

Inês de Oliveira Simões

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

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

Maio 20**21**

Inês de Oliveira Simões

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro Flores

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

Maio 20**21**

AGRADECIMENTOS

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.”
(Fernando Pessoa)*

Recordo-me em criança aquando questionada sobre “o que queres ser quando fores grande?”, responder convicta que queria cuidar e construir conhecimentos juntamente com as crianças, queria então, ser educadora dado o gosto e a atração sempre sentida por esta profissão. Porém, com o passar dos anos, fui percebendo que para além de educadora, estava a crescer em mim o gosto em ser professora também, muito provavelmente devo esse gosto a diversos e fantásticos professores que tive oportunidade de conhecer ao longo da minha caminhada. Agora, vejo todo esse querer de infância tornar-se na minha realidade e o meu sonho a concretizar-se.

Não foi um percurso curto e fácil, mas sim com altos e baixos, com vontade de desistir por vezes, porém com as adversidades do mesmo, agora sinto que foi deveras gratificante e só tenho a agradecer a todas as pessoas que sempre estiveram do meu lado e nunca me deixaram desistir.

Primeiramente, gostaria de agradecer à Doutora Maria Margarida Campos Marta e à Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro Flores por toda a disponibilidade e amabilidade no esclarecimento de dúvidas e na prontidão do acompanhamento do meu processo de formação, ajudando-me sempre que necessário.

Posteriormente, ao Hermano, namorado, amigo e companheiro em todas as horas, proporcionando-me sempre um ombro amigo que estava presente em tudo o que precisasse. Foste para mim ainda um porto de abrigo que nunca me deixou desistir, dando-me sempre força para continuar a lutar por aquilo que escolhi. Obrigada por teres vivenciado comigo todas as minhas vitórias, por muito pequenas que fossem, e os momentos de frustração. Obrigada por teres estado sempre ao meu lado para me ouvires “reclamar” ou “gritar” de euforia.

De seguida, agradecer aos meus avós e tios por todo o amor e carinho demonstrados, dando-me sempre um apoio excepcional e essencial para que nunca desistisse deste meu sonho, são assim, para mim, um exemplo de força e coragem.

Seguidamente, aos meus amigos que sempre estiveram presentes em todos os momentos para me apoiar e ajudar neste percurso, mais em especial à Isabel que percorreu comigo todo o percurso académico, crescendo juntas neste percurso tão importante das nossas vidas, dando-nos incentivo, respeitando-nos e ajudando-nos mutuamente. Um enorme obrigada pela vossa amizade e por vos ter na minha vida.

Posteriormente, à Cláudia, madrinha de praxe, amiga de todas as horas, que nem sempre perto fisicamente, mas sempre à distância de uma mensagem para o que fosse preciso. Um enorme obrigada por seres a melhor madrinha que tive oportunidade de escolher.

Logo após quero agradecer ao meu par pedagógico, Catarina, por todas as aprendizagens, brincadeiras, sorrisos, choros e tormentos partilhados ao longo deste tempo. Foi sem dúvida uma grande sorte ter partilhado contigo todos esses momentos vivenciados.

De seguida, às orientadoras cooperantes por me terem proporcionado momentos de aprendizagem e momentos de reflexão. O meu sincero obrigada por me apoiarem e incentivarem nesta caminhada, partilhando comigo toda a vossa experiência.

Por último, mas não menos importante, ao grupo de crianças do 4.º ano por me terem recebido e me terem feito sentir tão integrada nas vossas vidas. Ao grupo da Educação Pré-Escolar, que embora, infelizmente, com pouco contacto físico, me proporcionaram momentos de muita felicidade e aprendizagem. Obrigada por todos os abraços, por todas as alegrias, por todos os momentos que construímos juntos, ensinando-me a ver o mundo com a mesma alegria que vocês vêem. Levar-vos-ei sempre no meu coração, sendo vocês para sempre os “meus” primeiros meninos.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este relatório consiste na descrição e análise crítica e reflexiva do processo de formação profissional da mestranda, relevando o desenvolvimento de um plano de ação nos contextos de Educação Pré-Escolar com crianças de cinco e seis anos, e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com crianças de nove e dez anos. Realça-se que a prática no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) não se desenvolveu conforme no contexto do 1.º CEB, tendo sido desenvolvidos apenas momentos pontuais de contacto à distância com as crianças, dadas as circunstâncias provenientes da pandemia que desolou Portugal e o Mundo.

