

Sandra Cristina Santos Crisóstomo

Relatório de Estágio

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

Sandra Cristina Santos Crisóstomo

Relatório Final de Estágio

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

Orientação

Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Chega ao fim um grande percurso e com ele o realizar de um sonho de criança. É verdadeiramente concretizada e feliz que corto esta meta, rumo a uma nova caminhada. Mas não a corto sozinha, muito pelo contrário, trago no meu coração todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a nunca desistir e contribuíram para esta conquista, pelo seu brilho e por todo o apoio. O meu mais sincero obrigada, esta vitória não é só minha, é nossa.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, por acreditarem sempre em mim, por todo o orgulho que me fazem sentir diariamente, pelo carinho, por terem sempre uma palavra amiga de motivação e por lutarem lado a lado comigo. Obrigada pai por apoiares sempre as minhas escolhas e por teres sempre uma brincadeira para me animar. A ti mãe, obrigada por seres uma mãe-amiga sempre tão presente, por nunca desistires de mim e por viveres tudo comigo de forma tão intensa. Um dia, só quero ser como tu.

À minha avó, pelas palavras de sabedoria, pelos ramos de flores nos dias mais cinzentos e por todo o colo que me dá. Obrigada por seres sempre uma segunda mãe, por cuidares tão bem de mim e por teres feito de mim a criança mais feliz do mundo, juntamente com o avô.

Ao meu avô, a estrela mais brilhante que há no céu. Juntos conseguimos, a tua menina está a um passo de se tornar educadora de infância e professora. Obrigada por me guiares em todos os caminhos, por iluminares os dias escuros, pela força que me transmites. Serei, para sempre, a tua menina.

À minha irmã, aquela que, mesmo sem saber, me apoiou muito. Obrigada pelas pausas no estudo que me obrigaste a fazer e pelas gargalhadas.

Ao João, pelo apoio incondicional, pela calma que me transmite e por me mostrar que há sempre uma solução para todos os problemas. Obrigada pelos abraços reconfortantes de força, por estares sempre lá nos momentos mais

difíceis, por nunca me deixares perder a esperança, pela companhia nas noites de estudo e pelo teu sorriso sincero.

Às minhas colegas e amigas, tanto as que entraram na minha vida durante a licenciatura, como no mestrado, por me fazerem sentir que nunca estive sozinha e por me ancorarem sempre que precisei.

Aos meus amigos de sempre, por serem como irmãos, por me ajudarem quando preciso, por festejarem comigo as minhas conquistas e pelo sorriso que despertam em mim.

Às minhas educadoras de infância e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por terem sido a minha primeira inspiração e por me fazerem apaixonar pela profissão tão cedo, um beijinho especial à Professora Sónia e à Professora Anabela.

A todos os profissionais que contribuíram para o meu crescimento profissional ao longo destes últimos cinco anos, nomeadamente às orientadoras cooperantes, por toda a disponibilidade, compreensão e apoio. Quero agradecer também às docentes cooperantes, que tive a oportunidade de conhecer ao longo dos diversos momentos de estágio que realizem, quer na licenciatura, como no mestrado, pelo companheirismo, pela entrega e por me proporcionarem experiências tão significativas.

Por fim, mas longe de serem menos importantes, a todas as crianças que conquistaram o meu coração ao longo de toda a formação, pelo amor verdadeiro que me deram, por todos os mimos espontâneos, por todos os sorrisos desdentados e por me ensinarem tanto. São os seres mais lindos deste mundo.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, no culminar da formação docente inicial do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serve, por isso, de análise e reflexão sobre a prática pedagógica experienciada, tendo por base a fundamentação de conhecimentos científicos, teóricos, pedagógicos e didáticos, bem como a caracterização dos dois contextos de estágio. Desta forma, assumindo uma postura crítica e indagadora, articulando a componente prática com os pressupostos teóricos e legais, foram construídas aprendizagens e competências fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste seguimento, a metodologia de investigação-ação e o seu processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão foram a base para a adaptação e constante melhoria da prática pedagógica, segundo uma visão de mudança e transformação da realidade educativa do contexto de estágio. Seguindo uma perspetiva socioconstrutivista, foi atribuído à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, promovendo o seu desenvolvimento de forma significativa em contacto com o meio envolvente.

Neste documento evidencia-se também as potencialidades de uma prática fundamentada na metodologia de trabalho de projeto, transversal aos dois níveis educativos. É importante ressaltar ainda que, por questões de segurança da saúde pública, devido ao surto da pandemia de COVID-19, a prática pedagógica em contexto de estágio não se realizou conforme o perspetivado, tendo implicado a adaptação de estratégias educativas no âmbito de uma educação a distância.

Palavras-chave: Socioconstrutivismo; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Formação inicial docente.

ABSTRACT

This internship report comes within the scope of the Supervised Educational Practice curricular unit, at the culmination of the initial teacher formation of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Therefore, it serves as an analysis and reflection on the experienced pedagogical practice, based on the foundation of scientific, theoretical, pedagogical and didactic knowledge, as well as the characterization of the two internship contexts. This way, assuming a critical and inquiring posture, articulating the practical component with the theoretical and legal assumptions, fundamental learnings and skills for personal and professional development were built.

In this segment, the action-research methodology and its cyclical process of observation, planning, action and reflection were the basis for the adaptation and constant improvement of the pedagogical practice, according to a vision of change and transformation of the educational reality of the internship context. To this end, following a socioconstructivist perspective, the child was given an active role in the construction of his own knowledge, promoting his development in a meaningful way in contact with his surroundings.

This document also highlights the potential of a practice based on the methodology of project work, across the two educational levels. It is also important to point out that, due to public health security reasons, because of the COVID-19 pandemic, the pedagogical practice in an internship context was not realized as expected, having implied the adaptation of educational strategies for remote education.

Keywords: Socioconstructivism, Action-Research methodology, The Project Method, Initial teacher formation

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vii
Índice de gráficos	viii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação: paradigmas e princípios educativos	3
1.1. Fundamentos da Educação Pré-Escolar: perfil e prática docente	15
1.2. Fundamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: perfil e prática docente	22
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Centro escolar cooperante	29
1.1. Contexto da Educação Pré-Escolar	31
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de investigação	42
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Percursos pedagógicos na Educação Pré-Escolar	48
2. Percursos didáticos no 1.º ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	81

Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da relação entre as inteligências múltiplas da criança	10
Figura 2 - Esquema síntese de análise e comparação do modelo do Movimento da Escola Moderna e do modelo High-Scope.....	16
Figura 3 - Esquema do processo de Investigação-Ação adaptado à prática educativa supervisionada.	43
Figura 4 - Início da elaboração d' "A nossa quinta" pelo grupo de criança.....	49
Figura 5 - Resultados da atividade "Gelo colorido"	52
Figura 6 - Esquema síntese da evolução do projeto “Para onde vai o lixo?”, segundo as fases da MTP.....	69
Figura 7 - Papel de cenário com algumas das hipóteses das crianças em relação ao sítio para onde achavam que ia o lixo	69
Figura 8 - Papel de cenário com algumas das questões formuladas pelas crianças, transcritas pelas mesmas em <i>post-it</i> notes coloridos.....	70
Figura 9 - Organização ilustrada das escolhas da turma face às perguntas “Como vamos descobrir?”, “O que podemos fazer?” e “Com quem queremos partilhar?”	71
Figura 10 - Cartazes dos ecopontos, elaborados pelas crianças	72
Figura 11 – Experiências sensoriais de treino da grafia de letras e escrita de números (sal grosso, giz, farinha, cotonete com tinta, fio de lã, feijões)	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Quando preferes ver?”, destinada às crianças, referindo-se ao *ZigZag*.....56

Gráfico 2 - Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Com que frequência?”, referindo-se à regularidade com que os encarregados de educação assistiam ao *ZigZag* 56

Gráfico 3 - Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Qual o interesse do/a seu/sua filho/a nesta programação?”, destinada aos encarregados de educação, referindo-se ao *ZigZag***Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 4 - Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “O teu desenho animado preferido é do *ZigZag*?”, destina às crianças 57

Gráfico 5 - Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Do que gostaste mais?”, destinada às crianças, referindo-se aos encontros *online* 59

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

Abreviaturas:

cf. – conforme

fig. – figura

Acrónimos e siglas:

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – *Corona Virus Disease 2019*

DL – Decreto-Lei

DGE – Direção-Geral de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NCTM – *National Council of Teachers of Mathematics*

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RIA – Regulamento Interno do Agrupamento

RTP2 – Segundo canal da Rádio e Televisão de Portugal

TIC – Tecnologias de Informação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrante do plano curricular do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Conforme consta no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 maio, este segundo ciclo de estudos vem no seguimento de um primeiro, a Licenciatura em Educação Básica, servindo como complemento à formação inicial. Por conseguinte, ainda segundo o referido DL, aprofunda a formação académica, através da construção de conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas, culturais, sociais e éticas, fundamentais à docência, culminando com a prática supervisionada, que, por sua vez, permite a iniciação à prática profissional.

Neste sentido, a elaboração deste relatório pretende evidenciar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, tendo como objetivo a descrição, fundamentação teórica e reflexão crítica sobre todo o percurso de formação inicial docente, desenvolvido ao longo da PES, nos contextos de estágio da EPE e do 1.º CEB. Assim, visa a “regulação dos processos de aprendizagem profissional, o prognóstico sobre o sucesso [docente] futuro (...), a certificação académica [e] a certificação profissional” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 39).

Conforme Ribeiro, Sá e Quadros-Flores (2018) defendem, o perfil duplo do Mestrado de EPE e ensino do 1.º CEB proporciona “oportunidades para aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como educador e professor” (p.326), permitindo a construção de um “olhar sequencial e crítico sobre os [dois] níveis educativos” (p. 331). Desta forma, promove competências fundamentais à docência singular de cada um dos contextos e facilita o desenvolvimento da articulação de saberes e da continuidade

metodológica entre os referidos níveis educativos e, por isso, a transição educativa, fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

Posto isto, o relatório de estágio apresenta uma estrutura dividida em três capítulos principais e uma posterior metarreflexão acerca das vivências e das aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o percurso da PES. No primeiro capítulo é explanada a análise crítica dos referenciais teóricos e legais que fundamentaram e orientaram a prática educativa desenvolvida nos dois contextos de estágio. Num primeiro momento são apresentados os paradigmas e princípios educativos comuns a ambos os níveis educativos e, de seguida, os fundamentos singulares e específicos da EPE e do 1.º CEB.

Num segundo capítulo é caracterizado o centro escolar cooperante, nomeadamente as particulares dos dois ambientes educativos, no sentido de contextualizar as ações pedagógicas realizadas na PES. Esta caracterização baseou-se na observação participante em contexto, em conversas informais com as docentes cooperantes e nos documentos oficiais, tais como, o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA). Ainda neste capítulo, é especificada a metodologia de investigação que alicerçou a prática educativa desenvolvida e a, consequente, formação profissional.

Relativamente ao terceiro capítulo, seguindo uma postura crítica e reflexiva, característica da metodologia de investigação adotada, consiste na descrição, análise e reflexão acerca das práticas planificadas e desenvolvidas na PES, em ambos os níveis educativos, bem como do impacto que estas tiveram na aprendizagem das crianças. Para tal, as ações pedagógicas desenvolvidas e as opções metodológicas adotadas tiveram por base os conhecimentos teóricos e a caracterização do contexto, apresentados nos dois primeiros capítulos, consentindo assim a interligação entre teoria e a prática.

Por último, ainda que o processo de reflexão seja transversal a toda a elaboração do presente relatório, este termina com uma metarreflexão global e retrospectiva, onde é apresentada uma perspetiva final em relação às aprendizagens, conhecimentos e competências construídas ao longo de todo o processo de formação docente inicial.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação está no coração da sociedade. (...) A educação é a nossa medida comum da esperança (Carneiro, 2003, p.52-53).

O presente capítulo apresenta o enquadramento concetual que fundamentou e sustentou a Prática Educativa Supervisionada em ambos os contextos educativos, da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, apresenta uma reflexão sobre os paradigmas e princípios educativos comuns aos dois níveis educativos, capazes de orientar a prática pedagógica e a formação docente, sendo abordado também o papel da criança, fundamental no processo educativo. Posteriormente são apresentadas as especificidades que os diferenciam.

1. EDUCAÇÃO: PARADIGMAS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Os docentes têm à sua responsabilidade uma complexa tarefa que não se resume aos aspetos formativos em contexto educativo, mas que passa por aspetos de gestão e de relações humanas (Solé & Coll, 2001). É na análise dessa complexidade que se torna fundamental refletir sobre o quadro explicativo dos processos educativos. Do ponto de vista de uma conceção construtivista, os comportamentos e/ou as aptidões não devem ser encarados como uma meta de ensino, devem ser focados no desenvolvimento do conceito e na compreensão aprofundada (Fosnot, 1999).

Na área das ciências humanas, o primeiro a apresentar o termo construtivismo foi Piaget, ao defender a sua teoria da epistemologia genética, que, contextualizando no âmbito educacional, valoriza o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento (Sanchis & Mahfoud, 2010).

Desta forma, através da interação e compreensão do objeto, a criança constrói estruturas de compreensão cada vez mais equilibradas, à medida que cria significados cada vez mais abrangentes do mundo (Lajonquière, 1997).

Vigotsky, por sua vez, tinha em conta que a criança nasce sempre numa sociedade cultural (Yudina, 2009), valorizava a interação social e defendia que o desenvolvimento humano depende da interação entre cada sujeito e o contexto social em que está inserido, apontando como fatores determinantes o contacto físico, emocional e social (Ferreira & Fernandes, 2012). Desta ideia, surgiu a teoria socioconstrutivista, que considera que o desenvolvimento da criança se inicia na interação com o ambiente externo e só depois no âmbito individual (Sanchis & Mahfoud, 2010). Bronfenbrenner (2002), defendendo a sua teoria ecológica do desenvolvimento, acrescentou ainda que “a capacidade de um ambiente (...) funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes” (p.7).

Nesta lógica, a criança desenvolve-se dentro de uma cultura, conforme o que lhe for apresentado, sendo a educação e os seus fenómenos entendidos como processos em transformação, tendo em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos (Boiko & Zamberlan, 2001). A criança desenvolve a sua aptidão de agir na interação com um adulto, que é mais competente no modo cultural de agir, através da demonstração ou da mediação do mesmo (Yudina, 2009). Desta forma, Vigotsky acreditava que o desenvolvimento da criança não se baseia no seu mundo mental interior, mas sim, na sua vida real e prática (Strandberg, 2009).

Durante a PES, seguindo esta perspetiva, as crianças foram assumidas como seres sociais pertencentes a uma rede social já existente, tendo construído o seu significado pessoal do real através da experimentação, da reflexão e do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, tendo por base um ambiente democrático (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Vonta, 2009). Desta forma, através das interações sociais e atribuindo às crianças um papel ativo e participante no processo de aprendizagem, as

mesmas foram construindo os seus próprios conhecimentos e significados e as suas identidades e competências, compreendendo, progressivamente, o mundo que as rodeia (Bruner, 1997; Corsaro, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, foi entendido que só quando a criança é percecionada como a fonte e o sujeito da educação, é apoiado o seu desenvolvimento pessoal (Kravtsova, 2009).

Malaguzzi (1993) defendia que a criança é um ser com direitos, individuais, jurídicos, civis e sociais, produtora de cultura, curiosa e competente na sua experiência com o mundo e na comunicação com os outros. Tendo em conta a complexidade do que é ser criança e do seu mundo de descoberta, curiosidade e fantasia, dizia ainda que estas têm “cem modos de pensar, (...) cem modos de escutar, (...) cem mundos para descobrir, (...) cem linguagens” (Malaguzzi, s.d. citado por Edwards, Forman & Gandini, 2016: s.p) para comunicarem com o mundo. Devem, por isso, ser livres para as expressar à sua maneira, pois só assim desenvolvem a capacidade de construção de significados (Strandberg, 2009). Cabe ao adulto perceber e ter consciência das suas riquezas e potencialidades, aprendendo a observá-las e escutá-las (Fochi, 2014).

Para tal, na PES foram privilegiadas práticas pedagogias participativas, tendo como objetivo o envolvimento das crianças na experiência e na construção da aprendizagem, atendendo aos seus interesses e motivações, assim como, às suas formas particulares de entender o mundo, de comunicar e de construir significados (Araújo, 2017). Desta forma, pretendeu-se criar oportunidades experienciais ricas, capazes de desenvolver as identidades pessoais, relacionais e sociais das mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, o papel da mestrandia centrou-se no acompanhamento, apoio e orientação do desenvolvimento das crianças, que, por sua vez, tiveram um papel ativo, atuante e empreendedor (Zinchenko, 2009). Procurou-se assim, que as mesmas se sentissem capazes de agir e desenvolver “as suas habilidades, aptidões e competências, [e, deste modo,] (...) aceder ao conhecimento construído e a construir” (Marta, 2015, p. 137).

Quando esse apoio, seja dado pelo adulto ou por outra criança mais competente, dá segurança à criança e a leva a agir, pensar, sentir e planejar de forma diferente, em atividades conjuntas que reconhecem a sua competência, vai ao encontro da concepção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vigotsky (1991). Por outras palavras, a ZDP consiste nas funções que ainda não estão desenvolvidas, mas que a sua aprendizagem é impulsionada pela relação entre a criança e os outros (Vigotsky, Luria & Leontiev, 2016), servindo estes como “andaimes (...) [para a construção de] um novo conceito ou capacidade” (Vonta, 2009, p.23). Assim sendo, ao longo da PES, foi assumida uma posição mediadora entre os significados pessoais das crianças e os culturalmente estabelecidos, garantindo espaço para possíveis diferenças, erros, contradições e criatividades, num ambiente de colaboração com o grupo (Rego, 1995).

Deste modo, promovendo a autonomia e o espírito crítico, foram valorizados os conhecimentos e compreendidas e respeitadas as características pessoais de cada criança (Freire, 1997), através de uma relação empática. Acreditando que as mesmas num ambiente empático vivenciam situações que para elas têm sentido, através de momentos de negociação, sendo mais eficaz e real a construção dos seus saberes (Dewey, 1976), na PES foi privilegiada a pedagogia da escuta. Assim, foram promovidos momentos de encontro com a criança, potencializadores de uma relação de abertura e capazes de respeitar a diferença (cf. terceiro capítulo). Considera-se, desta forma, que a escuta, tal como a observação, devem fazer parte do quotidiano educativo, permitindo conhecer melhor as crianças, os seus interesses, os seus saberes, desejos, relações e motivações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Posto isto, entendendo que, para o desenvolvimento pleno da criança é fundamental um ambiente educativo de segurança, física e psicológica, não devem ser valorizadas apenas as interações entre o docente e o grupo, mas também as interações entre as crianças, as famílias, os docentes, os diretores dos centros escolares e os membros da comunidade (Vonta, 2009). A colaboração de todos os que se preocupam com o desenvolvimento da

criança, num ambiente de trabalho conjunto e de partilha de informação, conhecimento, experiências e perspetivas (Vasconcelos, 2007), contribui para o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo educativo (Sousa & Sarmiento, 2010). Desta forma, enriquece tanto a formação do docente, o processo pedagógico e as situações de aprendizagem, como a ação educativa dos pais (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016; Zabalza, 1998).

Tendo em consideração a importância de um sistema educativo acessível às famílias, capaz de promover o “crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Loureiro, 2017, p.104) das crianças, as mesmas foram incluídas no processo da PES. Na EPE, os familiares foram essenciais na prática de estratégias de adaptabilidade aos desafios que surgiram, bem como na análise e avaliação dos seus resultados (cf. terceiro capítulo). No 1.º CEB participaram no desenvolvimento do projeto, quer no apoio prestado às crianças, como na visita à sala de aula para assistirem à sua divulgação. Essa relação de colaboração e cooperação foi alimentada, também, nas visitas dos encarregados de educação à sala, nas reuniões individuais, nas conversas informais à saída e entrada do centro escolar e na reunião final de avaliação. Procurou-se também, nesse nível educativo, ainda que sem sucesso, que as crianças tivessem oportunidade de sair e comunicar com membros da comunidade ou que esses membros visitassem a sala de aula.

Segundo Katz e Chard (1997), um projeto, em contexto educativo, é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p.3), estudo esse que se pode prolongar por dias, semana ou até meses, dependendo do grupo de crianças e do próprio tema que é desenvolvido, exigindo planeamento, esforço e interesse. Independentemente da sua duração, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) segue quatro fases: definição do problema, planificação, execução e divulgação/avaliação, tendo em conta que estas não devem ser compartimentos estanques, devem estar interligas (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998).

Por vezes, na fase de execução surgem novos problemas, que podem dar origem a novos projetos, sendo por isso, um processo dinâmico, implicando flexibilidade, inflexão, mudanças e reformulações (*idem*). Na PES, nomeadamente no contexto de EPE, devido à situação mundial de pandemia, que obrigou ao encerramento dos centros escolares e à prática de novas estratégias de adaptação, a prática educativa presencial foi interrompida ao fim de três semanas (cf. terceiro capítulo) e, infelizmente, não foi possível iniciar nenhum projeto. Em contrapartida, no 1.º CEB foi possível desenvolver o projeto “Para onde vai o lixo?”, sendo o mesmo descrito e analisado no terceiro capítulo, assim como as suas respetivas fases.

A MTP implica a participação de todos os intervenientes nos momentos de planificação, no trabalho de pesquisa e na própria intervenção, tendo como finalidade dar resposta a problemas encontrados pelas crianças, considerados relevantes e de interesse para as mesmas (Leite, Malpique & Santos, 1993). Como referiu Kilpatrick (2007), a essência desta metodologia foca-se na atividade com um fim, isto é, como uma intenção globalizante. Desta forma, o autor identifica como palavra-chave desta abordagem pedagógica a atitude, no sentido que se rege por uma filosofia que evidencia a atitude existencial, dinâmica e interrogante, em que as interações não se estabelecem apenas entre as crianças, mas sim entre estas e os adultos. Esta dinâmica segue uma transversalidade de saberes e possibilita a integração entre a teoria e a prática, sem separar o saber do saber fazer, visto que a prática sustenta a teoria e a teoria fundamenta a prática (*idem*).

