura responder da melhor forma possível, revela-se essencial que essa resposta seja fundamentada pela formação pessoal e profissional. Contudo, essa formação viabilizará e orientará as práticas presentes e futuras, sendo por isso crucial que todas as experiências vivenciadas sejam valorizadas, com o intuito de alcançar novos horizontes e construir novos saberes, visando a transformação da ação. Por este motivo, a formação é perspetivada “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172). Deste modo, em todo este processo prevaleceu a esperança e a ânsia de tornar o mundo das crianças melhor e mais positivo diariamente, lembrando sempre que o percurso deixado para trás nos torna aquilo que somos atualmente. Assim, e disfrutando de todas as maravilhas com que as crianças nos presenteiam e todos os ensinamentos que, mesmo inconscientemente, nos proporcionam, espera-se dar continuidade a esta jornada sempre no sentido de ser mais e melhor.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, R., Crispim, M., Silva, D. & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a

- educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(2), 89-106. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218/2584>, acessado a 17 de novembro de 2019.
- Almeida, V. (2010). A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Araújo, M. J., Monteiro, H., & Lopes, J. T. (2019). *InfantiCidades: Pelo Direito a Brincar*. Porto : Escola Superior de Educação – P. Porto. Artmed.
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista De Educação Física*, (supl.4), 53-60.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (19 de julho de 1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação*, pp. 8-19.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. *Educação Realidade*, 25(1), 93-113. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685/30326> acessado a 3 de fevereiro de 2020.
- Block, O., & Rausch, R. (outubro de 2014). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *UNOPAR*, pp. 249-254.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camida, J., Leal, T., & Cancela J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf?fbclid=IwARoQzolExrN9VxMkxcQHD\\_pXQ5KAtxr--Wz1U760mvRonr7rj5e6AhePxGc](http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf?fbclid=IwARoQzolExrN9VxMkxcQHD_pXQ5KAtxr--Wz1U760mvRonr7rj5e6AhePxGc) acessado a 17 de dezembro de 2018
- Cantalice, L. (2004). Ensino de Estratégias de Leitura, *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 105-106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014), acessado a 2 de junho de 2020

- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. In *Revista Interações*, n.º 9 (pp. 4 – 31).
- Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14603/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20F%C3%A1tima%20Gomes%20Tinoco%20de%20Carvalho.pdf>, acessado a 7 de novembro de 2019.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a avaliação na Educação de Infância: Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância*, 78-96. Viseu: PsicoSoma.
- Clemente, M., Vieira, R., & Martins, F. (julho de 2010). Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º Ciclo do Ensino Básico . *Indagatio Didactica*, pp. 5-42.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M.J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva . *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118.
- Coletto, D. (2010). A Importância da Arte para a Formação da Criança. *Revista Conteúdo*, (3), 137-152. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>? acessado a 6 de abril de 2020
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Base de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> e acessado a 5 de dezembro de 2019
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um*

- tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA. Disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759> e acessado a 20 de junho de 2020.
- Educación, (13), 41-46. doi:10.17979/reipe.2017.0.13.2260.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J., & Manzano, P. (2000). *La investigación-acción em educación* (4.<sup>a</sup> Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (6 de dezembro de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. pp. 5-11.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. 96 Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância*. Viseu: PsicoSoma.
- Forneiro, M. L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 47, 49-70.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves de Sá, A. (2016). Espaço exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender. Relatório de estágio. Universidade do Minho. Portugal