No decorrer de todo o trabalho, revelou-se uma enorme importância do trabalho colaborativo entre a equipa educativa, mais concretamente entre o par pedagógico, as supervisoras institucionais, as docentes cooperantes e o pessoal não docente da instituição de estágio, sendo esta colaboração uma base importantíssima na duração de toda a prática educativa. Para além disso, no decurso da prática educativa apresentou-se uma aproximação à metodologia de investigação-ação, nomeadamente as etapas de observação, planificação, avaliação e reflexão, vinculadas com referentes teóricos e legais, tal como, com a ação pedagógica da autora do presente relatório. Ressaltando a importância da reflexão contínua acerca da prática educativa, a mestranda evidencia ao longo do processo, a procura de uma postura indagadora e crítica que agilize não só o seu constante crescimento profissional, mas também a construção de aprendizagens por parte das crianças.

Palavras-Chave: Educação; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Ensino à distância.

ABSTRACT

This report was written within the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice (PES), included in the course plan of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, of the School of Education of the Polytechnic of Porto. This report consists of the description and critical and reflective analysis of the process of professional training of the master's student, highlighting the development of an action plan in the contexts of Pre-School Education with children aged five and six years, and Teaching in the 1.º Cycle of Basic Education (CEB) with children aged nine and ten years. It should be noted that the practice in the context of Pre-School Education (EPE) was not developed as in the context of Primary School, having been developed only occasional moments of distance contact with children, given the circumstances arising from the pandemic that devastated Portugal and the world.

Throughout the work, it was revealed an enormous importance of collaborative work between the educational team, more specifically between the pedagogical pair, the institutional supervisors, the cooperating teachers and the non-teaching staff of the internship institution, this collaboration being an extremely important basis in the duration of the whole educational practice. Furthermore, during the educational practice, an approach to the action research methodology was presented, namely the stages of observation, planning, evaluation, and reflection, linked to theoretical and legal references, as well as to the master's student's pedagogical action. Highlighting the importance of continuous reflection on the educational practice, the student shows throughout the process, the search for an inquiring and critical attitude that speeds up not only her constant professional growth, but also the construction of learning on the part of the children.

Keywords: Education; Pre-school; 1.º Cycle of Basic Education; Action Research; distance teaching.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vii
Lista de anexos	viii
Lista de Apêndices	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico Legal	12
1. Enquadramento teórico legal sobre a Educação	12
2. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
3. Especificidades da Educação Pré-Escolar	23
Capítulo II – Caracterização geral da instituição de estágio e Metodologia de Investigação	31
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	31
1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.2. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	36
2. Metodologia de Investigação - Ação	39
Capítulo III - Descrição, Análise e Reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	44
1. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
2. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	56
Metarreflexão	70
Referências bibliográficas	74

Normativos legais e outros documentos

84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema dos Modelos Curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013)	27
Figura 2 - Fundo do mar representado pelas crianças	49
Figura 3- Exemplo de cidade a ser construída no GeoGebra	51
Figura 4- Construção das cidades em 3D	52
Figura 5 - Mapa mental elaborado pela turma	53
Figura 6 - Exemplo de infográfico elaborado pelos alunos	55
Figura 7 - Mapa Conceptual do Projeto “O Sistema Solar”	58
Figura 8- Mapa Conceptual do Projeto “O Sistema Solar”	58
Figura 9 - Recriação do Sistema Solar pelas crianças DR e R	58
Figura 10 - Crianças a desenharem as suas lembranças	60
Figura 11 - Adaptação do cantinho da leitura	63
Figura 12 - Exemplo de final de história idealizado pela criança H	65

LISTA DE ANEXOS

- Anexo I - Modelo de planificação do 1.º CEB
- Anexo II - Modelo de planificação da Educação Pré-Escolar
- Anexo III- Modelo do guião de pré-observação da PES
- Anexo IV- Modelo da narrativa colaborativa
- Anexo V- Capa do livro “A garrafa mágica”
- Anexo VI- Capa do livro “A árvore das recordações”
- Anexo VII- Capa do livro “O incrível livro sem fim”
- Anexo VIII- Última página do livro “O incrível livro sem fim”
- Anexo IX- Contracapa do livro “O incrível livro sem fim