Assim, são desenvolvidas competências fundamentais para viver numa sociedade do conhecimento, tais como: “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). Por conseguinte, deve ser estimulado o espírito de grupo, pois através do trabalho de grupo, as crianças têm a oportunidade de interagir e de partilhar informações, opiniões

e habilidades, desenvolvendo a sua capacidade de escutar o outro e de tomar decisões em conjunto, criando assim valores de respeito (Rubtsov, 2009).

Quando as crianças são capazes de encarar as atividades partilhadas como tarefas em conjunto, começam a mudar a forma como veem as suas próprias ações, tornando-se flexíveis e desenvolvendo competências necessárias para o trabalho cooperativo (*idem*). Neste seguimento, na PES, sempre que foram constituídos grupos, estes foram formados de forma heterógena, com o intuito de promover um ambiente rico em pensamentos e raciocínios diferentes.

Sendo o trabalho de projeto propício ao trabalho de grupo e à partilha entre as crianças, admite e serve de meio para realizar uma pedagogia de fronteira, na medida que permite uma “interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (Vasconcelos, 2011, p.13). Em contexto educativo, cada vez é mais notória a diversidade de crianças, sendo cada uma portadora das suas características individuais, seja pelos seus gostos e interesses, pela sua cultura e vivências, pelas suas condições de vida, ou até pelas suas capacidades e necessidades de aprendizagem, o que torna indispensável a garantia dos direitos humanos e os valores neles contidos nas relações estabelecidas no ato pedagógico (Niza, 2000).

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, salvaguarda o direito de cada criança a uma educação inclusiva, capaz de dar resposta às suas potencialidades, expectativas e necessidades. Desta forma, assumir uma perspetiva inclusiva é aceitar o desafio da heterogeneidade e garantir a integração de todas as crianças, promovendo a sua inclusão, na procura da equidade (Rodrigues, 2014). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro de 1986, como consta no ponto dois do artigo 2.º, todas as crianças têm “direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

No processo da PES, considerando a heterogeneidade uma mais valia, pretendeu-se que todas as crianças aprendessem juntas, independentemente

das suas dificuldades ou diferenças, sendo praticada uma diferenciação pedagógica inclusiva, construída em função do contexto, na procura de uma melhor resposta à diversidade (Roldão, 2003). Assim, cada criança foi entendida como um caso educativo único e irrepetível, merecedor de um acompanhamento individualizado (Carneiro, 2003).

As diferenças de cada criança devem sempre ser valorizadas, devendo os contextos educativos, para isso, ser flexíveis a todas as formas de inteligência e de aprendizagem (Rodrigues, 2014). As crianças, como defende Gardner (1993, 1999), na Teoria das Inteligências Múltiplas, não aprendem todas da mesma forma, devendo ser exploradas as suas diferentes inteligências, esquematizadas na figura 1.

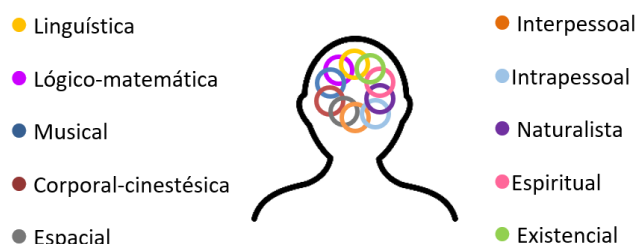


Figura 1 – Esquema da relação entre as inteligências múltiplas da criança (adaptado de Gardner, 1993, 1999)

Nesse sentido, a PES teve como um dos objetivos a identificação das potencialidades e fraquezas de cada criança, tendo em conta as suas múltiplas inteligências e que estas não devem ser desenvolvidas isoladamente, pois um bom desempenho de uma, refletir-se-á nas outras, e vice-versa (Gardner, 1993, 1999). Para tal, foram adotadas estratégias diversificadas de adequação do trabalho pedagógico e utilizados materiais e recursos de diferente natureza e com diversos formatos, consoante as necessidades, o ritmo de aprendizagem e as dificuldades individuais de cada criança.

Considerando que o contexto educativo é um espaço de transformação da sociedade e da cultura e que vivemos na “era da informação” (Castells, 2005, p. 605), o docente do século XXI, para além de promover aprendizagens, tem de ser capaz de responder às exigências de uma geração contemporânea, através da criação de estratégias inovadoras, interativas, dinâmicas e criativas

(Marta, 2015; Nóvoa, 2009; Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009). Para tal, é fundamental o desenvolvimento do seu nível de criatividade, tornando-se num profissional motivado e motivador, capaz de servir de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador e inovador das crianças (Oliveira & Alencar, 2012).

Por sua vez, os docentes criativos possuem uma maior sensibilidade para a inovação e para a mudança, o que lhes permite compreender melhor as possíveis expressões de criatividade das crianças, ser mais tolerantes em certos comportamentos de cariz criativo e estar mais dispostos a ações de estímulo do desenvolvimento criativo (Martinez, 2002). Na PES, incentivadas ao desenvolvimento de atividades criativas, as crianças, no geral, demonstraram ser capazes de encontrar soluções inovadoras para vários problemas, colocaram perguntas interessantes e problematizaram a informação recebida. Desta forma, construíram o seu próprio conhecimento e estabeleceram relações entre elas e entre os adultos, atitudes que comprovam a sua expressão criativa no processo de apropriação de conhecimentos (*idem*).

Um meio de enriquecimento de novas estratégias potencializadoras de inovação, criatividade, participação e colaboração são as tecnologias de informação (TIC), capazes de tornar lúdica a prática pedagógica (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017). Para além disso, dinamizam o processo de aprendizagem e promovem o desenvolvimento de competências sociais e individuais, tais como “a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional (...) [e] a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (Flores & Ramos, 2016, citado por Marta, 2017: p. 44). Contudo, “podem ser uma distração, sobretudo quando mal aplicadas” (Marta, 2017, p 43).

Não basta ter um ambiente educativo com equipamento tecnológico, é preciso que o docente estimule o desenvolvimento de competências e atitudes indispensáveis à criança, devendo esta manter a relação com os seus pares e com outras entidades do espaço global, e tenha formação, bem como,

seja portador de novos saberes, aptidões e práticas (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017). Uma prática docente criativa e inovadora exige, assim, uma articulação entre a formação inicial e a formação em serviço, na procura de uma aprendizagem contínua e ao longo da vida, capaz de acompanhar a evolução do tempo e da sociedade e as características de todas as crianças do grupo. Como refere o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve construir o seu perfil tendo por base quatro dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste seguimento, é importante compreender que os docentes que valorizam práticas educativas diferenciadas, para além de adaptarem a prática educativa às crianças, são flexíveis na avaliação (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017), tendo por base “a negociação do que aprender, como aprender [e] como avaliar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 20). Segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente deve avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, todo o processo pedagógico, as estratégias adotadas, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo e o ambiente educativo.

Desta forma, o processo avaliativo exige uma “avaliação para a aprendizagem”, “como aprendizagem” e “da aprendizagem” (Lopes da Silva, 2019, p.255), permitindo a compreensão, reorientação e melhoria do processo educativo (Roldão, 2003a). Deve, por isso, ser coerente com as conceções de organização e gestão curricular, ter um carácter holístico e contextualizado de todo o processo pedagógico, valorizar os progressos da criança, comparando-a consigo própria, assim como promover a igualdade de oportunidades e a equidade (Marchão & Fitas, 2014).

Para tal, não basta observar e escutar as crianças, o processo de documentação pedagógica carece da produção de um registo ao longo do percurso educativo, capaz de tornar o trabalho pedagógico concreto e visível, constituindo um meio de reflexão sobre esse trabalho (Dahlberg, Moss &

Pence, 2003). Para a elaboração desse registo é fundamental incluir, não só a participação do educador e da criança, como também de todos os que a conhecem, desde os seus familiares, a outros profissional que intervenham na sua educação através de um trabalho cooperativo, de partilha de informação e tomada de decisões (Lopes da Silva, 2019). Devem ainda ser utilizadas técnicas e instrumentos de avaliação diversificados (Marchão & Fitas, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

Nos subcapítulos seguintes é explanado, não só o processo avaliativo dos dois níveis educativos, como também os princípios singulares específicos de cada um, que fundamentaram a PES. No entanto, considera-se fundamental abordar, primeiramente, a transição educativa da EPE para a escolaridade obrigatória, considerando que esta é uma das “transições mais significativas do processo educativo, (...) [sendo] uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro et al., 2018, p. 325).

Segundo o ponto dois do 8.º artigo da LBSE, de 14 de outubro de 1986, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Desta forma, as instituições educativas devem ser espaços com ambientes, não só promotores do desenvolvimento, como também de partilha e colaboração, onde a criança é apoiada, orientada e compreendida como um ser único, tendo em vista uma adaptação e um processo de transição natural (Serra, 2004; Sim-Sim, 2010). Só desta forma é possível permitir o bem-estar social e emocional da criança, bem como a continuidade educativa das suas aprendizagens, facilitadora do seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

Por conseguinte, pensar em continuidade educativa, exige assumir uma articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB, no sentido de evitar percursos descontínuos e inconsistentes, causadores de perturbações no desenvolvimento da criança (Sim-Sim, 2010, p.113). Com isto não se

pressupõe que a EPE seja uma ponte para a escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação das crianças para o nível educativo seguinte. O que se considera basilar é que os docentes conheçam os documentos curriculares orientadores dos dois níveis educativos, e que encontrem, através das orientações apresentadas nos mesmos, mecanismos capazes de promover a sua articulação e de evitar as descontinuidades educativas (Serra, 2004; Vasconcelos, 2007).

Espera-se, assim, que os docentes conheçam as especificidades de ambos os níveis educativos, isto é, as suas exigências, a avaliação formal e o espaço em que se desenvolvem, bem como as vantagens de desenvolver projetos comuns. Acredita-se que seja, ainda, essencial que os educadores de infância promovam o desenvolvimento de atitudes de “saber ser e estar consigo e com os outros, saber respeitar, reconhecer e relacionar-se” (Ribeiro et al., 2018, p. 331), essenciais para uma adaptação positiva aos desafios futuros (Serra, 2004). Por sua vez, entende-se que os professores do 1.º CEB devem ser conscientes dos conhecimentos adquiridos pelas crianças na EPE, ser capazes de olhar para esse nível educativo como uma base para o projeto curricular e compreender as suas singularidades e a diferença entre os modelos curriculares dos dois contextos (Serra, 2004).

Neste sentido, é importante compreender que o docente não deve trabalhar sozinho, é imprescindível que o educador e o professor mantenham uma relação de interajuda e colaboração, no sentido de refletirem sobre uma possível continuidade metodológica, através da partilha de ideias, experiências e conhecimentos (Sim-Sim, 2010). Conforme referido anteriormente, de seguida são explanadas as especificidades destes dois contextos educativos.

1.1. Fundamentos da Educação Pré-Escolar: perfil e prática docente

A educação pré-escolar é “o começo de um processo de educação e formação que se desenvolve ao longo de toda a vida” (Vasconcelos, 2000, p.113), sendo considerado, nos dias de hoje, “um alicerce vital de aprendizagem (...), com implicações no sucesso da criança e da sociedade” (Marta, 2017, p.43). Segundo a LBSE, de 14 de outubro de 1986, a EPE, que acolhe crianças desde os 3 anos até à entrada no ensino básico, deve garantir a estabilidade e segurança afetiva de todas as crianças, identificando possíveis inadaptações, deficiências ou precocidades, assim como deve estimular as capacidades e potencialidades de cada uma e garantir a sua integração e participação. Deve, ainda, fomentar a formação moral e a responsabilidade, desenvolver a criatividade, imaginação e atividade lúdica, bem como, incutir hábitos de higiene e de saúde (*idem*).

Na sequência da referida lei, surgiu a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, acrescentando, no artigo 2.º, que a EPE deve ser “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”. Neste sentido, os centros educativos devem proporcionar encontros verdadeiramente humanos e espelhar ludicidade e alegria (Marta, 2017). Exige-se, assim, que o educador de infância seja consciente da importância da sua prática pedagógica e da dimensão que a sua ação tem sobre as crianças, devendo ser capaz de realizar planificações adequadas ao desenvolvimento de cada uma (Serrão & Carvalho, 2011).

Nesse seguimento, para uma intervenção educativa de qualidade, é fundamental que conheça as especificidades do currículo educativo (Costa & Caldeira, 2015), tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que apresentam as intencionalidades pedagógicas, os princípios e os valores capazes de assegurar a coerência do sistema educativo

(Martins et al., 2017). No decorrer da PES, conforme o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, foram desenvolvidas competências ao nível da conceção, desenvolvimento e integração do currículo, compreendendo que as OCEPE não devem constituir um programa a cumprir, mas um apoio à gestão do mesmo, tendo sempre em consideração as características do grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o referido documento oficial orientador serviu como referência aquando da “observação, planificação e avaliação” (*idem*, p.10).

Neste sentido, o educador deve ser assumido como gestor do currículo, integrando nas suas práticas pedagógicas o(s) modelo(s) curricular(es) que considerar mais adequado(s) (Vasconcelos, 2000). Consciente da existência de diversos modelos curriculares, a educadora cooperante considerava mais enriquecedor para o grupo seguir o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo High-Scope, cujos princípios comuns e singulares são apresentados na figura 2.

	MEM	High-Scope
Perspetivas educativas	<u>Socioconstrutivismo</u>	<u>Construtivismo</u>
Papel da criança	<u>Ativo, participante, responsável e autónomo</u>	
Papel da docente	<u>Mediador e orientador</u>	<u>Apoio e guia</u>
Tempo educativo	<u>Gestão cooperada</u>	<u>Rotina diária</u> <u>Gestão pelo docente</u>
Espaço educativo	<u>Paredes como expositores</u>	<u>Áreas de interesse</u>
Aprendizagem	<u>Aprendizagem cooperativa</u>	<u>Aprendizagem pela ação</u> <u>Experiências-chave</u>
Planificação	<u>Regulação cooperada das atividades</u> <u>Conselho de cooperação educativa</u>	<u>Elaborada pelo docente em colaboração com as crianças</u>
Avaliação	<u>Instrumento regulador da aprendizagem</u> <u>Auto e heteroavaliação</u>	<u>Adequação da prática docente</u>

Figura 2 - Esquema síntese de análise e comparação do modelo do Movimento da Escola Moderna e do modelo High-Scope (adaptado de Brickman & Taylor, 1996; Folque, 1999, 2014; Hohmann, 1996; Hohmann & Weikart, 1997; Niza, 1996, 2000, 2011; Oliveira-Formosinho, 1996, 2003a; Vasconcelos, 1998)

Concordando com as potencialidades do MEM e do modelo High-Scope e considerando que o grupo de crianças estava habituado às práticas inerentes às concepções dos mesmos, a PES foi sustentada na conciliação dos princípios defendidos por ambos. Tendo em conta os seus pressupostos teóricos, seria viável também, ainda que não tenha sido possível, desenvolver transversalmente a MTP (Gomes, 2014).

O modelo do MEM, tendo por base o socioconstrutivismo, propõe uma perspetiva social do desenvolvimento da criança, acreditando que a aprendizagem se constrói através de práticas sociais (Folque, 1999; González, 2003; Marchão, 2012). Defende, por isso, uma aprendizagem cooperativa (cf. fig. 2) através de desafios formulados pelos problemas do grupo e da comunidade (Folque, 1999; González, 2003), tendo o grupo um papel fundamental como “agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico” (Folque, 1999, p.5).

Assim sendo, é privilegiada a regulação cooperada (cf. fig. 2) do currículo e a partilha de poder entre as crianças e o docente na gestão do processo de aprendizagem, desde a planificação até à avaliação (Folque, 1999; Gomes, 2014; Niza, 1996, 2000; Santana, 1999). A criança é envolvida no seu processo educativo, sendo consciente do seu nível de aprendizagem e de como pode evoluir no currículo, no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social (González, 2003; Niza, 1996, 2011; Santana, 1999). Desta forma, tem um papel ativo e competente, sendo promovida a sua autonomia e responsabilidade, bem como estimulada a interajuda e socialização entre a mesma e o grupo (González, 2003; Marchão, 2012; Niza, 1996).

Essa organização partilhada acontece nos momentos de Conselho de Cooperação Educativa (cf. fig. 2), onde as crianças fazem a auto e heteroavaliação do processo de aprendizagem da semana que decorreu e onde são planificadas as atividades a desenvolver na semana seguinte (Folque, 1999; Gomes, 2014; Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1996, 2000). Por conseguinte, neste momento é construída/adaptada a agenda semanal, os seus planos diários, instrumentos de pilotagem, planos individuais

de trabalho de cada criança e regras do grupo, sendo ainda debatidos possíveis conflitos ou propostas (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1996).

Para além dos momentos de avaliação semanais, todos os dias o grupo, juntamente com o docente, faz uma avaliação do dia que decorreu, refletindo sobre o trabalho realizado e o planificado e, quando necessário, reformula o plano diário dos dias seguintes (Gomes, 2014). Deste modo, todas as crianças têm responsabilidade, não só no seu percurso de aprendizagem, como também no dos outros elementos do grupo, na organização do espaço, do tempo e dos conflitos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Posto isto, as crianças, tendo livre expressão na partilha das suas opiniões, ideias e conhecimentos, vivenciam experiências de democracia direta, ricas em momentos de comunicação, negociação, partilha, solidariedade, cooperação e respeito, numa formação para a cidadania (Folque, 1999, 2014; González, 2003; Marchão, 2012; Niza, 1996, 2000, 2011; Oliveira-Formosinho, 2003a). Para tal, o papel do docente, sendo igualmente ativo, passa por ser o de mediador e orientador (cf. fig. 2) do percurso educativo das crianças (Niza, 1996), incitando ao desenvolvimento das mesmas e acompanhando o processo de aprendizagem (Folque, 1999; Marchão, 2012; Niza, 1996, 2000). Assim, deve observar e ouvir as crianças, respeitar as suas características, valorizá-las, encorajá-las e ajudá-las na sua integração e no seu desenvolvimento (*idem*).

No que diz respeito ao modelo High-Scope, embora também valorize a colaboração em pequeno e grande grupo, assume uma aprendizagem pela ação, segundo uma abordagem construtivista do desenvolvimento (cf. fig. 2) (Gomes, 2014; Marchão, 2012; Vasconcelos, 1998). Deste modo, a criança constrói as suas aprendizagens a partir de experiências diretas, no contacto com o mundo que a rodeia (Gomes, 2014; Hohmann & Weikart, 1997). Durante esse momento de ação, são as suas interrogações e a criação de hipóteses que incitam ao conflito cognitivo, que consequentemente leva à reorganização da compreensão e interpretação que têm do mundo, à reflexão

e à construção de novos conhecimentos (Dewey, 1976; Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996).

As crianças são, portanto, tal como em MEM (cf. fig. 2), assumidas como um sujeito ativo, participante e autónomo (Brickman & Taylor, 1996; Niza, 1996; Santana, 1999), sendo as mesmas a dar “o primeiro passo no processo de aprendizagem, fazendo escolhas e seguindo os seus planos e decisões” (Gomes, 2014, p.80). Assim, ao tomarem as suas próprias decisões e solucionarem os seus problemas, as crianças tornam-se independentes (Tompkins, 1996).

Neste sentido, é fundamental que o docente, crie previamente espaços e prepare os recursos e a rotina diária, tendo como objetivo proporcionar atividades auto iniciadas e experiências ricas e significativas às crianças (Hohmann & Weikart, 1997; Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho, 1996). Todavia, as possíveis reorganizações do espaço, bem como a sua manutenção, não são apenas da sua responsabilidade, são também do grupo de crianças (Oliveira-Formosinho, 1996). O docente deve, ainda, tendo o papel de apoio e guia (cf. fig. 2), ser um observador participante atento e reflexivo, enquanto a criança está em atividade, sem dirigir ou controlar a sua exploração, apoiando o seu desenvolvimento, encorajando-a, reconhecendo os seus interesses, lançando-lhe desafios e compreendendo o seu raciocínio (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 1997; Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho, 1996).

Para tal, a interação positiva entre o docente e as crianças é fundamental, para que estas se sintam confiantes, seguras e com liberdade de expressão (Hohmann & Weikart, 1997). Esta relação de cooperação é evidente também na planificação diária da prática educativa, sendo a mesma elaborada pelo docente (cf. fig. 2), tendo em conta as opiniões, necessidades e interesses do grupo, bem como, as experiências-chave (*idem*).

No modelo High-Scope o docente também partilha o poder com as crianças, sobretudo na sequência de «planear-fazer-rever» (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 1997; Tompkins, 1996). Ao planearem o que vão fazer, as crianças, para além de desenvolverem capacidades

comunicativas, tornam-se conscientes da sua capacidade para decidir as suas próprias ações, sendo encorajadas a seguir os seus interesses e objetivos de forma intencional e criativa, o que lhes concede responsabilidade, autoconfiança e sentido de controlo (Graves, 1996; Hohmann, 1996; Hohmann & Weikart, 1997). Posteriormente, ao reverem e partilharem o que estiveram a fazer, recordam as suas experiências, associam o que planearam com os resultados e partilham o que aprenderam (Hohmann & Weikart, 1997; Tompkins, 1996). Deste modo, seleccionam as experiências que preferem rever, recontam acontecimentos e refletem sobre as suas próprias ações e descobertas, atribuindo-lhes sentido (*idem*).

Assim sendo, a avaliação está integrada na sequência «planear-fazer-rever» e acontece diariamente, sendo da responsabilidade do docente e baseada nas experiências-chave e na análise dos registos acerca do que o mesmo viu e ouviu ao longo das suas observações (Gomes, 2014; Hohmann & Weikart, 1997; Marchão, 2012). A finalidade da avaliação consiste no conhecimento do nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra e na adequação da prática educativa do docente aos interesses, necessidades e competências da mesma (cf. fig. 2) (Marchão, 2012; Gomes, 2014).

Na gestão do currículo, para além dos modelos curriculares adotados, outro aspeto importante a compreender é que a definição das diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, segundo as OCEPE (2016), serve apenas para a organização da ação pedagógica, devendo ser “abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Na PES, tendo como finalidade a construção articulada do saber, o brincar livre e espontâneo foi entendido como um meio natural promotor do desenvolvimento holístico, capaz de desenvolver aprendizagens ricas e significativas (Piaget, 1975).