- Herdeiro, R., & Silva, M. (2008, setembro). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Universidade de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf> e acedido a 9 de maio de 2020
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Kemmis, S., & McTaggart, R., (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kravtsova, E. (2010). Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, pp. 9-10.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09> e acedido a 8 de janeiro de 2020
- Leite, E., Malpique, M., & Ribeiro dos Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Libânio, S. (2019). “Sentir e crescer” com o espaço exterior.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação*, (3.<sup>a</sup> Ed), (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Gomes de Oliveira, C., Velasquez, M. G., Almeida, L., & Araújo, L. (2014). Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- MacNeil, J. (1984). O Currículo Humanístico . Obtido de Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais : <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep162/t2.html>
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In. D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp. 93 – 108), Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presenca.
- 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.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. EDUSER, pp. 3-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora
- Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., &Horsley, M. (ed.), Digital Textbooks, What's New? (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Monteiro, J. (2013). O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar" a rotina*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final\\_PDF\\_1-Manuela.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf)
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: tinta-da-china.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM. Disponível em: [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf) e acedido a 12 de maio de 2020.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Orgs.), *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*, (pp. 9-18). Lisboa: Edições Sílabo.
- 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., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13– 38), Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13– 38), Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa , R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* . Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre:
- Perucchi, V. (1999). A Importância das Bibliotecas nas Escolas Públicas Municipais de Criciúma - Santa Catarina, 4(4), 80-97. Revista ABC: Biblioteconomia. Disponível em <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341> e acedido a 2 de novembro de 2019.
- Piaget, J. (1971). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (10.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Diglivro.
- Pinto, J. (2012). *Os momentos formais de avaliação no 1.º ciclo do Ensino Básico: um contributo para a aprendizagem? Atas do 12.º Colóquio Psicologia e Educação* (pp. 1-16). Lisboa: ISPA. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/261401264\\_Os\\_momentos\\_formais\\_de\\_avaliacao\\_no\\_1\\_ciclo\\_do\\_Ensino\\_Basico\\_um\\_contributo\\_para\\_a\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/261401264_Os_momentos_formais_de_avaliacao_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico_um_contributo_para_a_aprendizagem)

- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico”, In VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges (pp. 715-726), Braga, Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- 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. A., Peres, A., & Escola, J. (2013). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas. Disponível em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf)
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, pp. 885 - 894. Disponível em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL\\_FloresPaula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf)
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94> e acedido a 28 de janeiro de 2020.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começa Nós... diálogos colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro, *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, I., Viana, F., Batista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadima, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia. Disponível em <https://aindaestouaprender.com/img/livro.pdf> e acedido a 20 de junho de 2020.
- Rodríguez, Jesús Rodríguez, & Paiva, Margarida Delgado. (2017). Dificuldades de aprendizagem nos manuais e materiais didáticos em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 765-784. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201707154684>
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Roldão, M. (2007). *Questões e razões. Colaborar é preciso - Questões de*
- Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, E., & Vasconcelos, T. (2010). Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)Formação do Professores Cooperantes. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1,) 91

- 126. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/488/1/Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20supervis%C3%A3o%20de%20est%C3%A1gios%20no%20processo%20de%20%28auto%29forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20cooperantes.pdf> e acedido a 7 de maio de 2020.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (5), 127-142. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> e acedido a 20 de março de 2020.
- Santos, R. (2012). *Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 10 CEB – um contributo para a aprendizagem*, Dissertação de Mestrado no Curso de Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica, na Lusófona - Porto. Disponível em: 106 [https://www.cfaematosinhos.eu/RS\\_Ser%20professor.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/RS_Ser%20professor.pdf) e acedido a 4 de junho de 2020.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância: Introdução*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação* (3.<sup>a</sup> Ed.), (2), (pp. 1 – 19.) disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990%2c3%282%29%2c1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf> e acedido a 3 de fevereiro de 2020.
- Silva, F. & Quadros-Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. ISBN: 978-989-704-188-4.

- Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos com Turmas de Diferentes Níveis de Capacidades* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y*
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf> e acedido a 18 de novembro de 2018.
- Vale, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> e acedido a 20 de novembro de 2019.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf) e acedido a 7 de dezembro de 2019.
- Vieira, M. (2014). A importância da utilização do portefólio para os alunos do 1.º ciclo do ensino básico refletirem sobre as tarefas que realizam na aula. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal.
- Vilar, A. (1993). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, (6.ªEd.). Porto: Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES**

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

Declaração dos direitos da criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

Decreto-Lei n.º 128/2017 de 5 de julho. Diário da República – 2.º Série. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 129/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.º Série. Lisboa.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

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

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. Lisboa. *Currículo dos ensinos básico e*

*secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.<sup>a</sup> 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.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-27. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. *Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.*

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

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

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio*, 1.º ano do 1.º CEB. República Portuguesa.

Oliveira-Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., . . . Cordeiro Valente Rodrigues,

S. M. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)  
Projeto Educativo do Agrupamento de A.S. (2016/2019)



**NM**