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A – Registo fotográfico dos postos do Peddy Papper
- Apêndice B – Cartão de respostas destinado ao Peddy Papper
- Apêndice C – Tabela de registo do jogo do STOP
- Apêndice D – Livrinho “Eu ajudo o Ambiente”
- Apêndice E – Planificação da semana de 9 a 13 de março
- Apêndice F – Planificação da semana de 16 a 20 de março
- Apêndice G – Gráficos referentes ao questionário elaborado aos encarregados de educação
- Apêndice H – Gráficos referentes ao questionário elaborado às crianças

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
ELI – Equipas Locais de Intervenção
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
MEM – Movimento Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PES – Prática Educativa Supervisionada
PCG – Plano Curricular de Grupo
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
SAF – Serviço de Apoio às Famílias
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e marca o terminar de um percurso formativo desenvolvido pela mestranda no decorrer dos estágios realizados nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar.

Assim, este relatório contempla uma análise e reflexão sobre toda a construção de saberes profissionais intrínsecos à prática de um docente de perfil duplo.

Como mencionado anteriormente, a Prática Educativa Supervisionada foi realizada nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, permitindo a interação e ação com dois grupos de crianças. A prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida com um grupo de 27 crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, enquanto, o estágio na valência da Educação Pré-Escolar foi realizado com um grupo de 25 crianças entre os cinco e os seis anos. Importa referir que no decorrer da prática educativa no contexto de Educação Pré-Escolar, o mundo se deparou com o aparecimento de uma pandemia mundial, o que alterou todas as rotinas e nos submeteu a repensar sobre a educação.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em três capítulos principais: o enquadramento teórico legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação, a descrição e análise sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos. Para a finalização do Relatório de Estágio emerge a metarreflexão como um espaço determinado à reflexão crítica sobre o percurso formativo, as aprendizagens e as competências adquiridas no decorrer do processo, bem como as dificuldades que foram surgindo e a forma como estas foram diminuídas ou colmatadas.

No primeiro capítulo são evidenciadas reflexões sobre as especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar ao nível teórico e legal, explorando o papel dos docentes e analisando as perspetivas pedagógicas que estiveram presentes durante o percurso de formação da mestranda. O segundo capítulo apresenta a caracterização geral da instituição do contexto de estágio, analisando aspetos como a organização dos espaços e dos materiais, sendo feita uma descrição mais ampla da instituição e de seguida, uma caracterização mais detalhada dos grupos de crianças e das salas de atividades educativas. Este capítulo contempla, ainda, a caracterização da metodologia de investigação que foi utilizada ao longo da prática educativa, apresentando para além disso instrumentos e processos que estiveram na base de toda a ação pedagógica. No que concerne ao terceiro capítulo, este consiste na descrição e análise das ações desenvolvidas em contexto,

focalizando nas competências que foram sendo adquiridas a nível profissional, patenteando, ainda, as aprendizagens proporcionadas às crianças. Por último, a metarreflexão, apresenta-se como um culminar de todo o percurso de formação da mestranda, onde são evidenciadas as dificuldades sentidas e as possibilidades de futuras aprendizagens profissionais, como anteriormente foi referido.

Em guisa de conclusão, a mestranda objetiva demonstrar as experiências mais significativas da sua prática e que contribuíram para a sua evolução e desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da profissão.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

“Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor.”

(Alarcão, 1996, p. 181)

Segundo Nóvoa (1998, citado por Sá, 2019) a forma como é construída a identidade profissional de cada docente é diferenciada, marcada pela adoção de métodos e práticas que melhor se adequam à maneira de ser de cada um, pela definição de ideais próprios e pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. O presente capítulo expõe o enquadramento dos pressupostos teóricos e legais, que sustentam e fundamentam a prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE).

O primeiro subcapítulo dirá respeito a uma reflexão acerca da forma como se encontra organizado o sistema educativo português atualmente, e alguns princípios transversais ao 1.º CEB e à EPE, já o segundo subcapítulo contemplará especificidades relativas a cada uma das valências.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Ao longo dos anos, após a Revolução de 25 de abril de 1974 em Portugal é possível observar uma mudança no enquadramento nacional, em geral, e educativo. De acordo com as características e exigências provenientes dos novos contextos políticos, económicos e sociais, foram surgindo inúmeras reformas no sistema educativo português, que provocaram significativas mudanças ao nível da educação.