Conforme as conceções dos referidos modelos curriculares, é num ambiente educativo com caráter lúdico, onde a criança pode brincar, explorar e descobrir, que esta se relaciona com o mundo que a rodeia, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e comunicativas (Folque, 1999; Lopes da Silva et al., 2016; Serrão & Carvalho, 2011). Através da recriação da realidade, em

situações imaginárias, com adereços, linguagens e gestos simbólicos da sua imaginação, estão a fomentar a sua curiosidade e a iniciar o desenvolvimento do pensamento abstrato e da função simbólica, fundamentais para o processo de aprendizagem (Boarova & Leong, 2009; Boiko & Zamberlan, 2001; Folque, 1999; França, 1995; Hakkarainen, 2009).

Vigotsky (1991) acrescentou ainda que, é nas situações de brincadeira que a criança expressa e constrói a sua identidade, ao tomar decisões, fazer escolhas e assumir papéis, atribuindo-lhes diversos significados. Por outro lado, “brincar na infância permite a exercitação do corpo em situações inesperadas, tornando-se uma forma de conquistar uma capacidade de adaptação a situações de natureza motora, percetiva, cognitiva e social” (Neto e Lopes, 2018, p.29).

Na PES, novamente conforme os modelos curriculares adotados, através da observação das brincadeiras das crianças e da escuta atenta das mesmas, foi recolhida informação essencial para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre a evolução da criança (Folque, 1999; Lopes da Silva et al., 2016; Parente, 2015). São esses mecanismos de reflexão e de avaliação que suportam o desenvolvimento do currículo e a sua adequação, no sentido de uma melhor resposta educativa (Lopes da Silva, 2019; Mesquita, 2014; Oliveira-Formosinho, 2002; Portugal, 2012). No entanto, para que a avaliação seja um processo integrado e capaz de oferecer diversas estratégias responsivas às características das crianças, a observação deve ser contínua, tendo em conta os progressos das mesmas, e a planificação e ação educativa devem ser ajustadas ao longo desse processo (Marchão & Fitas, 2014).

Tanto a avaliação, como a tomada de decisões, para a planificação e aquando da ação, tal como em MEM e no modelo High-Scope, era feita em grupo (Folque, 1999). As crianças, para além de, todas as sextas-feiras realizarem Conselhos de Cooperação Educativa, designados “Como foi a semana?”, estavam familiarizadas com os instrumentos de regulação que ajudavam na planificação, gestão e avaliação - mapa de presenças, registo

meteorológico e da data, regras da sala, registo de aniversários e friso do “chefe do dia” - expostos nas paredes da sala (Folque, 1999; Niza, 1996). Em relação à documentação pedagógica, conjugava o uso de portefólios individuais e a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças, bem como de registos de apoio à organização do grupo, registos escritos de partilhas dialogadas das crianças, produções coletivas do grupo e registos dos projetos (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016; Marques, 2018; Niza, 1996).

Nos diversos portefólios, singulares pelo “carácter particular das vivências nele descritas e refletidas” (Sá-Chaves, 2000, p. 16), eram arquivados, de forma contínua, os trabalhos e registos ilustrativos realizados pela criança e os registos escritos pela educadora cooperante de partilhas orais. Contudo, no contexto da PES, o portefólio não ganhou, segundo Marchão e Fitas (2014), verdadeira importância porque a criança não participava na sua construção com autonomia, quem fazia a seleção dos registos arquivados era a assistente operacional, com o auxílio da educadora cooperante. No subcapítulo seguinte encontra-se explanado, não só o processo avaliativo da escolaridade obrigatória, como também as singularidades desse nível educativo.

1.2. Fundamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: perfil e prática docente

O 1.º CEB é o nível educativo inicial do processo de escolaridade obrigatória, sendo a entrada no mesmo, bem como todas as aprendizagens construídas e experiências vivenciadas, de elevada importância pois permitem o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e competências elementares fundamentais para o desenvolvimento contínuo da criança (Teixeira, 2016). Distingue-se da EPE pela formalização do processo de ensino e aprendizagem (Roldão, 2001) e, por sua vez, diferencia-se dos ciclos de ensino que lhe dão continuidade pela mobilização globalizante dos

conhecimentos das diversas áreas curriculares, privilegiando a integração curricular (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015; Roldão, 2001).

Deste modo, como defende o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, a prática educativa do professor do 1.º CEB é complexa pois implica, para além do conhecimento didático e pedagógico, o conhecimento dos saberes científicos de todas as áreas e conteúdos curriculares, bem como, dos fatores individuais e contextuais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta, ainda, que é da sua responsabilidade gerir o currículo no sentido de proporcionar um contexto escolar inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento desses saberes científicos e as respetivas competências essenciais ao processo educativo dos alunos.

Ao longo dos últimos anos, com o intuito de garantir as melhores oportunidades educativas para os alunos, o Currículo do Ensino Básico sofreu uma reforma curricular, tendo sido construído um referencial educativo único, capaz de aceitar a diversidade de percursos escolares e de garantir a coerência do sistema educativo (Martins et al., 2017). Esse referencial é constituído pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e pelas Aprendizagens Essenciais (AE), instituídas pelo DL n.º 55/2018, de 18 de julho.

Relativamente ao PASEO, este assume a educação como um direito de todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades na organização do sistema educativo, sugerindo perspetivas de desenvolvimento baseadas numa “conceção democrática e capacitadoras da educação” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.5). Deste modo, este documento tem como finalidade a conceção de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a seguir na organização e gestão do currículo, tendo uma natureza abrangente, transversal e recursiva (Martins et al., 2017).

Por sua vez, as AE são um conjunto de documentos orientadores direcionados para uma determinada área curricular, de um certo ano de escolaridade, elaborados tendo como referência o PASEO. O objetivo das AE é direcionar a prática educativa, explicitando os conhecimentos, capacidades e

atitudes que as crianças devem construir para o seu desenvolvimento pleno, dando também exemplos de estratégias a seguir para a promoção da aprendizagem, tendo em conta os descritores do PASEO (Roldão et al., 2017).

Apesar da divisão das AE por áreas curriculares, a sua organização não deve estabelecer fronteiras entre o conhecimento, nem promover a aprendizagem dos saberes das diversas áreas de forma isolada. Cabe ao docente refletir sobre a necessidade da articulação curricular e de estabelecer relação entre os diversos conteúdos (Leite, 2012). A PES seguiu uma visão interdisciplinar, tendo sido considerado fundamental trabalhar essa integração entre o conhecimento das distintas áreas, promovendo assim, a formação integral dos alunos, através de uma compreensão “holística dos conteúdos, princípios e valores educativos” (Ferreira & Mangas, 2019, p.211).

No seguimento de uma prática educativa fundamentada na articulação curricular, Morin (2001) defende a teoria do pensamento complexo, acreditando num “saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor” (p.7). Numa visão transdisciplinar do conhecimento é promovida esta compreensão da realidade na sua extensão e complexidade, num nível mais profundo de interligação entre as áreas curriculares, pressupondo uma compreensão sistémica e alargada do saber (Alarcão & Rua, 2005). Assim, durante a PES foi promovida, também, a transdisciplinaridade de saberes, principalmente no desenvolvimento do projeto “Para onde vai o lixo?” que, acompanhada pela participação e autonomia das crianças, se revelou promotora do sucesso escolar (Palmeirão & Alves, 2017).

Deste modo, com vista a uma gestão flexível da prática pedagógica, foram articulados os saberes, respeitadas as características dos alunos, segundo práticas de diferenciação pedagógica, e valorizadas as suas motivações, interesses, dificuldades e conhecimentos prévios (Ferreira & Mangas, 2019; Gonçalves & Martins, 2018). Esta gestão do currículo teve como objetivo proporcionar os meios necessários para que os alunos desenvolvessem os conhecimentos e competências fundamentais para a sua formação enquanto cidadãos ativos, críticos e reflexivos (Pereira et al., 2015).

Posto isto, na planificação foi valorizado o desenvolvimento das diversas áreas curriculares, assumindo que todas têm a sua importância na gestão integrada do currículo e que nenhuma deve ser negligenciada. É certo que, no caso do Português, esta área curricular é transversal e contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais a todas as outras áreas, sendo por isso essencial a aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos do 1.º CEB (Alves & Coimbra, 2007; Sá, 2012; Santos, 2008; Sim-Sim, 1995). Contudo, as restantes áreas também permitem o desenvolvimento das competências dos vários domínios de Português (Sá, 2012; Santos, 2008).

Tendo em conta que a PES se desenvolveu no contexto educativo de uma turma do 1.º ano (cf. segundo capítulo), foi basilar compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, afirmando a mesma que “após alguns primeiros anos e depois de experimentar vários métodos conseguimos adaptar o que consideramos melhor em cada método para a particularidade de cada turma”. Acrescenta ainda que “nenhum método usado na sua «forma pura» atinge o sucesso” como quando usamos “o «melhor de cada um» e de acordo com os ritmos que temos nos alunos”.

Sendo assim, a professora cooperante usava, citando as suas palavras, uma “mistura de métodos”, tendo em conta as características dos alunos, recorrendo a princípios do método de Jean-Qui-Rit, do analítico-sintético, do global e, por vezes, do método das 28 palavras. Apesar de considerar que todos os métodos são antigos, a mesma defende que todos “são (...) atuais enquanto os alunos o sentirem como motivação”, entendendo assim, que o método de Jean-Qui-Rit, aplicado pela docente no contexto da PES, é “usável” para a sua turma, utilizando essencialmente o gesto associado à letra, pois sente que “dá motivação e segurança” aos seus alunos.

Desta forma, sempre que pretende introduzir uma letra nova, a professora cooperante começa pela promoção da consciência fonológica, através do “treino sobre as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.8). Isto porque, como a própria explica, “apesar de muitos dos alunos identificarem

uma determinada letra (...) nem sempre identificam o som numa palavra”. Depois, recorre a uma história e, por vezes, a uma música porque considera que motiva as crianças. Posteriormente trabalha a fonomímica, em que cada fonema corresponde a um determinado gesto, sendo a aprendizagem apoiada na memória motora (Lemaire, 1990). Por fim, é desenvolvida a grafia da letra, inicialmente através de “treino orientado” e depois do “desenho em caderno pautado”, conforme explica. Se possível, motiva a turma para a leitura e, por fim, procede a um ditado das letras já aprendidas, funcionando este como um jogo que trabalha a ortografia de forma eficaz (*idem*).

Relativamente ao ensino da Matemática, a sua importância verifica-se por ser uma área que contribui para o “desenvolvimento lógico e racional” (Fernandes, 1994, p.13), fundamental para “a vida social e para o exercício da cidadania” (Ponte, 2002, p.13). Segundo as AE de Matemática do 1.º ano do 1.º CEB, embora o sentido de número seja iniciado informalmente na EPE, é no 1.º CEB que as crianças desenvolvem a compreensão dos números e das suas operações (DGE, 2018a). Importa, por isso, tendo em conta que o contexto da PES se tratar de uma turma do 1.º ano, compreender o que se entende por número natural.

Os números são uma propriedade abstrata dos conjuntos de objetos (Prado & DeRose, 1999; Valente, 2012). Não são, por isso, uma propriedade dos próprios objetos, pois um determinado número é constante em conjuntos de objetos diferentes, sendo uma propriedade que se generaliza a todos os grupos de igual valor numérico (*idem*). Assim, a contagem é importante na iniciação ao conceito de número pois as crianças compreendem, de forma intuitiva, que os números naturais “permitem a contagem de elementos de coleções de objetos” (Ponte, 2006, p.7).

No entanto, para contar não basta que a criança saiba as designações dos números (Prado & DeRose, 1999), tem de entender “a sequência dos números com um só dígito, que o nove indica transição, os termos da transição para uma nova série e as regras para gerar uma nova série e as exceções às regras” (Brocardo et al., 2005, p. 12). Por sua vez, a contagem de objetos exige ainda

a capacidade de estabelecer relações numéricas, de compreender que a cada objeto corresponde um valor numérico da contagem, que nenhum objeto pode ser esquecido ou repetido e que o número correspondente ao último contado é o total de todo o conjunto (*idem*). Devem, por isso, ser promovidas diversas experiências com materiais manipuláveis pois estes permitem enriquecer a aprendizagem, auxiliando na representação concreta do abstrato e envolvendo os alunos na experimentação, exploração, manipulação e descoberta, sendo mediadores de uma aprendizagem matemática significativa (Botas & Moreira, 2013; Caldeira, 2009; Pires, 1994; Reys, 1971).

Longe de ser menos importante para o desenvolvimento da criança, está a área de Estudo do Meio, que, como refere Roldão (1995), permite à criança explorar informação indispensável à compreensão da sociedade em que vive e em que será um cidadão interveniente. De acordo com as AE de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º CEB, contribui, por isso, “para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (DGE, 2018, p.1).

Embora tendam a ser esquecidas pelos professores ou trabalhadas apenas como atividades extracurriculares, as áreas de Educação Artística e Física, bem como de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento também integram o currículo do 1.º CEB, sendo igualmente indispensáveis para o desenvolvimento global da criança (Eça, 2008). No que diz respeito à Educação Artística, reúne as artes visuais, a expressão dramática/teatro, a dança e a música, tendo como objetivo promover a criatividade, a imaginação, a capacidade crítica, a criação artística e o autoconhecimento das crianças (Valqueresma & Coimbra, 2013; Viadel, 1997). Deste modo, permite “desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas [e] promover educações a partir das suas linguagens específicas” (Eça, 2010, p. 138). Por sua vez, a Educação Física promove o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, (Moreira, Faria, Silva, Costa & Neves, 2009).

No que concerne à Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, sendo uma área curricular transversal a todo o currículo (Afonso, 2007), tem como

finalidade o desenvolvimento da consciência cívica, fundamental na formação das crianças enquanto futuras cidadãs críticas, intervenientes, responsáveis e ativas (Costa & Gonçalves, 2004). Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, esta tem o direito de participar ativamente na exploração de temas no âmbito da cidadania (Santos et al., 2011).

Por fim, importa refletir sobre a avaliação, uma fase fundamental do desenvolvimento curricular (Zabalza, 1992). A professora cooperante privilegiava a prática sistemática e contínua de uma avaliação formativa integrada no processo educativo, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança (Caseiro & Gebran, 2008; Ferreira, 2006, 2007; Pinto & Santos, 2006). Mais do que classificar ou medir os resultados da aprendizagem, procurava valorizar descritiva e qualitativamente o sucesso e identificar as dificuldades e necessidades das crianças, compreender as suas razões e auxiliar o seu desenvolvimento (*idem*). Desta forma, a avaliação formativa permitia orientar e regular o processo de ensino e aprendizagem, no sentido da adequação e melhoria das práticas educativas (*idem*).

Como instrumentos de avaliação, a professora cooperante usava o portefólio, a entrevista, fichas de avaliação e registos de incidentes críticos (tabela de registo do comportamento). O portefólio proporcionava momentos de reflexão, autoavaliação e autoaprendizagem, uma vez que era a criança que o construía de forma autónoma, promovendo assim a sua autoestima e autoconhecimento (Gaspar & Silva, 2010; Marchão & Fitas, 2014; Pinto & Santos, 2006; Simão, 2008). No que concerne às fichas de avaliação, estes instrumentos podem servir uma avaliação formativa, se as informações obtidas ajudarem na melhoria do processo educativo, devendo, ainda assim, ser utilizadas outras alternativas de avaliação (Pinto e Santos (2006). Em relação aos registos de incidentes críticos, é explicado o seu uso no capítulo seguinte, bem como são explanadas as características tanto do contexto do 1.º CEB, como da EPE.

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

Os professores vão conduzindo (...) o processo, como o piloto que conduz o seu navio, tratando de se adequar às condições da navegação, ao estado do mar e às caraterísticas dos passageiros (Zabalza, 1994, p.50).

Através da análise do ambiente educativo é possível compreender a conceção que o docente tem de criança e de educação, assim como, as conceções que tem acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, orientadoras das relações estabelecidas com o grupo. No presente capítulo são caraterizadas as dimensões do ambiente educativo dos contextos de estágio onde se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada, tendo por base documentos orientadores oficiais, como o PE e o RIA. Para a sua concretização foram ainda fundamentais as observações participantes em contexto e as conversas informais, tanto com as docentes cooperantes, como com as assistentes operacionais. Num segundo momento é explicitada a metodologia de investigação que orientou toda a PES, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da ação educativa, no caso, a metodologia de investigação-ação.

1. CENTRO ESCOLAR COOPERANTE

O centro escolar cooperante pertencia a um agrupamento situado na zona metropolitana do Porto, constituído em 2008 e composto por seis escolas/centros escolares. A sua missão, segundo o PE (2016-2019), era proporcionar às crianças e jovens um espaço de aprendizagem e de interação onde pudessem encontrar as condições necessárias para uma educação de

qualidade. Para tal e acreditando na importância da relação do ambiente educativo com o meio envolvente, o agrupamento tinha diversas parcerias com várias instituições, centros, associações, institutos, empresas, com a Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal.

Era através da colaboração com a Câmara Municipal que o agrupamento organizava e monitorizava atividades de enriquecimento curricular do 1.º CEB e proporcionava Atividades de Acompanhamento e de Apoio às Famílias das crianças, quer da EPE, como do 1.º CEB, com horários de acolhimento e prolongamento. O centro escolar desenvolvia, ainda, diversos projetos através das parcerias do agrupamento, tais como: Contos Contigo Conto; Leitura em vai e vem; Maia Menu Saudável e Amigos Hortícolas; PASSE; PASSEZINHO; Supertabi; Biblioteca Itinerante; Projeto+; Educação para a Cidadania; e Sobe.

A instituição cooperante era composta por 11 salas reservadas à prática educativa, estando três delas destinadas à EPE e as restantes ao ensino do 1.º CEB. Contava ainda, com um gabinete de coordenação, uma reprografia, um salão polivalente, uma sala que se destinava ao serviço de apoio à família e um refeitório com cozinha. O refeitório apesar das boas condições de higiene e de apresentar portas em vidro, que permitia a entrada de luz solar, tinha dimensões pequenas dado o número de crianças que acolhia, tendo as mesmas de almoçar faseadamente e por grupos, por ordem de nível educativo, sendo as crianças da EPE as primeiras a almoçar.

O espaço interior de lazer comum era o polivalente, uma área ampla e à inteira disposição das crianças, onde se encontrava também a reprografia. As mesmas gostavam de frequentar esse espaço, principalmente quando as condições meteorológicas não eram favoráveis, sendo que as da EPE só tinham acesso livre ao polivalente na hora de almoço, enquanto que as do 1.º CEB tinham também no intervalo da manhã.

No que diz respeito ao espaço exterior, dispunha de um campo de jogos, um pátio coberto com algumas mesas e cadeiras, um pátio descoberto pavimentado em cimento ao redor dos edifícios, um espaço em terra e outro em relva com várias árvores e um cantinho que as crianças apelidavam de

“quadrados”, pelas formas do seu pavimento. Estes espaços, tal como o polivalente, eram destinados, no intervalo do almoço, a todas as crianças e, no intervalo da manhã, apenas às do 1.º CEB, tendo as da EPE à sua disposição um pátio exterior, junto às salas de atividades, onde podiam brincar com carrinhos e alguns brinquedos, mas de reduzidas dimensões.

A instituição não apresentava equipamentos de lazer e, é de salientar que, embora à entrada existisse uma rampa de acesso, todos os outros espaços não estavam adaptados para o acesso e desenvolvimento de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte. Por conseguinte, não existiam elevadores nos edifícios, tendo em conta que estes eram de dois andares, nem casas de banho adaptadas. No que concerne à segurança das crianças, os limites da instalação eram protegidos por grades altas e portões, que estavam sempre fechados, sendo, por vezes, patrulhada por agentes da Escola Segura.

Em relação ao horário de funcionamento, o centro escolar estava aberto entre as 7 horas e 30 minutos e as 19 horas, sendo o horário das atividades letivas da EPE das 9 horas às 15 horas e 30 minutos, com hora de almoço das 12 horas às 13 horas e 30 minutos, e do 1.º CEB das 9 horas às 16 horas, com hora de almoço das 12 horas às 14 horas. Tendo em conta que cada sala tinha a sua organização e considerando o ambiente educativo a base do desenvolvimento curricular (Lopes da Silva et al., 2016), nos subcapítulos seguintes são apresentadas as caracterizações específicas dos dois contextos.

1.1. Contexto da Educação Pré-Escolar

O grupo da educação pré-escolar era constituído por 17 crianças, sendo 14 do sexo feminino e três do sexo masculino. Relativamente à faixa etária e ao nível de desenvolvimento, era um grupo heterógeno, três crianças tinham 3 anos, 11 tinham 4 anos e três tinham 5 anos. Esta heterogeneidade de idades é muito importante, como defende o MEM, pois enriquece a diversidade das

interações no grupo, proporcionando momentos de aprendizagem entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 1996).

O grupo contava com uma criança de 3 anos diagnosticada com atraso de desenvolvimento da linguagem e algumas particularidades comportamentais decorrentes de dificuldades no processamento sensorial, com especial impacto na alimentação e nas rotinas do quotidiano, conforme foi consultado na sua declaração médica de neurodesenvolvimento. As dificuldades gerais do grupo passavam por não saberem escutar o outro, não conseguirem gerir as suas emoções, particularmente a saudade dos familiares e a angústia quando algo não correspondia às suas expectativas e não terem desenvolvida a motricidade fina. Algumas crianças apresentavam, também, dificuldades de comunicação e expressão oral.

Respeitando as características individuais de cada criança, a educadora cooperante procurava promover a diferenciação pedagógica. Neste sentido, definia objetivos educativos diferenciados para uma mesma atividade e, por vezes, chegava mesmo a adaptá-la, conforme as características da criança e o seu nível de desenvolvimento, sendo o grau de complexidade da ação gradual, com o intuito de respeitar o ritmo de cada criança. Os interesses do grupo, centravam-se no gosto pela educação artística, nomeadamente na área da pintura, na área do faz de conta e na área dos jogos de construção, pelo canto de músicas infantis e pela escuta de história. Ao longo da prática educativa, a organização do grupo variava conforme a intenção pedagógica das atividades, por isso, as crianças trabalhavam quer em grande grupo, como individualmente e em pequenos grupos, especialmente a pares.

No que diz respeito à gestão curricular, a educadora cooperante proporcionava a transversalidade de saberes e, conciliando conceções dos dois modelos curriculares adotados, realizava planificações semanais. Desta forma, era a responsável pelo planeamento das atividades educativas, em colaboração com as crianças, tendo sempre em conta os interesses, dificuldades e necessidades das mesmas, identificados no momento “Como foi a semana?” (cf. primeiro capítulo).

A relação que as crianças mantinham com a educadora cooperante e com a assistente operacional centrava-se em valores como o respeito, a interajuda, a cooperação, o apoio e a partilha de afetos. Uma vez que, a dimensão relacional e os aspetos emocionais são a base do processo educativo e do progresso da criança, esta relação positiva era fundamental para o seu bem-estar físico e emocional e para o seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural (Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1998). No que diz respeito à inter-relação entre as crianças, embora a diversidade do grupo - faixa etária, nível de desenvolvimento e questões sociais - as crianças respeitavam as suas diferenças, incluíam-se e apoiavam-se.

A relação com as famílias é igualmente importante (cf. primeiro capítulo), pelo que a educadora cooperante trabalhava cooperativamente com as mesmas através de reuniões realizadas todos os períodos letivos, de momentos de partilha, às terças-feiras depois do horário letivo, bem como, de recados escritos e de conversas informais, aquando da entrega e recolha das crianças, ou por via email e contacto telefónico. No que concerne à relação entre os profissionais, consistia no trabalho em equipa, tanto nas reuniões de agrupamento, como do centro-escolar e específicas do contexto de EPE. As educadoras de infância mantinham uma relação de interajuda, sendo frequente as suas conversas informais de partilha.

Quanto à organização do espaço e materiais, sendo “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26), a sala está “impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive” (Ribeiro, 2004, p.103). A sala 3, seguindo o MEM e o modelo High-Scope, estava organizada em áreas de interesse (cf. fig. 2), bem definidas e facilmente localizadas pelas crianças, capazes de promover diversas experiências, relações interpessoais e aprendizagens curriculares (Gomes, 2014; Grave-Resendes & Soares, 2002; Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996; Santana, 1999). Existia, ainda, no centro da sala, um conjunto de mesas de apoio a algumas áreas e destinadas

à realização de diversas atividades. Os materiais de cada área estavam arrumados de forma acessível à exploração autónoma do grupo (*idem*).

A área da “casinha”, com um ambiente familiar, permitia às crianças assumir diversos papéis e dramatizar experiências do quotidiano e/ou do imaginário. Para tal, disponham de um armário com disfarces e adereços, que as ajudavam a caracterizar as suas personagens. Havia também bonecos e roupas para os mesmos, louças, talheres, panelas, pratos e alimentos de plástico, móveis de cozinha e de quarto, um espelho, telefones, uma tábua de engomar e uma vassoura com pá. Os móveis que estruturavam esta área eram de madeira o que os tornava sustentáveis do ponto de vista ecológico e, ao não terem uma cor específica, não estavam associados a questões de desigualdade de género. As potencialidades desta área, bem como da área das construções, vão ao encontro da importância do brincar, estando, por isso, explanadas no primeiro capítulo.

A área das construções consistia numa estante com diversas gavetas, onde as crianças podiam encontrar legos, blocos de madeira, vários elementos constituintes de uma quinta, entre outros animais, bem como diversos recursos didáticos destinados à criação. Também nesta área os materiais eram diversificados e permaneciam em bom estado. A área da garagem era articulada com a área das construções e disponibilizava carros, comboios, camiões, motas e diversas pistas para os mesmos.

Era na área do acolhimento que as crianças, sentadas num tapete colorido, escutavam histórias, cantavam canções, tinham momentos de diálogo, partilha e discussão em grande grupo, e faziam várias atividades, servindo também de apoio à área das construções. Nesta área, num ambiente democrático, eram desenvolvidas competências comunicativas e valores de tolerância e respeito pelo outro e pela escuta das suas partilhas.

A área da pintura tinha ao dispor das crianças um cavalete, onde as mesmas podiam pendurar uma folha e pintar com as tintas e pincéis que se encontravam na base. As crianças que preferissem trabalhar nas mesas poderiam encontrar na estante papeis de vários tamanhos, lápis de cor e de

cera, marcadores, borrachas, afixadeiras, tesouras, colas, revistas e plasticina, sendo por isso, uma área bastante rica. Desta forma, as crianças trabalhavam competências de educação artística e fomentavam a sua imaginação e criatividade.

Exista também a área do quadro branco onde as crianças podiam escrever, desenhar ou pintar com marcadores e com letras e números magnéticos. Nesta área havia também uma caixa sensorial de escrita, inspirada em Reggio Emilia, onde as crianças podiam escrever ou desenhar num quadro de ardósia, com giz, ou na areia, com os dedos. A área da biblioteca era constituída por bancos e uma prateleira com diversos livros, estando localizada junto à janela, sendo, por isso, bastante iluminada. Estas duas áreas permitam uma articulação curricular com o nível educativo seguinte, estimulando o gosto e a curiosidade das crianças, de forma natural, pela aprendizagem da leitura e escrita e da contagem e representação numérica, importantes para uma transição educativa positiva (Oliveira-Formosinho, 1996).

A área dos jogos de mesa tinha à disposição dominós, *puzzles*, jogos de tabuleiro, de associação, de encaixe e de enfiamento, blocos lógicos, entre outros, permitindo o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Promovia também as relações entre as mesmas, e incitava ao respeito e convivência, através das regras impostas pelo jogo.

Por fim, exista uma área destinada às ciências naturais, onde podia ser utilizada uma lupa, uma balança com pesos e medidores. Esta área era pouco procurada pelas crianças, talvez pela falta de materiais diversificados e pelo facto de os existentes estarem aglomerados numa pequena mesa, sendo uma área de dimensões muito reduzidas e que não convidava ao trabalho de grupo. A educadora cooperante partilhou a necessidade de dinamizar esta área e, embora não tenha sido possível fazê-lo durante a PES, a intenção seria de reorganizar a mesma (cf. terceiro capítulo).

Tendo em conta que na organização do espaço, quer o MEM, como o modelo High-Scope e, até mesmo as OCEPE, defendem que as paredes são um elemento igualmente importante (Grave-Resendes, 2002; Lopes da Silva et al,

2016), nelas eram expostos trabalhos e registos feitos pelas crianças, bem como os instrumentos de regulação (cf. primeiro capítulo). Desta forma, o ambiente da sala tornava-se acolhedor, agradável e estimulante para as crianças, uma vez que tinha elementos que as caracterizavam e identificavam, bem como criações das mesmas (Niza, 1996). Na sala havia, ainda, uma mesa com computador e colunas de som, um sistema de ar condicionado e uma grande vidraça, tornando a sala bastante iluminada.

Outra dimensão do ambiente educativo é a organização do tempo que embora gerido de forma flexível, mantinha rotinas diárias, tal como nas conceções do MEM e de High-Scope (cf. fig. 2). As rotinas são muito importantes para a segurança e o desenvolvimento cognitivo das crianças porque lhes possibilitam conhecer a sequência dos acontecimentos diários e, assim, organizar o seu tempo de forma independente e autónoma (Folque, 2014; Lino, 1998; Niza, 1996; Oliveira-Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

Todas as manhãs começavam com um momento de acolhimento onde era apresentado o “chefe do dia”, ou seja, o responsável pelo grupo e pela arrumação e organização da sala e dos materiais. Também era neste momento que cantavam a música de bons dias, marcavam as presenças, numa tabela de dupla entrada, e identificavam o dia, mês e ano, bem como as condições meteorológicas. Através da identificação do dia e da marcação da presença, as crianças construíam a sua consciência temporal (Niza, 1996). Todas as segundas-feiras havia ainda a partilha das novidades do fim-de-semana, num ambiente comunicativo, de diálogo, partilha e interajuda. Não invalidava, no entanto, que nos restantes dias da semana as crianças pudessem partilhar algo que considerassem importante com o grupo.

A meio da manhã havia uma pequena pausa para as crianças lancharem, estando o chefe do dia responsável pela distribuição do leite, e brincarem no espaço exterior. No final do dia, as crianças faziam também uma pausa para comerem e refletirem sobre as atividades realizadas, os seus sentimentos, o seu comportamento, entre outros assuntos relevantes para o desenvolvimento e autoavaliação das crianças.

1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 1.º ano era constituída por 24 crianças, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, tendo todas iniciado o ano letivo com 6 anos de idade e frequentado a educação pré-escolar, sendo que 18 frequentaram esse nível educativo no centro escolar cooperante. Era, por isso, uma turma homogénea, não apresentando nenhum aluno com NAS, embora existissem na sua constituição algumas crianças com necessidades de saúde específicas.

Duas crianças apresentavam dificuldades visuais, usando óculos, uma tinha rinite e asma e outra era portadora de diabetes, sendo necessário administrar insulina ao almoço e ao lanche, bem como medir os valores antes e depois de todos os intervalos. Consequentemente, no sentido de promover a inclusão de todos, bem como de promover a praticar de hábitos de alimentação saudáveis, não era permitido levar alimentos para partilhar com a turma, nomeadamente, bolos de aniversário.

Dos 24 alunos, 20 estavam inscritos na cantina da instituição e 16 frequentavam uma ou mais atividades de enriquecimento curricular. Quanto a possíveis atividades com saída para o exterior, todas as crianças tinham autorização para realizar visitas de estudo e todos os encarregados de educação permitiam o registo fotográfico, contudo, três não autorizam a divulgação ou uso das imagens.

A turma, na sua generalidade, era bastante ativa, participativa, curiosa, empenhada e interventiva, contudo, tornava-se agitada e gerava diversas conversas paralelas, dada a dificuldade de concentração que as crianças apresentavam e a necessidade visível em partilharem conhecimentos, ideias, dúvidas e materiais com os colegas. Na PES, essa necessidade e capacidade de comunicação e socialização das crianças foi valorizada no desenvolvimento de trabalhos de pares, pequenos grupos e grande grupo.

Os alunos tinham ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento diferentes, sendo por isso necessário ocupar, tendo em conta os seus interesses, as crianças com um ritmo mais rápido na execução das atividades

individuais, para que estas não desmotivassem e/ou perturbassem a dinâmica da turma. As estratégias de diferenciação pedagógica adotadas pela professora cooperante passavam por dar o tempo necessária a cada criança e, caso alguma ficasse sem atividades individuais para desenvolver, podia explorar outras articuladas com a sequência didática, ou fazer um desenho, algo que as crianças adoravam. Podiam, ainda, descansar um pouco, tanto na mesa, como no cantinho da turma, sendo a decisão tomada pelas mesmas.

Tendo a mestranda verificado que as estratégias nem sempre tinham os resultados desejados, foi introduzido um novo recurso, o elefante Elmer. Esta personagem surgiu no desenvolvimento de uma sequência didática, após a leitura do livro “O Elmer” de McKee. Assim, sempre que alguma criança tivesse concluído as suas tarefas, podia fazer bolinhas de papel crepe colorido. Os quadradinhos de papel foram previamente distribuídos, em envelopes. Antes de irem para o intervalo, as bolinhas eram guardadas num recipiente, pelas crianças. No final, com todas as bolinhas, a turma categorizou as mesmas por cores e coloriu o elefante aos quadrados. Desta forma, as crianças trabalharam a motricidade fina, noções de comparação e categorização, bem como mantiveram a concentração, motivadas para atingir um objetivo comum da turma.

No que diz respeito à relação da professora cooperante com os alunos, era muito positiva, sendo notável a proximidade das crianças com a mesma, prevalecendo o respeito, nomeadamente através de momentos de debate sobre direitos e deveres, de partilha de opinião, de argumentação e de discussão, num ambiente democrático. Relativamente à relação entre os alunos, traduzia-se em momentos de cooperação, interajuda e partilha, à exceção de dois que mantinham conflitos entre eles, sendo frequentemente necessária a intervenção de um adulto.

As regras de funcionamento da sala de aula estavam expostas na parede e foram definidas, em debate, pela turma, tendo por base a positividade. A professora resolvia as situações de confrontos/desavenças e comportamentos negativos refletindo com as crianças o sucedido e recorrendo a um recurso

apelidado de “semáforo do comportamento”, onde todos os alunos começavam o dia na cor verde, de bom comportamento. Dependendo da sua atitude ao longo do dia, podiam passar para o amarelo, de mau comportamento, ou para o vermelho, quando acumulavam situações negativas ou tinham um comportamento considerado grave, como falta de respeito ou agressão ao colega.

Mesmo estando na cor amarela ou vermelha, se demonstrassem mudança de atitude podiam regressar ao verde, progressivamente. Desta forma, a professora cooperante não interrompia o decorrer das sequências didáticas para avisar ou repreender as crianças, dirigia-se ao “semáforo do comportamento” e mudava a criança de cor. Este recurso permitia, posteriormente, momentos de reflexão entre as crianças e a professora cooperante, sendo as mesmas consciencializadas, muitas vezes pelos colegas, sobre o seu comportamento incorreto, sem ser necessário recorrer a castigos e penalizações. No final do dia, a cor em que a criança se encontrava no “semáforo”, era registada numa tabela, que seria levada para casa aos fins de semana, para que os familiares tivessem conhecimento. Este recurso, tendo em conta as suas potencialidades e resultados, foi utilizado na PES.

Quanto à relação das famílias com a escola, como estratégia de cooperação, no sentido de promover uma comunicação visível e transparente (Ferreira & Santos, 2000), a professora cooperante tinha um horário de atendimento - todas as segundas-feiras, das 16 horas às 17 horas. Este horário era flexível à disponibilidade dos familiares e eram ainda realizadas reuniões todos os finais de período letivo, bem como trocados emails e recados escritos, que as crianças levavam para casa.

Relativamente à organização do espaço, a sala de aula encontrava-se no edifício mais recente, no primeiro andar, no fundo do corredor onde podíamos encontrar trabalhos elaborados pelos alunos. Dentro da sala de aula, existiam 12 mesas destinadas às crianças, estando dispostas de maneira a formar dois “U”, encaixados e, no centro, duas filas, organizadas paralelamente. Na realidade, tornava-se difícil modificar a disposição das

mesas, uma vez que, dado o número de crianças, a sala não tinha as dimensões desejadas. Ainda assim, na PES foram experimentadas disposições diferentes, conforme os objetivos da atividade a realizar e se era individual, em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. As crianças, sempre que consideravam melhor mudar de lugar, tinham a liberdade de sugerir a mudança, que seria discutida e, caso aceite pela professora cooperante, no fim do dia, seriam verificados os seus resultados.

Havia, também, um móvel com lavatório, onde eram guardados os diversos recursos didáticos, tais como, jogos educativos e livros em bom estado, que as crianças costumam levar para o intervalo, recursos destinados à exploração das ciências, material destinado à expressão artística, com capacidade para todas as crianças, e os portefólios individuais. Ao lado desse móvel, localizava-se o cantinho da turma, com bancos confortáveis, onde os alunos expunham desenhos e ilustrações a seu gosto. No fundo da sala existiam cabides e prateleiras onde eram guardados os manuais, cadernos e material de escrita. O limite esquerdo da sala de aula consistia numa vidraça que permitia a entrada de luz solar, sendo protegida com estores de rolo.

Em relação à existência de recursos tecnológicos, na secretária da professora cooperante encontrava-se um computador com duas colunas de som e uma impressora, existindo, ainda, um quadro interativo, com projetor. Ao lado desse quadro, podíamos encontrar também um quadro branco.

No que concerne à decoração das paredes, como eram feitas de um material que permitia pendurar diversos trabalhos das crianças com piones, a decoração baseava-se na exposição desses mesmos trabalhos e de recursos construídos pela professora, como é o caso da “lagartinha do abecedário” e dos cartazes, tanto com o gesto do Método de Jean-qui-Rit, como com ilustrações de apoio à identificação dos ditongos.

Conforme evidenciado no subcapítulo anterior, as rotinas são importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que permitem organizar o tempo segundo uma sequência de “momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 43). Também o

grupo do 1.º ano tinha as suas rotinas diárias. Todos os dias começavam com a canto e coreografia da música “Baby Shark” do grupo PINKFONG!, com uma das suas variações ou outra preferida pelo grupo, e com o canto da música de “Bons dias” que as crianças traziam da Educação Pré-Escolar, uma sugestão das mesmas. De seguida eram realizados alongamentos, para que as crianças relaxassem e se acalmassem para a realização das atividades que se seguiam. A rotina matinal terminava com a escrita, no quadro branco, pela professora com a ajuda da turma, da localização e da data do presente dia.

De referir ainda que, todas as segundas-feiras de manhã, após a rotina matinal, as crianças partilhavam com a turma como tinha sido o seu fim de semana e qual o seu momento preferido, através do diálogo ou de diversas formas de expressão. Outra prática habitual da turma centrava-se no facto de as crianças realizarem momentos de relaxamento através da audição de uma música calma, normalmente associada a sons da natureza, quando, por vezes, se demonstravam agitadas e desconcentradas. Como Betti, Silva e Almeida (2013, p.52) defendem, “a música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, (...) [conseguindo encantar as crianças com os seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo”. Este tipo de música era também reproduzido quando desenvolviam atividades individuais que requeriam concentração.

As planificações eram realizadas pela professora cooperante, todas as semanas, em colaboração com outra professora do mesmo nível de ensino. Quanto à carga horária semanal de cada área curricular, 7 horas estavam destinadas para a exploração do Português, 3 horas para Estudo do Meio, 7 horas para Matemática, 1 hora para Oferta Complementar de Inglês, 1 hora para Apoio ao Estudo e 3 horas para Educação Artística e Física. Apesar desta divisão do horário da turma por áreas, ao longo da PES a prática educativa foi planificada no sentido da inter e transdisciplinaridade (cf. primeiro capítulo). No subcapítulo seguinte é explanada a metodologia de investigação que alicerçou o processo educativo, tanto na EPE como no 1.º CEB.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Desde o final do século passado, principalmente desde a Revolução Industrial, temos vindo a assistir a profundas e aceleradas mudanças, incitadas pela emergência da globalização e por uma sociedade de informação e comunicação (Cardoso, 2014). Esta transformação da sociedade reflete-se nas instituições de educação e no trabalho do docente, devendo o mesmo estar consciente dos desafios consequentes da evolução do conhecimento científico e tecnológico e da ampliação das manifestações de diversidade da sociedade (Barros, 2012). Deste modo, pressupõe-se uma escola reflexiva, que “continuamente se pensa a si própria na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p.13).

Posto isto, a PES fundamentou-se na metodologia de investigação-ação (IA), capaz de reconstruir realidades, provocando mudanças na prática educativa docente e nas instituições educativas que procuram caminhar lado a lado com a evolução dos tempos (Coutinho et al., 2009). Neste seguimento, tendo em vista a transformação da ação, através da sua interpretação e reflexão, foi assumido um papel investigador, no sentido da inovação das práticas educativas (Vieira & Moreira, 2011). Assim, a metodologia de IA foi fundamental na investigação, ativa, voluntária e sistemática, acerca dos princípios e motivos que justificaram as ações praticadas, e na resolução de problemas que surgiram na PES, na procura da melhoria do processo educativo e da ação pedagógica (Alarcão, 1996; Cardoso, 2014).

Considerando que o seu conceito-chave é a prática, esta está interligada e interdependente da reflexão, caracterizando-se por ser uma metodologia em espiral autorreflexiva cíclica, formada por ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão (Carr & Kemmis, 1988, 2006; Coutinho et al., 2009). Na figura 3 é esquematizado o processo de IA que alicerçou a PES.

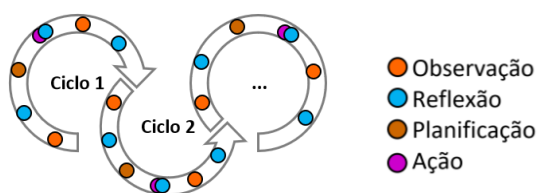


Figura 3 - Esquema do processo de Investigação-Ação adaptado à prática educativa supervisionada (adaptado de Carr & Kemmis, 1988, 2006).

O processo de IA começa com a necessidade de mudança de uma situação considerada problemática e, dado o seu “movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Esta repetição da sequência de fases ao longo do tempo justifica-se pela necessidade do docente em analisar conscientemente o conjunto das interações ocorridas durante o processo educativo, procedendo a reajustes na sua intervenção (*idem*).

Na PES, o ciclo reflexivo iniciou-se usando como técnica de recolha de dados a observação direta e participante (cf. fig. 3) e, posteriormente, o diálogo com as docentes cooperantes e a análise documental. Para o registo da recolha desses dados foi usado como instrumento o diário de formação, fundamental no processo de formação, uma vez que, a escrita pessoal sobre as experiências vividas implicou produzir um *feedback* e refletir sobre as práticas educativas, numa narrativa autêntica e longitudinal (Zabalza, 1994). Desta forma, através do distanciamento criado entre a ação educativa e o ato de escrita, as experiências foram encaradas segundo uma perspetiva que proporcionou momentos de construção do conhecimento e impulsionou a reestruturação da prática educativa (Costa, Paixão & Morgado, 2000).

Relativamente à observação participante, caracterizou-se pela interação dinâmica com a situação resultante da ação educativa, o que permitiu uma análise indutiva e compreensiva do contexto da ação, através da recolha sistematizada dos dados observados (Amado & Silva, 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o papel do docente na observação participante pode-se situar em dois extremos, como observador completo, não participando nas atividades, ou como observador com envolvimento completo. Na PES, procurou-se assumir um papel de investigador entre estes dois extremos, sendo a observação realizada em contacto direto com as crianças. Ao longo

do processo de IA, nomeadamente no 1.º CEB, foi considerado que os dados recolhidos através da observação seriam mais bem estruturados com a utilização de grelhas de observação.

No que diz respeito à planificação, o verbo planificar provem do latim *planumfacare*, tendo como significado «apresentar claro» (Damião, 1996, p. 43), sendo, por isso, um processo que permite ao docente pensar e organizar a sua ação. Não significa, no entanto, prever e/ou cumprir tudo rigorosamente, mas antes estar pronto para possíveis contratempos ou sugestões das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Em relação à ação, ao longo da PES foram surgindo imprevistos (cf. terceiro capítulo) normais de uma prática educativa. Assim, foram vivenciados momentos inesperados, que exigiram ações criativas e transitórias.

Na PES, a planificação sustentou a ação e deu pertinência à reflexão (cf. fig.3) (Amado & Freire, 2014). No caso da EPE, inicialmente foi vivenciado um período de integração no grupo, conhecendo melhor o contexto e, posteriormente, foi iniciada a prática educativa e, conseqüentemente, a elaboração da planificação semanal. Essa planificação era construída tendo por base a identificação das necessidades de aprendizagem, dos interesses e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, sendo listados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a atingir. As atividades propostas a dinamizar eram organizadas pelos diversos dias da semana e fundamentadas pelas decisões pedagógicas, nomeadamente o enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo, e a explicitação da organização do espaço, materiais e do grupo. Por fim, eram apresentados os responsáveis pela dinamização dessas atividades e, caso necessário, eram elaboradas algumas notas de complemento à planificação.

No caso dos momentos de planificação da prática de ensino do 1.º CEB, bem como a ação, foram gradativos, o que se tornou favorável, uma vez que permitiu uma apropriação progressiva da estrutura de planificação. Esta estrutura era construída tendo em conta a contextualização da turma, isto é, as necessidades, interesses e dificuldades das crianças, que permitiam definir

os objetivos principais da sequência didática. Posteriormente era construído um mapa de articulação que alicerçava esses objetivos, sendo evidenciada a temática geral, bem como as diversas áreas curriculares a desenvolver. As propostas de atividades a dinamizar eram apresentadas numa tabela que reunia a organização do tempo previsto para a sua exploração, as ações estratégicas a desenvolver, os recursos necessários e os critérios de avaliação formativa. Inicialmente as planificações elaboradas eram demasiado descritivas, tendo sido notável a evolução no sentido de «apresentar claro» (Damião, 1996, p.43) as atividades pedagógicas propostas.

O ciclo reflexivo termina precisamente com a reflexão sobre a prática educativa, contudo decorre ao longo de todo o processo de IA (cf. fig. 3). Para iniciar o mesmo é necessário que o docente reflita no sentido de identificar aspetos a melhorar e/ou modificar e, para uma planificação eficaz e uma ação educativa de qualidade, também é necessário refletir sobre o processo de aprendizagem (Tripp, 2005). Desta forma, contrariando os ciclos que se limitam a planear, colocar em ação e refletir, na PES, a reflexão teve uma dimensão formativa e pragmática (Alarcão, 1996), tendo sido vivenciados momentos de reflexão antes da ação, durante a ação e após a ação.

Nos momentos antes da ação, nomeadamente da prática educativa observada pelas supervisoras institucionais, foram realizados guiões de pré-observação, com o objetivo de refletir sobre a ação pedagógica e as atividades propostas, bem como, identificar aspetos considerados relevantes aquando da observação. Nesta medida, os guiões de pré-observação foram muito importantes pois permitiram uma reflexão retrospectiva que sustentou a atividade pedagógica, tendo por base os objetivos a alcançar, as estratégias e os recursos a utilizar e possíveis dificuldades previstas ao longo do seu desenvolvimento. Para além disso, estando consciente das possíveis adversidades que poderiam surgir, levando à reflexão durante a ação, procurou-se antecipar situações e pensar em estratégias para a sua resolução, com o objetivo de estar apta para lidar e resolver as adversidades e, assim, evitar perdas de tempo nas transições (Ferreira & Santos, 2000).

Os momentos de reflexão pós-ação foram fundamentais para repensar a formação inicial, os conhecimentos, competências e capacidades e a prática educativa (Leite, 2008). A elaboração das narrativas, individuais e colaborativas, vieram no seguimento destes momentos. As narrativas individuais, documentos pessoais e autobiográficos (Zabalza, 1994), permitiram estruturar o pensamento e facilitar a consciencialização de dilemas, emoções e ideias (Vieira & Moreira, 2011). Através da sua escrita foi possível compreender a prática pedagógica (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), num processo de autodescoberta (Vieira, 2011), e documentar as experiências vivenciadas, bem como as suas reflexões e conclusões (Amaral et al., 1996).

Em relação às narrativas colaborativas, estas potencializaram a reflexão pessoal, dialogada e partilha acerca da prática educativa, através de um documento dividido em duas colunas, uma a ser preenchida pela mestrande e outra pela docente cooperante. No final, a supervisora institucional lia as narrativas e tecia alguns comentários, que eram discutidos nas orientações tutoriais. Este *feedback* era recebido também antes da prática educativa, sendo comentada a elaboração da planificação e do guião de pré-observação, e após a prática educativa, sendo discutidas as conceções e princípios que estiveram subjacentes à ação pedagógica, bem como possíveis mudanças a realizar para uma futura prática educativa melhor.

Assim, através da supervisão pedagógica, a formação inicial foi acompanhada numa perspetiva colaborativa e reflexivo-crítica (Oliveira-Formosinho, 2003), permitindo compreender e melhorar progressivamente a prática docente. Salientam-se as práticas observadas e as reuniões com as supervisoras institucionais, mas também os seminários. Essas sessões, orientadas por uma professora institucional, possibilitavam a partilha de experiências vivenciadas, problemas identificados, sentimentos, aprendizagens e preocupações, num ambiente de interajuda, com o objetivo de uma reflexão conjunta e do desenvolvimento pessoal e profissional de todas as mestrandas. Posto isto, no capítulo seguinte são apresentadas e analisadas as práticas educativas realizadas no contexto de estágio.

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

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego (Freire, 1981, p.110).

Tendo em conta a importância da dimensão prática na formação inicial (Felício & Oliveira, 2008), o presente capítulo destina-se à análise e reflexão das ações desenvolvidas e da aprendizagem experiencial resultante da componente prática do estágio realizado, uma aprendizagem que foi integrada no contexto real, promovendo, desta forma, o perfil de desempenho docente (Oliveira-Formosinho, 2003). Esta experimentação prática da profissão permitiu construir significativamente saberes e competências fundamentais para o conhecimento profissional, assim como para o crescimento pessoal (*idem*).

Importa compreender que a ação educativa seguiu uma perspetiva socioconstrutivista (cf. primeiro capítulo), tendo em conta o seu processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática estabelecem relação com o contexto social, cultural, económico e político (Boiko & Zamberlan, 2001). Assim, foi possibilitado às crianças formularem as suas próprias questões, pensarem as suas hipóteses e modelos, assim como as testarem (Fosnot, 1998). Deste modo, através do diálogo, da argumentação e da comunicação das ideias e pensamentos, as crianças foram movidas na procura e construção dos seus significados (Boiko e Zamberlan, 2001), numa visão construtivista do seu próprio conhecimento.

Posto isto, o terceiro capítulo divide-se em dois subcapítulos, um acerca dos percursos pedagógicos realizados no contexto educativo da EPE e outro sobre os percursos didáticos concretizados no contexto do 1.º CEB. Nestes dois subcapítulos são descritas, analisadas e refletidas algumas das atividades e sequências didáticas desenvolvidas ao longo da PES.

1. PERCURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Embora o estágio em contexto educativo da EPE tenha sido menos duradouro do que o esperado, foi possível vivenciar duas semanas de colaboração nas atividades e uma semana em que em foi possível planificar e colocar em prática a ação educativa docente, semana essa que permitiu uma observação crítica e reflexiva da supervisora institucional. Assim, a PES, no centro escolar cooperante, iniciou-se no dia 17 de fevereiro e terminou a 12 de março, devido á pandemia de COVID-19 que, por questões de saúde pública, obrigou à suspensão das atividades letivas presenciais, conforme declarado no DL n.º 10-A/2020, de 13 de março. No presente subcapítulo é apresentada uma descrição e reflexão acerca das atividades desenvolvidas, das expectativas que ficaram por concretizar e das estratégias adotadas, quer a nível nacional, quer pela educadora cooperante, no âmbito de uma educação a distância, tendo em conta as medidas excecionais e temporárias vinculadas pelo DL n.º 14-G/2020, de 13 de abril.

Através da observação participante foi possível identificar diversos interesses e necessidades das crianças, entre eles o gosto pela temática dos animais e a curiosidade em saberem mais sobre eles. No decorrer da semana dedicada ao Carnaval, o centro escolar cooperante realizou um desfile carnavalesco, tendo o grupo de criança ganho o prémio da sala mais colorida, um jogo de tabuleiro sobre os animais. Enquanto exploravam o prémio recebido, com o apoio da educadora cooperante, uma vez que implicava a leitura de regras a cumprir, o interesse das crianças foi evidente, tendo sido promovida a partilha de conhecimentos e formuladas várias questões.

Este interesse foi manifestado também nas brincadeiras do grupo e na procura por livros sobre animais na área da biblioteca, tendo a educadora cooperante enriquecido a estante com novos livros. No sentido de fomentar a curiosidade das crianças e de proporcionar momentos de aprendizagens significativas, a planificação foi elabora tendo como objetivo principal trabalhar a existência de animais de diversos habitats. Para tal, o

desenvolvimento da sequência de atividades partiu dos conhecimentos prévios das crianças e centrou-se na exploração da área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente do conhecimento do mundo físico e natural, tendo sido as outras áreas do saber exploradas de forma transversal.

A viagem pelos diversos habitats dos animais iniciou-se na quinta, tendo em conta que as crianças na semana anterior tinham partilhado vivências e saberes sobre os animais que nela habitam. Assim, o grupo começou a construção d' "A nossa quinta", com materiais reciclados, elementos recolhidos da natureza e ilustrações. Cada criança escolheu os animais que queria colorir e ao pintarem dentro dos limites da figura e recortarem os seus contornos, pretendia-se que desenvolvessem a motricidade fina, uma das dificuldades elencadas no segundo capítulo. Após colorirem as ilustrações a seu gosto e as recortarem, deveriam identificar o animal correspondente e falarem sobre as suas características. Os restantes constituintes da quinta foram sugeridos pelas crianças, tendo sido construídas cercas, galinheiros, lagos, poças de lama, o sol e nuvens, a partir dos materiais reciclados. O início da elaboração da quinta encontra-se registado na figura 4.



Figura 4 - Início da elaboração d' "A nossa quinta" pelo grupo de criança

A viagem continuou, mas desta vez as crianças foram descobrir os animais que habitam no oceano através da atividade sensorial "Um mergulho no mar", tendo sido neste momento que a supervisora institucional realizou a primeira observação em contexto, durante a qual foi explorado o livro "Pop-

up 360° Oceano” de Matteo Gaule e Nadia Fabris, num ambiente sensorial e propício à imaginação. Desta forma, após regressarem do intervalo da manhã, sentaram-se numa manta com areia, conchas, búzios e pedras e exploraram oralmente as ilustrações em formato 3D do livro, enquanto ouviam sons do mar e sentiam a ondulação na cabeça, através da manipulação de faixas de tecido azul. Uma vez que o livro não apresentava uma narrativa escrita, foram as crianças as autoras da sua própria história e descoberta, num ambiente de partilha de conhecimentos acerca dos animais que iam observando. Consciente da existência de crianças com dificuldade na comunicação e expressão oral (cf. segundo capítulo), procurou-se estimular a participação de todas ao longo da atividade, através da formulação de perguntas.

Posteriormente realizou-se uma reunião pós ação, com a educadora cooperante e a supervisora institucional, um momento de reflexão conjunta acerca da atividade observada. Transformando a “experiência educativa em objeto de conhecimento” (Carneiro, 2014, p.50), foram partilhados os sentimentos, medos e expectativas sentidas, bem como analisadas as estratégias adotadas. Por sua vez, a supervisora institucional e a educadora cooperante, enquanto profissionais competentes e experientes, contribuíram de forma crítica e construtiva para a reflexão ao sugerirem mudanças e adaptações, tendo como objetivo a constante melhoria da prática educativa.

Desta forma, este momento contribui significativamente para a formação pessoal e profissional e para o constante crescimento enquanto futura docente. Apesar de não ter havido oportunidade de evolução, pela interrupção da PES, esta reflexão colaborativa permitiu repensar a ação educativa e as estratégias utilizadas, bem como analisar a atividade desenvolvida. Uma das sugestões de melhoria, não tendo sido a única, incidiu na abordagem ao livro que não se iniciou com a exploração das diversas fases de leitura, por precipitação e alguma ansiedade sentida.

De facto, é fundamental compreender que trabalhar uma obra literária não deve ficar apenas pela exploração da sua história, deve proporcionar também momentos de diálogo e reflexão (Amor, 2003). Assim, uma sessão de leitura

deve ter uma fase de pré-leitura, em que as crianças analisam os aspetos exteriores do livro, uma fase de evolução de conhecimentos, conhecendo o autor e o tema da história, uma fase de leitura propriamente dita e uma fase terminal, onde é comentada a obra, discutidas conclusões e elaboradas sínteses (*idem*).

Posto isto e dando seguimento à análise das atividades desenvolvidas, o grupo conheceu também os animais da selva. Inicialmente, organizadas em pares, encontraram as fotografias dos animais escondidas na sala, seguindo pistas de orientação espacial, uma dificuldade de diversas crianças. Na constituição dos pares foram tidas em consideração as relações afetivas, proporcionando um ambiente de confiança e segurança, e procurou-se formar pares heterogêneos, para que as crianças mais desenvolvidas pudessem ajudar e apoiar as outras.

À medida que eram descobertos os animais, eram comentadas as suas características, tais como, a cor, o revestimento, o meio de locomoção, o número de membros do corpo, outras particularidades físicas (bico, asas, focinho, chifre, cornos, bigodes, entre outros) e o que come. Depois, perante o pedido de certas crianças em conhecerem sons de animais, foi realizado um jogo de adivinhas, em que o grupo ouvia sons e tinha de descobrir a qual animal da selva correspondia. Através destas atividades as crianças puderam partilhar os seus conhecimentos e as suas vivências com o grupo, construindo novos saberes através dessa partilha e discussão de ideias.

Por fim, visionaram uma curta-metragem sobre os animais do gelo, que permitiu o desenrolar de outra conversa em grande grupo onde as crianças discutiram o que observaram e deram exemplos de outros animais que habitavam em ambientes frios. Foi neste seguimento que, dado o interesse evidente das crianças pelas artes visuais (cf. segundo capítulo), foi explorada uma nova técnica de pintura com gelo colorido. As crianças primeiro pintaram em folhas mais grossas e de tom creme e, posteriormente, em folhas brancas e mais finas. Esta experimentação levou à questão “Qual a folha melhor?”, formulada por uma criança, tendo proporcionado um debate entre o grupo,

sendo que algumas defendiam que o primeiro tipo de papel era melhor porque não rasgava e outras que era o segundo porque a cor ficava mais viva.

A atividade teve outras observações muito interessantes, algumas crianças procuraram desenhar paisagens e objetos concretos, outras preferiram colorir as folhas e observar os tons resultantes da junção das cores primárias (cf. fig. 5). Houve também crianças que se interessam apenas pela sensação de sentir o gelo a derreter e a formar líquido colorido, ouvindo-se, entre risos expressões como “que frio”, “ai, não o consigo apanhar” e “está a escorregar”. Desta forma, as crianças trabalharam a sua criatividade e imaginação, exploraram livremente um recurso diferente e vivenciaram várias sensações irregulares, tais como, sentir o frio, poder sujar as mãos e as mesas e poder cheirar e provar, pois o gelo era feito com corante alimentar.



Figura 5 - Resultados da atividade "Gelo colorido"

Contudo, a prática educativa está sempre sujeita a imprevistos (cf. capítulo 2), pelo que a atividade “Vivo na água” não foi realizada, comprovando o carácter flexível da planificação. O desenvolvimento da atividade, atendendo ao pedido das crianças, foi substituído pela exploração livre de areia, utilizada na atividade observada acerca dos animais do oceano. Neste sentido, através da brincadeira, as crianças vivenciaram uma experiência sensorial e foi promovida a partilha e interajuda entre as mesmas.

Para além das atividades desenvolvidas, as rotinas do grupo (cf. segundo capítulo), ainda que de forma flexível, foram respeitadas. Havia um momento de relaxamento todos os dias, após a hora do almoço, para que as crianças tranquilizassem e descansassem depois de um momento de brincadeira livre no espaço exterior. Estes momentos de relaxamento foram diversificados, com recurso a várias músicas, permitindo às crianças aprender técnicas de

retorno à calma, posições de yoga, exercícios de concentração e respiração e explorar um instrumento musical novo, o *Ocean Drum*.

Quando foi tomado conhecimento de que a PES presencial tinha de ser interrompida, o sentimento foi de confusão e de dúvida em relação ao futuro, pois não existiam certezas sobre o regresso ou não ao centro escolar. Não houve, por isso, a oportunidade de despedida e ficaram para trás algumas expectativas em relação a práticas futuras, a vontade de continuar uma experiência tão importante para a formação inicial e a oportunidade de evoluir e crescer enquanto futura docente, em contexto real.

Um dos desafios que ficou por concretizar foi lançado pela supervisora institucional e consistia numa proposta de enriquecimento do espaço exterior. Esse espaço, para além das suas pequenas dimensões (cf. segundo capítulo), estava pouco dinamizado e tornava-se muito ensolarado e quente para as crianças que por vezes se queixavam e pediam para ir para o interior. Quando questionadas, referiam que tinham muito calor e que a sala era mais fresca ou que na sala tinham muitos brinquedos e ali no pátio não sabiam com o que brincar. Perante esta necessidade de melhoria do espaço, pretendia-se, juntamente com as colegas da outra sala da EPE, dinamizar o espaço, conforme as ideias e sugestões das crianças, para que este se tornasse promotor de experiências pedagógicas ricas e um sítio prazeroso. Para além de recursos lúdicos, é importante que o espaço exterior permita às crianças explorar a natureza, pois, desta forma, estimula o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social e fomenta a admiração e o respeito pelo mundo natural (Bento & Portugal, 2016; Coelho & Tadeu, 2015).

Outra necessidade evidente do contexto de estágio era a dinamização da área das ciências (cf. capítulo 2), pelo que estabelecendo ligação entre o espaço exterior e interior, seria uma forma de enriquecer esta área. A intenção seria reconstruir uma área capaz de, não só, proporcionar “atividades de medições e pesagens, [como também, de] criação e observação de animais” (Niza, 1996, p. 147), tendo à disposição das crianças álbuns de registo, fotográfico e/ou ilustrado, de possíveis experiências, das

variações climatéricas, entre outros temas do interesse do grupo. Para tal, seria fundamental um trabalho de colaboração e cooperação entre as crianças, em que fossem estas as autoras da reorganização da área, pelo que se considera que a MTP seria uma boa abordagem a seguir.

Apesar de não ter sido possível dar resposta a estas duas necessidades, na PES foi vivenciado um desafio inesperado de uma dimensão maior, que exigiu mudanças impensáveis e inimagináveis até ao momento. Tal como todos os setores da sociedade, também a educação teve de assumir as mudanças consequentes de um país em estado de emergência e procurar estratégias até à situação de saúde mundial se estabilizar e todos voltarmos às rotinas habituais. Claro que isso não foi fácil, muito menos para a educação, uma ciência humana, que exige contacto social. Assim, esta adaptação à nova realidade implicou novas aprendizagens tanto para o Ministério da Educação (ME), como para os profissionais de educação e para as famílias, nomeadamente no que diz respeito aos recursos tecnológicos a utilizar para a promoção de uma educação a distância.

A análise reflexiva e crítica acerca das estratégias adotadas, tanto pelo ME, como pela educadora cooperante, apresentadas de seguida, tiveram por base, não só a opinião da mestrand, mas também da própria educadora cooperante, das crianças e dos encarregados de educação. Estas opiniões foram partilhadas nas reuniões de reflexão colaborativa com a educadora cooperante, todas as sextas-feiras, e na escuta e observação das crianças e das suas famílias nas sessões *online*. Foram tidas ainda em conta as nove respostas ao questionário *online*, destinado às crianças e aos encarregados de educação, realizado na plataforma digital *Google*.

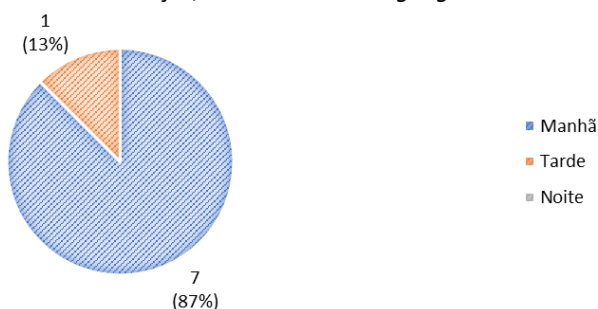
No que diz respeito à estratégia nacional adotada para o acompanhamento das crianças de EPE, consistiu na readaptação da programação televisiva do canal RTP2, transmitida no âmbito do programa *ZigZag*. Relativamente à organização da programação, considera-se, em concordância com a educadora cooperante, ser confusa e de difícil compreensão para os encarregados de educação. Para cada desenho animado era indicada a área

do saber desenvolvida, contudo, para além da EPE implicar a abordagem transversal de saberes e não o seu desenvolvimento isolado, as áreas do conteúdo apresentadas não tiveram em conta as OCEPE.

Outro aspeto consiste em alguns momentos da programação apresentarem uma faixa etária alvo, outros não, o que por si já gera desentendimento, ficando por compreender se se destina a todas as crianças da educação pré-escolar, ou a todas da educação básica. Não se compreende também certos intervalos de idades sugeridos, ou seja, dos 3 aos 6 anos são as idades das crianças da educação pré-escolar, mas qual será o fundamento para o intervalo entre os 4 e os 7 anos, por exemplo? Isto porque as crianças de 7 anos à partida já iniciaram o desenvolvimento dos conteúdos da escolaridade obrigatória, enquanto as de 4 anos pertencem à EPE.

Para além disso, conforme aconteceu no grupo da PES, as crianças podem preferir os desenhos animados que não são destinados à sua faixa etária, não se compreendendo a fundamentação desta organização. O que devia dar relevância aos desenhos animados era o interesse das crianças, e não a limitação por faixas etárias. Das oito crianças que afirmaram ter assistido ao *ZigZag*, a maioria (87%) preferia ver durante a manhã, contudo uma optava por ver na parte da tarde (cf. gráfico 1), o que implica que esta não assistisse aos programas que estavam destinados à sua faixa etária, segundo o canal televisivo. Um encarregado de educação referiu ainda que os seus dois educandos “normalmente veem de manhã, durante a tarde veem outros canais, mas pedem para colocar outra vez ao final da tarde”.

Gráfico 1 – Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Quando preferes ver?”, destinada às crianças, referindo-se ao *ZigZag*



As opiniões das oito crianças que assistiam aos desenhos animados, dividia-se entre gostarem muito e gostarem mais ou menos. Tendo em conta que todos os encarregados de educação assistiram, em conjunto com o seu/sua filho/a, pelo menos uma vez aos programas e que quase metade (45%) assistiu diariamente (cf. gráfico 2), estes observaram as manifestações de interesse das crianças. Assim, verificou-se que apesar de seis evidenciarem interesse, outras três crianças (22%) demonstraram-se pouco ou nada interessadas (cf. gráfico 3).

Gráfico 2 – Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Com que frequência?”, referindo-se à regularidade com que os encarregados de educação assistiam ao *ZigZag*

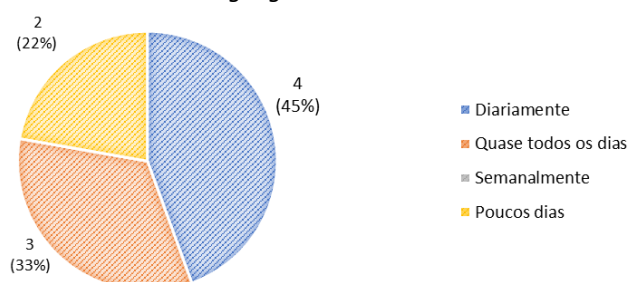
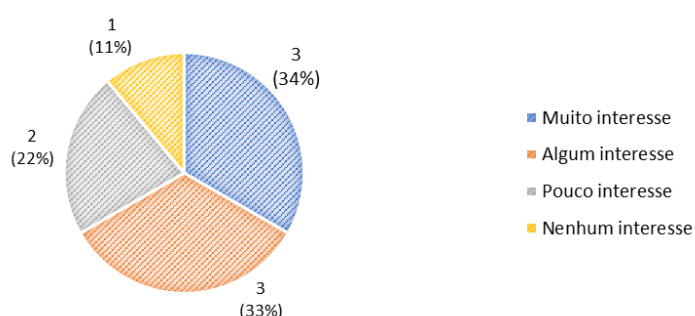


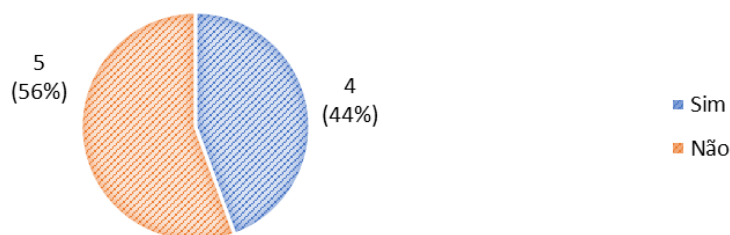
Gráfico 3 – Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Qual o interesse do/a seu/sua filho/a nesta programação?”, destinada aos encarregados de educação, referindo-se ao *ZigZag*



Considera-se que as opiniões das crianças se verificam divergentes provavelmente porque apenas algumas crianças estavam habituadas a assistir ao *ZigZag* antes da educação a distância, sendo os seus desenhos animados preferidos transmitidos na sua programação. Outras estavam acostumadas a

assistir à programação de outros canais televisivos, preferindo os desenhos animados transmitidos pelos mesmos (cf. gráfico 4).

Gráfico 4 – Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “O teu desenho animado preferido é do *ZigZag*?”, destina às crianças



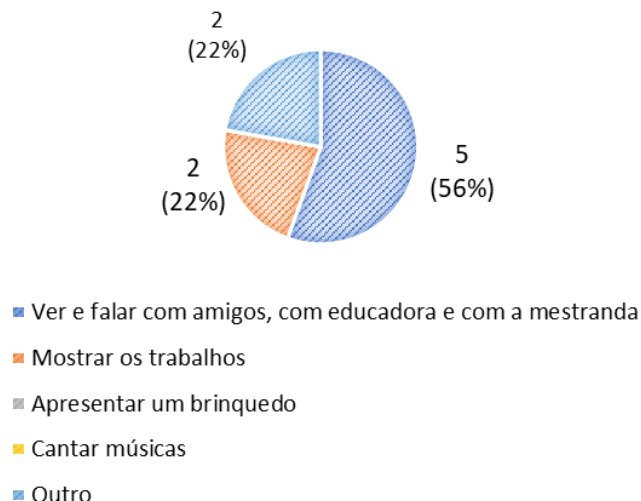
Relativamente à apreciação dos encarregados de educação, oito (89%) consideravam que a programação era enriquecedora para as crianças, sendo que um (11%) não via potencialidades educativas, acrescentando que “poderia ter sido elaborada de outra forma, [sendo] (...) mais didática e atrativa para os meninos”. Procurando compreender melhor esta afirmação, importa referir que a programação consistia na apresentação de desenhos animados sem terem uma interligação e um fio condutor na temática abordada e nos conteúdos desenvolvidos.

Assim, considera-se que talvez fosse mais eficaz se existisse a participação de um(a) educador(a) de infância, como na RTP Memória, que interagisse com as crianças e fosse articulando e contextualizando os desenhos animados apresentados. Só no momento “Desafio #ficoEmCasa” é que apareciam pessoas que interagiam com as crianças, na prática de atividade física eram professores das respetivas modalidades, e a pessoa responsável por articular este programa era um ator. Esta escolha acaba por desvalorizar a profissão de educador, sendo este “substituído” por um profissional de outra área. Para além disso, a sua linguagem era pouco rica, aproximando-se das atitudes das crianças, pelo que não se verificava um bom modelo para a evolução e desenvolvimento das mesmas. A restante programação baseia-se na apresentação de desenhos animados, sendo que muitos deles já eram transmitidos anteriormente.

No que diz respeito às estratégias adotadas pela educadora cooperante, tendo em conta as orientações do agrupamento de escolas, passaram pelo acompanhado das crianças através de videoconferências e da disponibilização de recursos educativos digitais, bem como algumas propostas de atividades a desenvolver tendo por base esses recursos. As videoconferências eram realizadas duas vezes por semana, às terças e quintas, das 11 horas às 12 horas, e consistiam em momentos de partilha. Durante esta hora, as crianças contavam o que tinham feito, como se sentiam, mostravam alguns trabalhos que tinham desenvolvido, propostos pela educadora cooperante ou de autorrecriação, algumas mostravam também os seus brinquedos preferidos e eram cantadas canções que faziam parte da rotina do grupo. Apesar das saudades, aparentavam estar todas bem e demonstraram saber o motivo de terem de ficar em casa, tendo sido ouvidas respostas como “Uma gripe está lá fora”, “Tem uma doença lá fora”, “Se sairmos, ficamos doentes”, “Essa doença é um vírus”, entre outras. Assim, foi discutido o que era o COVID-19, como nos devemos proteger e como se deve lavar as mãos, tudo isto explicado pelas crianças.

Quando questionadas sobre o que gostaram mais nos encontros *online*, mais de metade das crianças (56%) referiu que gostou de ver e de falar com os amigos, com a educadora e com a mestrande (cf. gráfico 5), comprovando a importância das relações sociais no contexto educativo. De facto, eram várias as vezes em que as crianças admitiam sentir saudades de estar com o grupo e quando viam um amigo que não costumava aparecer, ficavam muito entusiasmadas, faziam questões e elaboravam planos futuros, evidenciando o sentimento de pertença ao grupo. Ainda assim, duas crianças (22%) preferiam apresentar os trabalhos que iam realizando aquando do confinamento social, uma referiu que gostavam de ver o grupo, contudo não conseguia falar e outra que gostava de tudo no geral.

Gráfico 5 - Gráfico circular com a análise das respostas à pergunta “Do que gostaste mais?”, destinada às crianças, referindo-se aos encontros *online*



Na realidade verificou-se que duas crianças não conseguiam participar nos encontros *online* por não serem capazes de gerir as suas emoções. Uma dessas crianças tentou entrar num encontro uma vez, mas, quando viu os amigos, começou a chorar e, segundo a mãe, ficou muito emocionada e não conseguiu participar mais. Pelo contacto com essa criança na PES, é uma menina muito afetiva, que requer muito carinho, atenção e amor, criando vínculo afetivo rapidamente com as pessoas que a rodeiam. A outra criança tinha apenas três anos e, pelo que a mãe referiu, ficava muito agitada e perturbada ao falar com outras pessoas através de recursos tecnológicos, pelo que só conseguiu participar uma vez.

Havia ainda uma menina que na primeira sessão sentiu desconforto e vergonha quando chegou o seu momento de falar, pelo que chorou e só participou quando se sentiu confortável. Na sessão seguinte, a estratégia encontrada pelos pais, juntamente com a criança, foi muito interessante. A menina usava uns óculos de sol quando sentia que a atenção incidia nela, ou seja, quando falava ou cantava, pois acreditava que com os óculos de sol, ninguém a via, sendo visível o seu conforto ao utilizar este acessório. Neste sentido, revelou-se fundamental ter em consideração e respeitar a condição afetiva das crianças.

No que diz respeito à opinião dos encarregados de educação, a sua generalidade considerou que este tipo de contacto entre o grupo foi importante e que os encontros *online* foram bem desenvolvidos. Um encarregado de educação chegou a referir que “são efetuados regularmente e os meninos acabam por ter oportunidade de conviver com as pessoas que estavam com eles em sala, o que, por si só, penso ser muito positivo” e outro que “os encontros são muito bons para os meninos manterem contacto/afeto entre eles/educadores”. Leram-se também respostas como “ parece-me que o contacto está a ser bem conduzido e é importante para as crianças não se desabituaem da presença da educadora e dos colegas” e “parece funcionar para as crianças [mostrarem] o que fizeram, ver[em] os colegas e a educadora [e] cantar[em]”. As respostas dos encarregados de educação acabaram por ir ao encontro dos objetivos principais destes momentos: manter o acompanhamento das crianças; promover o contacto e a partilha entre o grupo; ajudar e apoiar as famílias; e preservar algumas rotinas.

Ainda assim, o número de crianças a participar, com o tempo, foi diminuindo e algumas não regressaram aos encontros *online*. Nas reuniões de reflexão colaborativa com a educadora cooperante foram analisadas as informações partilhadas pelos encarregados de educação, no sentido de compreender o porquê da ausência das crianças. Neste sentido, tendo em conta os dados recolhidos, conclui-se que as estratégias de educação a distância não promoviam uma educação inclusiva e promotora de oportunidades iguais para todos, seja pelo facto de implicarem o uso de recursos tecnológicos, não estando estes ao alcance de todas as crianças, ou pelo facto de não conseguirem corresponder às condições particulares de todas as famílias. Procurando contrariar as adversidades, a educadora cooperante procurava manter o contacto com todas as crianças e encarregados de educação através do email, de chamadas e videochamadas realizadas individualmente.

Com a evolução do estado da situação nacional, ou seja, com a saída do país do estado de emergência, alguns pais regressaram aos seus empregos,

passando as crianças o dia em casa dos avós que, por sua vez, não tinham recursos tecnológicos que permitissem a participação nos encontros *online*. Existiam também casos em que a família era composta por mais do que uma criança, sendo privilegiado o uso dos recursos tecnológicos às crianças mais velhas por se encontrarem em escolaridade obrigatória. Ainda em relação às razões tecnológicas, duas crianças, irmãs, tinham problemas na rede de *internet*, tendo entrado nos encontros *online* apenas duas vezes, uma sem sucesso e outra em que conseguiram ficar presentes o tempo todo. Outra criança, de três anos, não tinha recursos tecnológicos disponíveis pois também tinha irmãos mais velhos, nunca tendo participado num encontro *online*, sendo o contacto feito pela educadora cooperante através de chamada telefónica.

Outra razão evidente era a profissão de alguns pais. No caso de uma criança, os pais trabalhavam na área da saúde, pelo que se tornava complicado acompanhar a filha nos encontros *online*, contudo a mesma participou uma vez e o entusiasmo e a alegria foram contagiante. No caso de outras duas crianças, irmãs, encontravam-se em casa dos avós com a mãe, sendo que só a mesma tinha conhecimentos em relação ao uso das TIC e, como era professora, só conseguiu participar apenas duas vezes pois as horas de trabalho aumentaram e só tinha disponibilidade depois das 19 horas, o que se tornava impossível para o restante grupo. Existiam ainda três casos de pais com a guarda partilhada dos filhos, sendo que uma dessas crianças quando ia para a casa do pai não participava nos encontros *online* e o contacto com a educadora cooperante tornava-se mais complicado.

Relativamente às propostas de atividades lançadas pela educadora, consistiam numa estratégia definida pelo agrupamento, sendo enviadas canções do quotidiano educativo das crianças, histórias em suporte digital e propostas de atividades que podiam ser desenvolvidas, sendo a sua realização facultativa. Ainda que a intenção fosse ajudar o acompanhamento familiar, esta estratégia foi alvo de reflexão, juntamente com a educadora cooperante, no sentido de repensar a ação educativa, tendo em conta o carácter não

obrigatório da EPE. Deste modo, assumiu-se que enviar planificações semanais aos encarregados de educação não seria correto do ponto de vista pedagógico porque não iriam ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, uma vez que estas não estariam a ser acompanhadas diariamente e presencialmente pela docente.

No seguimento desta análise e reflexão acerca da adaptação a uma educação a distância, torna-se imprescindível referir que, mais uma vez, os profissionais de educação demonstraram capacidade para superar grandes e inesperadas adversidades, tendo repensado o processo educativo e procurado adaptar as suas práticas. Contudo, apesar das estratégias adotadas e dos aparentes resultados positivos, a verdade é que pensar em educação sem interação social presencialmente, principalmente na EPE, um nível educativo marcado pelo contacto, pelo toque, pelo afeto, pela aprendizagem social e pelo brincar espontâneo, torna-se contraditório e contraproducente.

Dadas as condições existentes, compreende-se a necessidade do uso exclusivo dos recursos tecnológicos como meios educativos, uma vez que o contacto presencial era algo impensável. Contudo, num contexto educativo normal, as interações sociais, o contacto com o meio envolvente, as relações de interajuda, de cooperação e de partilha são indispensáveis para o desenvolvimento pleno da criança.

Em suma, acredita-se que a postura reflexiva assumida ao longo de todo o processo educativo, vivenciado no contexto de estágio, permitiu o desenvolvimento da criança, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia enquanto futura docente. No que concerne à PES desenvolvida na EPE, proporcionou a construção de aprendizagens acerca das especificidades deste nível educativo (cf. primeiro capítulo), tendo sido mobilizadas competências de planificação, no sentido de uma abordagem transversal de todas as áreas do saber, bem como de avaliação, tendo como finalidade a constante melhoria das práticas educativas e o desenvolvimento progressivo da criança.

Para tal, foi fundamental compreender a importância de brincar, considerando o jogo espontâneo um meio de aprendizagem natural, capaz de permitir a experimentação e descoberta das crianças, bem como de proporcionar observações participantes atentas e identificadoras dos interesses e necessidades das mesmas. Neste sentido, o ambiente educativo é de extrema importância sobretudo na EPE, tendo em conta que a criança se desenvolve na constante interação com o meio envolvente, o que significa que um espaço capaz de promover experiências ricas, irá auxiliar na construção de novas competências, habilidades e conhecimentos.

Conforme referido anteriormente, a PES no contexto de EPE não se diferenciou apenas pelas suas singularidades educativas, mas também pela vivência de um momento de mudança, pelo qual nunca nenhum docente teria passado até então. Desta forma, foi compreendido que por mais experiência docente que se tenha e mesmo sendo portador de conhecimentos, habilidades e competências fundamentais à prática educativa, é fundamental ter a consciência da incerteza do futuro e estar apto para se adaptar a mudanças rápidas que possam advir. Seguindo a mesma linha de raciocínio do presente subcapítulo, de seguida será analisado o percurso educativo desenvolvido no contexto do 1.º CEB.

2. PERCURSOS DIDÁTICOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo da PES, no contexto de ensino do 1.º CEB, as atividades foram organizadas em sequências didáticas, de acordo com os conteúdos dos documentos curriculares orientadores e dos interesses e necessidades do grupo. Para Araújo (2013), essa organização implica que a construção do conhecimento seja processual, não se tratando, por isso, de uma mera forma de organizar uma aula, mas sim de uma forma de conduzir metodologicamente o processo de ensino e aprendizagem. As atividades

desenvolvidas foram variadas, o ritmo de aprendizagem de cada aluno foi respeitado e procurou-se também que cada um conseguisse compreender o que é capaz de fazer e o que ainda não consegue, numa perspectiva de aluno como ser autónomo, capaz, atuante e construtor da sua aprendizagem.

Todas as sequências didáticas respeitaram as regras negociadas e estabelecidas no início do ano letivo e as rotinas das crianças, nomeadamente a rotina matinal. Na partilha das novidades do fim-de-semana foi introduzido um recurso novo à dinâmica da rotina, uma roleta da sorte, criada através da ferramenta “Roleta Virtual” da plataforma *Classtools*. Desta forma, a ordem pela qual as crianças faziam essa partilha era aleatória, através do sorteio. Este recurso tecnológico, graças ao seu fator surpresa, provocou na turma um entusiasmo notável.

Outro recurso tecnológico criado foi um avatar, através da plataforma *Voki*, a Amélia. O seu nome foi escolhido por começar e conter várias vogais, sendo que estas letras estariam a ser desenvolvidas aquando do seu primeiro aparecimento. Após a sua apresentação, passou a ser considerada, pela turma, um elemento do grupo, acompanhando as crianças diariamente e ao longo da maioria das atividades, introduzindo conteúdos, lançando desafios, esclarecendo dúvidas, questionando as crianças, relembrando conhecimentos e felicitando a turma pelo seu desempenho. O uso desta ferramenta digital “torna o processo de aprendizagem das crianças mais significativo e motivador” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, pp. 73-74).

Relativamente à sua aparência, tinha tom de pele negro e o seu cabelo era preto, encaracolado e com franja, para incutir questões de aceitação e respeito pela diversidade racial. Num primeiro impacto, as crianças questionaram-se sobre o seu tom de pele, surgiu até a afirmação “É estranha”, o que proporcionou a um debate de ideias em torno das suas características. Este momento foi ao encontro dos objetivos da sequência didática iniciada nesse dia (12 de novembro) e que teve seguimento no dia seguinte (13 de novembro), que consistiam em explorar a dicotomia entre as características semelhantes do corpo humano e os fatores que tornam cada

indivíduo um ser único. Conforme Rogers (1996) refere “A coisa mais importante que queremos que as crianças aprendam é, provavelmente, que todos somos iguais em muitos aspetos e todos somos diferentes noutros aspetos e que tais diferenças são *normais*”.

Nesse seguimento, promovendo aprendizagens sobre o corpo humano e a sexualidade, um domínio da Educação para a Cidadania, defendido pela Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, como sendo uma área essencial ao ensino básico, a turma resolveu um *puzzle* que representava o corpo humano de duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Com esta atividade pretendia-se que as crianças legendassem as diversas partes do corpo humano e compreendessem que, ignorando as nossas características externas, tais como, a cor e a forma do cabelo, o tom de pele, a cor dos olhos, as nossas roupas e/ou possíveis deficiências físicas e motoras, o corpo de ambas é igual e que o que diferencia as crianças do sexo feminino e do sexo masculino são os respetivos órgãos genitais. Por outro lado, no sentido de entenderem que cada um tem uma identidade diferente, foi explorado o cartão de cidadão, como o nosso documento oficial de identificação.

As crianças preencheram o seu próprio cartão, tendo auxílio na escrita, ou seja, diziam o que queriam escrever, era escrito e depois transcrito pelas mesmas, à medida que iam contactando com o cartão de cidadão da Amélia, projetado no quadro interativo. Foi também trabalhada a existência de impressões digitais através do visionamento do vídeo “O que são as impressões digitais?” do programa *ZigZag* do canal televisivo RTP2 e do reconhecimento da sua própria impressão, através de um *kit* de impressão digital, tendo as crianças encarando o papel de detetives. A maioria das crianças não sabia o que eram impressões digitais, tendo ficado muito curiosas e surpreendidas ao compreenderem que ninguém tinha uma impressão digital como a sua, pelo que a atividade se verificou muito interessante e significativa.

Reconhecendo a necessidade de promover a interdisciplinaridade (cf. primeiro capítulo), foi articulado o ensino de conteúdos da área de

Matemática, da área de Português e da área das Expressões Artísticas, nomeadamente das Artes Visuais. Neste sentido, partindo das diversas partes do corpo humano, foram introduzidos os conceitos de conjunto “par” e “ímpar”, tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças sobre conjuntos e elementos, assim como a sua representação.

Este processo de ensino e aprendizagem teve como recurso um *PowerPoint* dinâmico, acompanhado pela Amélia, comprovando o efeito positivo das tecnologias na abordagem a novos conteúdos. Foi também criado um jogo na plataforma *Kahoot* para que as crianças consolidassem os conteúdos trabalhados, conforme planificado. Contudo, por motivos de falta de meios tecnológicos, uma vez que foram reunidos computadores e *tablets*, mas a rede *wi-fi* da escola, presente em apenas uma sala de aula, avariou, não foi possível realizar o mesmo e verificar os seus resultados.

Na realidade surgiram diversos imprevistos no desenvolvimento desta e de outras sequências didáticas, consequentes, principalmente, do ritmo de aprendizagem das crianças, da sua resposta e predisposição, e de adversidades no uso de determinados recursos. Em resposta a estes contratempos, as planificações foram postas em prática segundo um carácter flexível, sendo adaptadas às necessidades da turma e às fatalidades do contexto, sempre que se verificava necessário.

No seguimento da temática do corpo humano, mais especificamente das mãos e da designação dos seus dedos, todos diferentes, mas todos importantes, considerando a importância da literatura para a infância, a articulação com o Português foi realizada através da leitura do livro “Uma história de dedos” de Luísa Ducla Soares, com ilustrações de Sarah Pirson. Concordando que as histórias podem ser poderosos instrumentos de estruturação de ideias, crenças, costumes e valores, sendo uma ótima estratégia para tornar certas temáticas mais acessíveis e significativas para as crianças (Roldão, 1995), foram ainda apresentadas e lidas à turma diversas obras literárias, tais como, “O Elmer” de McKee, “As cores do arco-íris” de Jennifer Moore-Mallinos, “Dia bom ou dia mau?” de Isabel Zambujal, “Para

que serve o zero?” de Ana Vicente, “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec e “A Branca de Neve” de Ana Oom.

Relativamente à exploração do livro de Luísa Ducla Soares, desenvolveu-se com recurso a uma luva com a caracterização de cada uma das personagens/dedos. Num momento de pré-leitura, foi explorada a capa, a contracapa e a lombada do livro, bem como as suas ilustrações, título, autora e ilustradora. Algumas crianças já tinham ouvido esta história na EPE, o que permitiu que as mesmas acompanhassem a leitura, recontando o que se lembravam, assim como relembbrassem certos conceitos ao longo desse acompanhamento.

No final, num momento de pós-leitura, a atenção centrou-se na caracterização da luva, tendo a mesma sido experimentada por todos, comprovando a mais valia da dramatização e do uso de fantoches no conto de história. Como Aguilar (2001) refere, o fantoche é um instrumento enriquecedor da pedagogia moderna, capaz de desenvolver aprendizagens fundamentais, como a coordenação óculo-manual, a capacidade de observação, a concentração, a imaginação, a expressão oral e o autodomínio, podendo ser utilizado, como proposta interdisciplinar e/ou como meio de ensino e aprendizagem, tanto pelas crianças, como pelo docente.

No seguimento do potencial da educação artística, a turma visitou uma exposição de arte, simulada no polivalente da escola, onde apreciaram diversas imagens de obras, que consistiam em representações do ser humano e de interesses, desejos e gostos dos mesmos. No final, pretendia-se que as crianças criassem a sua própria obra, refletindo sobre o que gostavam de ser e/ou o que gostavam de fazer, para o representarem. Ao criar a sua própria obra, isto é, ao fazerem e reproduzir algo novo, as crianças estimularam a sua criatividade e representaram vivências interiores, traduzindo-se a sua criação numa forma de manifestação (Cardoso & Valsassina, 1988).

É importante referir que, para além de sequências didáticas focadas numa dada temática, foi também desenvolvido um projeto, tendo como pergunta de partida a questão “Para onde vai o lixo?”, colocada por um aluno da turma,

ao longo de uma das semanas de observação, sem que os restantes colegas lhe conseguissem dar uma resposta coerente. Ouviram-se respostas tais como “Vai para o esgoto”, “Vai para o caixote”, “Vai para o caixote da reciclagem”. Neste sentido, não tendo sido esclarecida essa dúvida e dada a pertinência da sua temática, bem como a evidente curiosidade e interesse da turma, iniciou-se um percurso pedagógico segundo a MTP, com a finalidade de dar resposta à questão problemática identificada.

Um dos domínios, obrigatório a todos os níveis e ciclos de escolaridade, a desenvolver na Educação para Cidadania e Desenvolvimento é a Educação Ambiental. Isto porque, tal como é explícito na Resolução do Conselho de Ministros n.º 151/2001, de 11 de outubro, a conservação da natureza e da biodiversidade não é apenas da responsabilidade das autoridades públicas ou dos agentes económicos, é de toda a sociedade portuguesa, sendo por isso fundamental a formação para o desenvolvimento sustentável, segundo um processo continuado, com a finalidade de promover a mudança de atitudes e comportamentos. Neste sentido, a educação ambiental tem um papel estratégico, tendo em conta a dimensão das ameaças e dos riscos ambientais, o crescimento demográfico e a consequente destruição progressiva de solos, de áreas naturais e de diversidade biológica (Capucha et al., 2006).

Foi, por isso, imprescindível estimular a consciência para o facto de os recursos naturais serem finitos, para a necessidade de preservar o ambiente e de praticar os 3 R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Neste seguimento, seguindo as quatro fases da MTP, defendidas por Katz et al. (1998) (cf. primeiro capítulo e fig. 6), o projeto desenvolveu-se durante cinco tardes e um momento de divulgação.

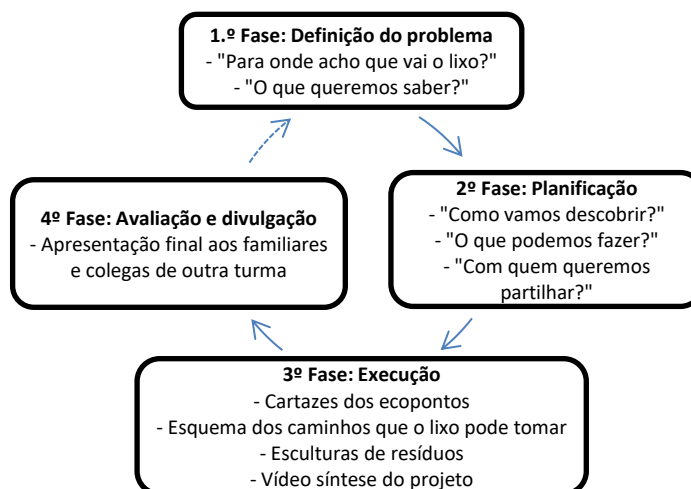


Figura 6 - Esquema síntese da evolução do projeto “Para onde vai o lixo?”, segundo as fases da MTP (adaptado de Katz et al., 1998)

Assim, iniciou-se com a fase de definição do problema, com a pergunta “Para onde vai o lixo?”. Foi nesta fase que as crianças se questionaram e partilharam os saberes que possuíam sobre o assunto a investigar (Katz et al., 1998). Inicialmente, cada aluno desenhou o sítio para onde achava que ia o lixo, tendo sido legendado e identificado com o nome. De seguida, colaram, individualmente, a sua hipótese num papel de cenário (cf. fig. 7), e foram discutidas todas as respostas, sem que nenhuma fosse corrigida, sendo escutadas todas as sugestões e incentivada a formulação de novas ideias.



Figura 7 - Papel de cenário com algumas das hipóteses das crianças em relação ao sítio para onde achavam que ia o lixo

Ao longo da ampla e longa conversa em grande grupo, sentadas num tapete, de frente para o cartaz, sendo garantido que todas as crianças teriam oportunidade de comunicar e estimulando as menos participativas, surgiram novas e diversas perguntas, tendo sido todas registadas e transcritas pelas crianças, em *post-it notes* coloridos e posteriormente, colocadas no cartaz (cf. fig. 8). É interesse que, apesar das crianças ainda não saberem escrever palavras, pois estavam a aprender as letras iniciais, pediam em diversas atividades que o adulto escrevesse o que elas queriam registar, para que pudessem transcrever. Esta curiosidade e vontade de transcrever palavras e de associar a estrutura sonora da uma palavra à sua forma ortográfica é muito importante na iniciação à escrita e leitura.

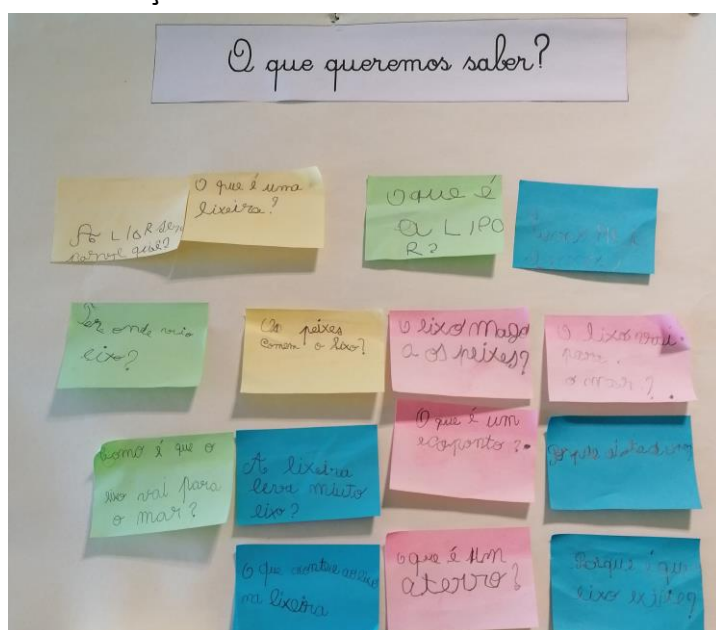


Figura 8 - Papel de cenário com algumas das questões formuladas pelas crianças, transcritas pelas mesmas em *post-it notes* coloridos

Numa fase seguinte, de planificação e lançamento de trabalho, a turma começou a ganhar consciência da orientação que pretendia tomar, elaborando um mapa síntese de ideias, projetando toda a investigação e posterior divulgação e respondendo a questões como: “Como vamos descobrir?”, “O que podemos fazer?” e “Com quem queremos partilhar?”. Em grande grupo, novamente sentadas num tapete, analisaram ilustrações de

diversas hipóteses de resposta às perguntas e delinearam um plano futuro. Decidiram assim que, para descobrirem respostas às suas dúvidas, iam consultar informação disponível pela LIPOR, a Gestão Intermunicipal de Resíduos do Grande Porto, conhecida e visitada anteriormente por alguns alunos, pedir ajuda à Amélia e aos familiares, ouvir músicas sobre a temática, pesquisar na *internet*, nomeadamente no *Youtube*, e analisar livros ou revistas.

Em relação ao que podiam fazer, as crianças resolveram criar uma exposição com todo o trabalho desenvolvido, fazer panfletos, construir esculturas e fotografar. Neste seguimento, por meio de discussão de ideia e de momentos de negociação, nomeadamente através de votação, escolheram partilhar os resultados de todo o projeto com os familiares e com os amigos da turma B do 3º ano. Todas as escolhas foram organizadas, pelas crianças, num cartaz (cf. fig. 9). Foi também nesta fase que as crianças elaboraram os convites para os seus convidados.



Figura 9 - Organização ilustrada das escolhas da turma face às perguntas “Como vamos descobrir?”, “O que podemos fazer?” e “Com quem queremos partilhar?”

Na fase de execução partiram para o processo de pesquisa através de experiências, recorrendo a diversos materiais para a elaboração de esquemas ou desenhos (Katz et al., 1998). O processo de pesquisa iniciou-se com o

visionamento do vídeo “Reduzir, reutilizar, reciclar – visiokids”, disponível no *Youtube*, do programa *ZigZag* do canal televisivo RTP2, tendo as crianças refletido sobre o mesmo e discutido ideias sobre o nosso papel quando deitamos o lixo nos contentores e sobre quais são os 3 R’s, bem como a sua importância.

De seguida, incidiram no “R” referente ao verbo reciclar, visionando o vídeo “Aprender é Fixe! - Panda e os Caricas e a Reciclagem”, disponível na mesma plataforma digital, no sentido de relembrares as cores dos contentores da reciclagem e a respetiva separação dos resíduos. Após uma conversa em grande grupo, a turma organizou-se em pequenos grupos e elaboraram quatro cartazes de quatro contentores (cf. fig. 10), feitos com cartolinas coloridas, embalagens de barritas de cereais e revistas de publicidade.



Figura 10 - Cartazes dos ecopontos, elaborados pelas crianças

Outro procedimento passou por analisarem os esquemas relativamente ao caminho dos resíduos na LIPOR, no *site* da mesma, em grande grupo, compreendendo, através do apoio e esclarecimento da mestrandia, que existe “lixo indiferenciado”, “lixo reciclado” e “lixo orgânico”. Procurou-se realizar uma visita de estudo à LIPOR, para que a turma contactasse com a realidade, criando aprendizagem mais significativas, contudo, embora o custo da visita fosse cobrado em resíduos reutilizáveis, o que contribuiria para a consciencialização da temática, o transporte não seria facultado pela referida entidade. Desta forma, procurou-se o apoio da coordenadora da escola, que entrou em contacto com a Câmara Municipal, embora sem êxito, pois o transporte não abrangia a localização desejada. Tentou-se, ainda, agendar a

visita de um responsável pelo departamento pedagógico da LIPOR, contudo, a disponibilidade seria apenas para uma data posterior à conclusão da PES.

Recorreram também à Amélia para compreenderem se todos os resíduos tinham como destino a LIPOR e descobriram que existe muito lixo que tem outro fim, esclarecendo essa informação com o visionamento dos vídeos “A odisseia de uma garrafa | ONU Meio Ambiente”, “Poluição plástica no oceano” e “ANIMAIS SOFREM DANOS- LIXO no Mar”, disponíveis na plataforma digital *Youtube*. Estes vídeos deixaram a turma visivelmente agitada e incomodada, havendo mesmo crianças que se emocionaram. Foi pedido para verem os vídeos de novo e iniciaram autonomamente um debate acerca do mal que os seres humanos estavam a provocar aos animais, tomando uma posição protetora do meio natural, sugerindo a exibição de um dos vídeos aquando da divulgação do projeto. Algumas crianças solicitaram também o registado do título dos vídeos para poderem mostrar às suas famílias e amigos o que estava a acontecer nos oceanos. Posteriormente, com ajuda e orientação, cada criança, ilustrou uma etapa dos diversos rumos que o lixo podia tomar. Por fim, os desenhos foram organizados num esquema e colados em papel de cenário.

Noutro momento, com o intuito de compreenderem o “R” referente ao verbo reutilizar, as crianças visionaram o vídeo “Aprender é Fixe! - Reutilização de Materiais”, também na plataforma digital *Youtube*. A importância para a preservação do meio ambiente e do ato de reutilizar foi discutida em grande grupo e colocada em prática com a construção de esculturas de animais, feitas a partir de resíduos, pelas crianças com a ajuda das suas famílias. Assistiram também ao vídeo “LIPOR | Be Smart - REDUZIR (EWWR)”, no sentido de discutirem a necessidade de reduzir, nomeadamente o plástico, tendo contactando depois com objetos alternativos, tais como cotonetes, copos e taças biodegradáveis, palhinhas de inox, escova de dentes de bambu, cestas de verga, garrafas de inox e de vidro e sacos reutilizáveis e de pano.

Conscientizadas com o impacto do consumo do plástico no planeta, em pequenos grupos, fotografaram os objetos alternativos e elaboraram panfletos informativos para distribuir na divulgação do projeto, com frases sobre os objetos, ditas e transcritas pelos pequenos grupos. Não esquecendo a decisão inicial da turma de usar músicas como recurso, ouviram as canções “O Planeta Limpo de Filipe Pinto - Mundo a Reciclar” e “Proteger a Natureza | Reciclagem”, no seguimento de negociarem, através da votação, qual iam treinar para apresentar na divulgação do projeto. A música escolhida foi “Proteger a Natureza | Reciclagem”, tendo a turma aprendido a letra do refrão, acompanhando o canto com uma coreografia, sugerida pelas crianças.

Por fim, foi na fase de avaliação e divulgação que as crianças expuseram o seu trabalho final, através da síntese da informação adquirida e da associação dos novos conhecimentos ao seu saber, de forma a torná-lo útil para os outros e adequando a informação ao público-alvo (Katz et al., 1998). Assim, primeiro foi recebida, na sala de aula, a turma B do 3º ano e depois os familiares, para a apresentação da exposição organizada pelas crianças.

Expostas estavam as esculturas de lixo construídas com a ajuda dos familiares, os objetos que foram fotografados para a elaboração do folheto, os próprios folhetos e os diversos cartazes criados. Foi, ainda, reproduzido um vídeo com gravações dos alunos a explicarem como teria sido todo o processo do seu projeto, juntamente com a apresentação da avatar Amélia e da exibição de vídeos potencializadores da consciência ambiental, escolhidos pelo interesse das crianças. Para terminar, as crianças cantaram a música que escolheram aos seus convidados.

Não tendo sido possível receber todos os familiares e/ou encarregados de educação, dado a falta de disponibilidade dos mesmos, na reunião de final de período letivo foi reproduzido o vídeo com as gravações dos alunos para que todos tivessem a oportunidade de compreender o projeto que os mesmos desenvolveram. O que se verificou foi que a primeira divulgação, com a presença de todas as crianças, sendo estas o foco da apresentação e as responsáveis por explicarem os diversos materiais expostos e sua a

pertinência, bem como por cantarem a música que escolheram, teve um impacto completamente diferente de quando foi a mestranda a apresentar o vídeo e contextualizar o projeto. De facto, é importante que sejam as crianças a divulgar o seu projeto, assumindo-as como as verdadeiras autoras dos seus trabalhos, das suas descobertas e aprendizagens, atribuindo-lhes um papel ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, com o desenvolvimento do projeto “Para onde vai o lixo?” as crianças foram entendidas como pequenas investigadoras, participando ativamente no processo de descoberta, como seres competentes e capazes, contruindo aprendizagens significativas. Desta forma, foi possível seguir uma visão transdisciplinar do saber, considerando os conhecimentos que cada aluno apresentava, integrando-os de forma dinâmica no processo ensino e aprendizagem.

Paralelamente, como o contexto educativo consistia numa turma do 1.º ano, houve a necessidade de dar continuidade à aquisição e aprendizagem de novas letras e de novos números para além do desenvolvimento do projeto. Assim, dada a sua complexidade, de seguida, é descrita, analisada e refletida a sequência didática dos dias 25, 26 e 27 de novembro, tendo em conta que durante as manhãs foi trabalhada a aquisição de uma nova letra e de um novo número, e durante a tarde foram desenvolvidas as duas primeiras fases do projeto.

Em relação à aquisição de uma nova letra, foi introduzida através da leitura da obra literária “Dia bom ou dia mau?” de Isabel Zambujal, tendo em conta que a autora iria visitar a escola no dia seguinte. Como em todas os momentos de conto de histórias, conforme referido anteriormente, foram respeitadas as fases de pré-leitura, com a exploração do livro, de leitura e de pós-leitura. Sendo assim, no momento de pós-leitura, a turma partilhou ideias acerca da mensagem implícita na história, tomando consciência para a necessidade de sermos positivos, pois o dia é bom ou mau conforme a forma como o vivemos.

A atenção incidiu para as palavras “bom” e “mau”, como forma de introduzir a letra “M/m”, no início e no fim da palavra. Conforme o método de Jean-Qui-Rit, foi, ainda, contada uma pequena história, com ligação à obra literária, no sentido de apresentar o gesto da referida letra. Posteriormente, respeitando a rotina de aprendizagem de uma nova letra, foram exploradas as atividades interativas do manual *Plim!* de Português, com a finalidade de introduzir o fonema da letra.

Tendo em consideração que, conforme o artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar é um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem”, este foi aliado ao uso das TIC, com exploração da aula digital disponibilizada pelo mesmo. O recurso ao manual escolar, quando bem utilizado, auxilia o processo de ensino e aprendizagem, o que não pode acontecer é que os docentes estejam demasiado preocupados em trabalhar os conteúdos através deste recurso e que acabem por desvalorizar a importância de proporcionar um ambiente rico e diversificado, capaz de promover a interdisciplinaridade e aprendizagens verdadeiramente significativas (Gonçalves & Martins, 2018).

Assim, foram exploradas atividades interativas de leitura de palavras com a letra “M”/“m”, acompanhadas de imagens, bem como imagens que as crianças teriam de observar e identificar oralmente o que representavam, assim como localizar a letra na palavra. Numa fase posterior, foi explorada a grafia da letra, começando pela sua forma minúscula, através da atividade interativa destinada à grafia da mesma, ou seja, era identificado o ponto por onde se começaria a escrever a letra e qual o trajeto que o lápis deveria seguir para uma grafia correta. Cada aluno teve oportunidade de ir ao quadro interativo realizar o seu contorno, sendo que a atividade digital dava o *feedback* positivo ou negativo à criança. Ao mesmo tempo, circulavam pela sala de aula quatro caixas de sal grosso para as crianças treinarem a grafia num material diferente, tendo por base a conceção de Maria Montessori (1949) de que os sentidos são um forte auxílio na aprendizagem, pois uma

criança que não tem oportunidade de experienciar atividades sensoriais, tem um desenvolvimento menor da mente.

Depois, o treino da grafia foi feito com o uso do lápis de carvão, no caderno de treino, sem que a criança tivesse a preocupação de errar ou de apagar possíveis grafias incorretas. Tendo treinado o grafismo, as crianças escreveram a letra nas linhas do manual e completaram um quadro de associação da consoante às vogais, já conhecidas, sendo pronunciadas as sílabas formadas, em grande grupo. A evolução da aprendizagem da letra, nomeadamente da sua forma minúscula, foi continuada, posteriormente, pela professora cooperante. De referir ainda que, sempre que era introduzida uma nova letra, era virado o círculo correspondente à mesma na “lagartinha do abecedário”, para que as crianças pudessem relembrar as diversas formas da letra e fossem contactando com a posição das mesmas no abecedário.

No caso da introdução do número zero, também partiu de uma história, “Para que serve o zero?” de Ana Vicente e com ilustrações de Madalena Matoso, tendo sido apresentada em *PowerPoint*, uma vez que o texto e a ilustração estão interligados, tendo-se considerado, por isso, que através deste suporte digital as crianças compreenderiam melhor a leitura. Neste caso, a história foi lida parcialmente, ou seja, até à questão “Vocês acham que o 0 vai convencer os outros números de que é pelo menos tão importante como eles?”, uma vez que depois a mesma evolui para a introdução do número 10, não sendo a sua abordagem um objetivo a atingir. Partindo dessa questão, desenvolveu-se uma discussão em grande grupo, no sentido de debater a importância do número zero e o porquê da sua existência.

Depois, tal como na aprendizagem de novas letras, a turma explorou as atividades interativas do manual digital de matemática, a atividade de “leitura”, onde ouviram a leitura oral do número, de “escrita”, onde viram como se escreve o número e de “representação”, onde apareceram fotografias e ilustrações das várias formas de representar o número - conjunto, contagem por dedos, moldura do 10, abaco, reta numérica e cartão de pintas. A exploração de diversas formas de representação do número é

fundamental nos primeiros anos, auxiliando a compreensão do conceito de número e o conhecimento das relações numéricas (NCTM, 2007; Matos & Serrazina, 1996). Por conseguinte, as Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1.º ano do 1.º CEB apresentam como um dos objetivos essenciais da aprendizagem matemática “reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las” (ME, p.7).

Posteriormente, as crianças treinaram a escrita do número, primeiro numa cartolina preta com o uso de giz, um recurso diferente para a maioria e, depois, no caderno de treino, seguindo o mesmo processo que a aquisição de uma nova letra. Na aquisição de outras letras e números também foram explorados vários materiais para o treino da sua grafia, tais como, farinha, feijões, fio de lã e cotonete com tinta (cf. fig. 11), no sentido de proporcionar uma diversidade de experiências sensoriais à turma.



Figura 11 – Experiências sensoriais de treino da grafia de letras e escrita de números (sal grosso, giz, farinha, cotonete com tinta, fio de lã, feijões)

Tendo em conta a pertinência do uso de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem dos números naturais (cf. primeiro capítulo), foi desenvolvida uma atividade tendo com objetivo a decomposição do número cinco usando rolhas de cortiça. A intenção era utilizar bolotas recolhidas anteriormente pelas crianças, uma vez que estas solicitaram o uso deste fruto para uma atividade futura. Todavia, uma assistente operacional ao

fazer a limpeza da sala de aula acabou por deitar ao lixo o saco com as bolotas. A situação foi partilhada com as crianças, tendo sido resolvida com o uso de rolhas de cortiça que a assistente operacional costumava de recolher e tinha armazenado no gabinete.

Posto isto, distribui-se pelas crianças uma ficha de registo da decomposição do número 5, várias rolhas de cortiça e vários fios de lã preta. Inicialmente, foi pedido às crianças que formassem conjuntos de zero, um, dois, três, quatro e cinco rolhas (cf. fig. 12). O fio de lã foi utilizado para fecharem o conjunto.



Figura 12 - Conjuntos de rolhas criados pelas crianças

Posteriormente sugeriu-se que tirassem uma rolha do conjunto das cinco e a colocassem num conjunto sozinha. As crianças foram questionadas acerca do número de elementos existente em cada um dos conjuntos criados. Depois pediu-se que abrissem os conjuntos (abrindo os fios de lã), que reunissem essas bolotas num só conjunto e que dissessem quantos elementos tinha esse conjunto. Uma criança apressou-se a afirmar “São cinco bolotas, era um conjunto com quatro e outro com uma e agora são cinco bolotas”. Tendo consciência do nível de dificuldade da atividade, foi lançado o desafio às crianças de encontrarem outros conjuntos que podiam formar usando sempre as cinco bolotas, registando a representação dos conjuntos na coluna esquerda da ficha. Por fim, foram partilhadas as descobertas com o grande grupo e em conjunto, com auxílio, foi preenchida a coluna da direita. Desta forma, as crianças intuitivamente decompueram o número cinco e contactaram com a representação simbólica da adição.

Apesar das dificuldades das crianças no momento de aprendizagem de novas letras e números, seja pela complexidade da ortografia de algumas letras e da representação simbólica de certos números, ou pela variedade de fonemas que uma mesma letra pode ter, verificou-se que as estratégias adotadas permitiram a construção do conhecimento de forma significativa. Aliando as TIC, o conto de histórias, o uso do manual e as experiências sensoriais foi possível adotar práticas educativas inovadoras e criativas, promotoras do desenvolvimento da criança e da própria mestrandia, enquanto futura docente. Ao longo da formação inicial, nunca tinha sido vivenciado o processo de ensino e aprendizagem de letras e números, pelo que a PES permitiu conhecer um novo método de aprendizagem, o método de Jean Qui-Rit e experienciar práticas capazes de desenvolver capacidades fundamentais para o exercício da profissão.

De igual forma, foi experienciada pela primeira vez a prática educativa baseada na MTP em contexto de 1.º CEB, uma abordagem que ainda se encontra fortemente associada à EPE. Desta forma, comprovou-se os benefícios que esta metodologia pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo a transdisciplinaridade de saberes e o completo envolvimento das crianças na construção dos seus conhecimentos, proporcionando, assim, aprendizagens verdadeiramente significativas. Possibilitou também construir planificações flexíveis e acessíveis às adaptações das crianças, tendo sido assumida uma ação educativa consciente da possibilidade de mudança face a imprevisibilidade da MTP. Neste sentido, ao longo de PES foram desenvolvidas várias capacidades, conhecimentos e competências específicas do 1.º CEB e comuns aos dois níveis educativos, conforme refletido na metarreflexão seguinte.

METARREFLEXÃO

Ainda são presentes as memórias marcantes da infância, todas as brincadeiras, os momentos especiais, as fantasias e as conquistas. Foi esta dimensão tão mágica do que é ser criança e a forma como alicerçaram aquela menina, que a levou um dia a sonhar ser “professora dos pequeninos”, como dizia ao partilhar as suas ambições de criança, ainda na idade da educação pré-escolar. Assim começou este percurso construtivo e formativo tão desafiante, que culmina, ao fim de cinco anos de formação inicial, com a consciência da complexidade e responsabilidade que a profissão docente exige.

A formação inicial de perfil duplo permitiu construir conhecimentos relativamente às especificidades e similitudes entre a EPE e o 1.º CEB, promovendo o desenvolvimento profissional, e, por sua vez, capacidades promotoras de uma prática que garanta a sequencialidade educativa (Bronfenbrenner, 2002). Assim, tendo em conta a importância da transição entre os dois níveis educativos no desenvolvimento da criança (cf. primeiro capítulo), na PES, em contexto de EPE, foi adotada uma prática pedagógica capaz de desenvolver nas crianças competências sociais e de cooperação, de autonomia e resolução de problemas, de comunicação e de autoconfiança, assim como capacidades de aprender a aprender, de autocontrolo e de resiliência (Ribeiro et al. 2018; Vasconcelos, 2007).

No que concerne ao contexto do 1.º CEB, foi garantida a qualidade da transição educativa através de uma prática pedagógica baseada em princípios e metodologias comuns aos dois contextos (cf. primeiro capítulo). Exemplo disso foi o desenvolvimento da MTP que permitiu que a turma mantivesse o hábito, trazido da EPE, de se reunir, em grande grupo, em mantas e tapetes, num ambiente descontraídos e informal, promotor de momentos de partilha. Foram também respeitadas as rotinas que as crianças traziam do nível

educativo anterior, tal como o canto da música de bons-dias pela manhã, a partilha das novidades do fim-de-semana, todas as segundas-feiras, e o lanche na sala de aula. Desta forma, a PES possibilitou confrontar “representações pré-existentes do que é ser [educador de infância e] professor e a realidade” (Mesquita, 2010, p.5), observada e vivenciada em contexto de estágio.

Tendo em conta os objetivos da PES, referidos na introdução do presente relatório de estágio, foi possível construir aprendizagens, assim como desenvolver competências fundamentais à prática docente, num ambiente de supervisão, com o acompanhamento e monitorização de todo o processo educativo, fundamentando-se numa posição, tanto do supervisor, como da mestrande, “questionadora, analítica, interpretativa, teorizada e reflexiva” (Roldão, 2014, p.38). Neste sentido, a intencionalidade educativa da supervisão centrou-se na orientação e regulação do processo formativo, numa constante interação entre experiência e reflexão (Alarcão, 2014; Vieira, 2013). Assim, a dimensão reflexiva e indagatória do processo formativo permitiu a construção do conhecimento profissional, bem como estimulou a transformação educativa, em contexto real, no sentido da mudança e melhoria das práticas pedagógicas (Ribeiro & Moreira, 2007).

O facto de a formação inicial ter proporcionado experiências no espaço de atuação profissional, através de redes de colaboração e de cooperação entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o centro escolar cooperante, contribuiu, significativamente, para uma melhor compreensão do contexto educativo e do que é, verdadeiramente, ser educadora de infância e professora do 1.º CEB, permitindo uma formação de qualidade. Por conseguinte, a experimentação da prática docente serviu como um “treino no terreno” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p.67), num ambiente cooperativo com as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes. Assim, baseou-se num clima de entreajuda, partilha, apoio, escuta ativa, diálogo e trabalho de equipa, e no envolvimento mútuo na ação educativa, segundo uma relação cordial, contudo, empática, autêntica, espontânea e aberta (Alarcão & Tavares, 1987; Mesquita et al., 2012).

Como Formosinho (2009) defende, a profissão docente é uma profissão de desenvolvimento humano, sendo, por isso, tão importante, na formação inicial, esta formação pessoal e social, capaz de promover a construção de métodos, técnicas, atitudes e valores pedagógicos e sociais necessários à prática profissional. Para o exercício da profissão docente, não basta ser detentor de atitudes criativas, inovadoras, reflexivas, investigativas e interventivas, é fundamental que a prática educativa seja orientada por valores de “respeito e solidariedade, (...) liberdade e autonomia, (...) justiça, imparcialidade e igualdade, (...) honestidade e verdade, (...) responsabilidade e dignidade humanas, (...) rigor e competência” (Caetano & Silva, 2009, citado por Marta, 2015: p.130).

Nesta fase final de formação, para além de refletir sobre todo o percurso até então, é importante articular essa reflexão com as perspetivas para uma futura docência, considerando todas as competências e aprendizagens desenvolvidas, apropriando-se das mais significativas, para a construção de uma identidade profissional competente (Mesquita et al., 2012). Consciencializada que a realidade do futuro contexto profissional será diferente da vivenciada no contexto de estágio, o que irá implicar o desempenho de papéis com novas funções e a capacidade de adaptabilidade a uma realidade desconhecida e a novos desafios, (Marta, 2015), anseia-se a capacidade de adequar as práticas educativas consoante o contexto e as suas possíveis adversidades e necessidades.

Nesta lógica, admitindo os educadores de infância e os professores como “profissionais de desafios” (Roldão, 2014, p.52), perspetiva-se um futuro profissional caracterizado por práticas inovadoras, capazes de dar resposta às necessidades da sociedade contemporânea, e de promover práticas diferenciadas para as necessidades, interesses e características de cada criança. Desta forma, pretende-se assumir, futuramente, tendo em conta que a formação e o desenvolvimento são um processo permanente ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2003), uma atitude docente “crítica, avaliativa e

reflexiva, que envolve humildade e disposição para se colar em causa e para ousar sair da sua zona de conforto” (Bento & Portugal, 2016, p.89).

Num dos seus livros Zabalza (1998), apoiando-se em Csikszentmihalyi (1990), refere que uma das condições para um bom trabalho é que sejamos capazes de nos sentir bem nele. Acreditando que isso é o fundamental, prevê-se um futuro docente capaz de trazer muita alegria e concretização, assim como o privilégio de fazer os outros felizes. Para tal, será necessário ter sempre presente que “ser [educador de infância e] professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 177).

Considerando que a Educação Básica constitui o início de um processo de crescimento e aprendizagem que continuará ao longo da vida, pretende-se assumir um papel docente responsável por proporcionar um ambiente que permita o desenvolvimento pleno das crianças, juntamente com as famílias e toda a comunidade envolvente. Conforme Carneiro (2003, p.52), a educação é “fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para a competitividade sustentável, para o progresso humano, para a construção da paz mundial”. Deste modo, e acreditando que “a docência continua a ser a profissão da esperança” (Roldão, 2014, p.52), defende-se uma educação para todos, capaz de promover experiências que permitam à criança construir valores de igualdade e equidade, democracia e autonomia, atribuindo-lhe uma participação ativa na prática educativa.

Desta forma, estaremos a educar e a emancipar futuros cidadãos críticos, justos, tolerantes e de espírito aberto à diferença, capazes de aceitar e respeitar as singularidades dos outros, contribuindo assim para uma geração mais humana e respeitadora (Carneiro, 2003). Acreditando que as crianças nascem sem maldade, inocentes, puras e verdadeiras e que constroem a sua personalidade e os seus valores e crenças segundo aos moldes do meio em que crescem, ambiciona-se uma prática docente futura que contribua para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, 171-1989. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto Enferm*, 14 (3), 373-382. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072005000300008>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. Alves (Coords.), *Cooperação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens*, 22-35. Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, C. & Coimbra, M. (2017). Um Projeto transversal de leitura: concretização e contributos. *Indagatio Didactica*, 9 (3), 99-112. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v9i3.625>
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 121-142. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J. & Silva, L. (2014). O método: a observação participante. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 150-162. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 90-119. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, D. (2013). O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, 3 (1), 322-334. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.3.3.1.322-334>
- Araújo, S. (2017). Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Em Aberto*, (Online), 30 (100), 131-144. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/12272>
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contexto de mudança e de produção de saberes*, Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Betti, L., Silva, D. & Almeida, F. (2013). A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*, (Online), 1 (2), 45-64. Disponível em <https://docplayer.com.br/4224486-A-importancia-da-musica-para-o-desenvolvimento-cognitivo-da-crianca.html>
- Boarova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 11-12. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, (Online), 6 (1), 51-58. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 26 (1), 253-286. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf>
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brocardo, J., Delgado, C., Mendes, F., Rocha, I., Castro, J., Serrazina, L. & Rodrigues, M. (2005). Desenvolvendo o sentido do número. In Associação de Professores de Matemática, *Desenvolvendo o sentido do número: perspectivas e exigências curriculares*, 7-27. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (2.ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: ArtMed.
- Caldeira, M. (2009). A importância dos materiais para uma aprendizagem Significativa da matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, 3306- 3321. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- Capucha, L., Ucha, L., Gil, H., Serra, P., Castro, S., Miguel, F. & Guimarães, C. (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação Ambiental: conhecer e preservar as florestas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil: linguagem*. (2.ª ed.). Lisboa: Presença.
- Carneiro, A. (2014). Observação de aulas em parceria: reflexão retrospectiva. In J. Machado & J. Alves (Coords.), *Cooperação, supervisão e liderança: escolas, projetos e aprendizagens*, 48-53. Porto: Universidade Católica Editora.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o século 21*. (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2006). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Caseiro, C. & Gebran, R. (2008). Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances*, 15 (16), 141-161. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.181>
- Castells, M. (2005). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - A Sociedade em Rede*. (2.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva, *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. DOI: <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In S. Pereira, M. Almeida, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da escola Superior de Educação de Lisboa*, 106-114. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 113-134. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Costa, F. & Gonçalves, A. (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. In *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, 33-40.
- Costa, M., Paixão, M. & Morgado, M. (2000). Diário de formação – uma estratégia formativa. *Educare-Educare*, (Online), 9, 179-199. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.11/972>
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 113-120. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, (Online), 2, 455-479. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. (2.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.

- Direção-Geral de Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Eça, M. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Pós: Belo Horizonte*, (Online), 1(1), 26-36. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos3/index.php/pos/article/view/5/4>
- Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 52, 127-146. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, (Online), 32, 215-232. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 71-94. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Fernandes, S. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, (Online), 34, 37-62. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28041/19748>

- Ferreira, P. & Mangas, C. (2019). Poesia entre saberes: uma proposta para o 1.º CEB. *Exedra: Revista Científica*, (Online), (1), 209-219. Disponível em <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2020/01/15-EIPE2019.pdf>
- Fochi, P. (2014). A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In M. Redin & P. Fochi, *Infância e Educação Infantil II*, 6-16. Santa Catarina: Editora Unisinos.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola*, (Online), 5, 5-12. Disponível em http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, (Online), 32 (3), 951-975. Disponível em http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação.
- Fosnot, C. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*, 25-50. Porto Alegre: ArtMed.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- França, G. (1995). O Papel do Jogo na Educação das Crianças. *Série Idéias*, (Online), 7, 46-53. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p046-053_c.pdf
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (6.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gaspar, D. & Silva, A. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. Morgado, M. Alves, S. Pillotto & M. Cunha (Orgs.), *Aprender ao Longo da Vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*, 1104-1121. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 606-613. Bragança: Instituto Politécnico.
- González, P. (2003). *O movimento da escola moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graves, M. (1996). O planeamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa: ideias*

para o apoio às primeiras aprendizagens, 115-119. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain

Hakkarainen, P. (2009). O valor do jogo será realmente compreendido?. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 20-21. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>

Hohmann, M. (1996). Experiências-chave: principais aspectos do apoio ao despertar de capacidades nas crianças em idade de infantário. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens, 63-70.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto.* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Pedagogo.

Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 9-10. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>

Lajonquière, L. (1997). Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 131-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100008>

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, (Online), 16(1), 87-92. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.16.1.09/773>

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projeto.* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Leite, Y. (2008). Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In S. Pimento & N. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, 95-113. São Paulo: Edições Loyola.
- Lemaire, M. (1990). *Os meios educativos Jean Qui Rit*. Porto: Editions Tequi.
- Lino, D. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do Modelo High/Scope. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*, 185-196. Porto Alegre: ArtMed.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (2019). Remar contra a maré de uma avaliação burocrática. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva & M. Gomes (Orgs.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 247-260. Lisboa: Edições ISPA.
- Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. *Revista de Psicología*, 3 (1), 103-114. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>.
- Malaguzzi, L. (1993). *Una carta per tre diritti*. Reggio Emilia: Scuole e Nidi d'Infanzia, Istituzione del Comune di Reggio Emilia.
- Marchão, A. (2012). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. In *Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*, 1-12.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 64, 27-41. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/6529>
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes (Orgs.), *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 51-58. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 43-46. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8 (15), 189-206. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das Crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 116-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3147>
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 3-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i1.15>
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: a perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Online), 12, 59-77. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/13027>
- Montessori, M. (1949). *A mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Moreira, A., Faria, C., Silva, S., Costa, S. & Neves, R. (2009). A participação dos alunos nas aulas de Educação Física e nas sessões de Actividade Física e

- Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *EFDeportes*, (Online), 14 (136), 1-12. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/6772>
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Editora Meridional.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 138-158. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, (Online), 9, 39-46. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_e_m_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, (Online), 40, 78-82. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_e_m_40/2011_em40_sniza_comoseaprendeautji_pg78.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, E. & Alencar, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, (Online), 29 (4), 541-552. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 51-90. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação dos professores I*, 144-165. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coords.), *El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*, 37-63. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003a). O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola moderna*, (Online), 18, 5-9. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_ped_ag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalhos*. Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Parente, M. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portefólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*, 29-41. Porto: De Facto Editores.
- Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber*

- & *Educar*, (Online), 20, 224-233. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/155>
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modalidades de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. (1994). A Utilização de Materiais na Aprendizagem Matemática. In A. Vieira, E. Veloso, & L. Vicente (Orgs.), *ProfMat 94: livro de atas*, 289-295. Leiria: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. (2002). O ensino da matemática em Portugal: uma prioridade educativa?. *O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas*, (Online), 1-28. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte\(cne\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(cne).pdf)
- Ponte, J. (2006). Números e álgebra no currículo escolar. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca, L. Santos, & P. Canavarro (Orgs.), *Números e álgebra na aprendizagem da Matemática e na formação de professores*, 5-27. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Portugal, G. (2012). Avaliação autêntica em educação pré-escolar. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 545-558. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Prado, P. & DeRose, J. (1999). Conceito de Número: Uma Contribuição da Análise Comportamental da Cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (3), 227-235. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000300006>
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1.º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges*, 715-726. Universidade do Minho, Braga.

- Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 2-17. DOI: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9855>
- Quadros-Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, (Online), 3(2), 60-76. Disponível em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Reys, R. (1971). Considerations for teachers using manipulative materials. *The Arithmetic Teacher*, (Online), 18 (8), 551-558. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/41186429>
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência*, 324-333. Braga: Instituto Politécnico de Braga.
- Ribeiro, S. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, (Online), 31, 103-118. Disponível em http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf?origin=publication_detail
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*,

- (Online), 7(2), 5-21. Disponível em <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134>
- Rogers, A. (1996). Ambientes multiculturais. In N. Brickman & L. Taylor (Orgs.), *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, 184-186. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: monodocência - coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000*, 17-30. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, 151-165. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003a). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2014). Para que serve a supervisão?. In J. Machado & J. Alves (Coords.), *Cooperação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens*, 36-47. Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Porto Editora.
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 13-14. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>
- Sá, C. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra: Revista Científica*, (Online), 6, 363-372. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/280530973_Transversalidade

da lingua portuguesa representacoes instrumentos praticas e formacao

- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sanchis, I. & Mahfoud, M. (2010). Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrónica de Educação*, 4 (1), 18-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/%2519827199120>
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, (Online), 5, 15-24. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_c_04_pit_instrum_pilot_aprend_1ceb_isantana.pdf
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 13 (37), 71-186. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>
- Santos, M., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nune, L., Paulus, P., Nobre, P. & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, S. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, (Online), 55 (5), 1-15. Disponível em <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves & E. Machado (Orgs.), *Avaliação com Sentido(s): contributos e questionamentos*, 125-151. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*, 197-226. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (Online), 9, 111-118. Disponível em http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Coords.), *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*, 8-27. Coleção em foco. Lisboa: Edições ASA.
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156. DOI: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 17-19. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.), *Livro de Atas 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*, 212-219. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, 6-13. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.

- Valente, W. (2012). O que é número? Produção, circulação e apropriação da Matemática Moderna para crianças. *Bolema*, 26 (44), 1417-1441. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400014>
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. (2013). Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (Online), 40, 131-146. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf
- Vasconcelos, H. (1998). O Currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil*, 171-183. Porto Alegre: ArtMed.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista iberoamericana de educación*, 22, 93-115. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2201024>
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), 81, 44-46. Disponível em <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, (Online), 1 (3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20OProjeto%20como.pdf>
- Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporânea. *Arte, Individuo y Sociedad*, (Online), 9, 55-78. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVMARENA*, 2, 9-25. Disponível em

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/download/3989/3736>

- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação*, (Online), 8 (2), 592-619. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/49251>
- Vigotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L., Luria, A. & Leontiev, A. (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (14.ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 22-23. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico cultural de Lev Vigotsky. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 4-5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zinchenko, V. (2009). Lev Vigotsky da “idade de prata” ao “terror vermelho”. *Destacável Noesis*, (Online), 77, 6-8. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrir-Vigotsky>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas (2016-2019). Projeto Educativo.

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

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

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho. Diário da República n.º 129 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 18 de julho. Diário da República n.º 129 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março. Diário da República n.º 52, 1.º Suplemento - I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID-19.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72, 2º Suplemento - I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143 - II Série.

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 – I Série.

Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série.

Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República, n.º 165 – I Série.

Assembleia da República. Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. Diário da República, n.º 151 – I Série.

Assembleia da República. Lisboa. Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 151/2001 de 11 de outubro. Diário da

República n.º 236 — I Série. Assembleia da República. Lisboa. Alteração do n.º 4 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/97, de 20 de fevereiro, que cria o Conselho Nacional de Segurança Rodoviária, presidido pelo Ministro da Administração Interna, estabelece a sua composição e define as suas competências.

MM

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

setembro 2020