De forma a regular o quadro geral do sistema educativo, foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que determina como princípio de que “todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º). Segundo Sá (2019), este é o documento que suporta o Sistema Educativo, organizando-o em três níveis de educação: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extra Escolar. Primeiramente, surge o nível de Educação Pré-Escolar como complemento da ação educativa da família, sendo estabelecida uma relação de cooperação com a mesma. De seguida, na Educação Escolar são compreendidos os ensinos básico, secundário e superior, sendo a sua frequência obrigatória por 12 anos. Por último, a Educação Extra Escolar que inclui as atividades de alfabetização e de

educação de base, de atualização e aperfeiçoamento cultural e científica. Posto isto, pertence ao Estado a responsabilidade de “promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n. 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º).

De acordo com Delors et al. (1996), a educação é um passaporte para a vida, tendo como objetivo formar cidadãos ativos, sendo por meio da educação que as crianças começam a desenvolver a “capacidade crítica que lhes permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma” (p.63). Assim, é importante o desenvolvimento das crianças relativamente a várias competências quer a nível cognitivo quer a nível afetivo, que serão essenciais para que se possam “compreender a si mesmo e aos outros, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors et al., 1996, p. 41). Sendo especialmente em contexto escolar que as crianças obtêm competências comunicativas, aprendem a escrever e a ler, potencializam a estruturação do pensamento, desenvolvem a relação com os outros e aumentam os conhecimentos nas várias áreas. Dado que vivemos numa era de globalização e de constante avanço tecnológico, é um dever da escola educar as crianças para os desafios que poderão ter de enfrentar no seu quotidiano, enquanto cidadãos responsáveis (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Desta forma, é importante que a educação seja organizada e sustentada de acordo com os novos contextos, pretendendo-se que as crianças aprendam a utilizar e a mobilizar os conhecimentos adquiridos no contexto educativo, sendo capazes de recorrer a estes no seu quotidiano (Arends, 2007).

De acordo com Delors et al. (1996), e de forma a dar resposta aos seus objetivos, a educação deve estruturar-se em quatro pilares fundamentais do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, e aprender a ser. O primeiro pilar da educação, aprender a conhecer, alicerçando-se no domínio dos instrumentos do conhecimento para o entendimento do mundo em que vive (Cunha, Lombardi e Ciszewski, 2009), presume que a criança aprenda desenvolvendo o pensamento, a atenção e a memória. O segundo pilar, aprender a fazer, está ligado com o pilar anterior na medida em que se concerne à aquisição de competências que permitam que a criança proceda de acordo com o meio envolvente, desenvolvendo a capacidade de enfrentar diferentes situações (Gadotti, 2000). Para isso, de acordo com Delors et al. (1996) não se pode limitar a “preparar alguém para determinada tarefa material” (p.80), sendo necessária a evolução das aprendizagens de modo que estas deixem de ser “consideradas como simples transmissão de práticas” (p.80). De seguida, aprender a viver junto, pressupõe a descoberta da criança sobre si mesma e do outro, estabelecendo assim regras de cooperação e respeito com os outros, resultante da assimilação desta interdependência (Gadotti, 2000). O quarto e último pilar, aprender a ser, que compreende todos os pilares anteriores, presume o desenvolvimento íntegro da criança, não podendo ser esta aprendizagem meramente linguística e lógico-matemática, é importante valorizar todas as aptidões individuais e talentos de cada uma.

Neste enquadramento, a escola e o contexto educativo assumem-se como um meio essencial do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), associando-se a “responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II, Ponto 2, Alínea b). De acordo com Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994), com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, são divulgadas novas perspetivas sobre o currículo e o papel dos docentes no processo de desenvolvimento curricular. O currículo é compreendido como um projeto que abrange conhecimentos, aprendizagens fundamentais, competências e atitudes, que segundo Roldão (1999a) são “socialmente reconhecidos como necessários, sejam de natureza científica, pragmática humanista, cívica ou interpessoal” (p.15), refletindo assim acerca da função socializadora e cultural que contraria o ensino transmissivo que prevalecia anteriormente. Deste modo, os docentes passam a privilegiar-se de autonomia no que diz respeito às decisões educativas, podendo assim adequar o currículo aos diferentes contextos comunitários e sociais, através da realização de Projetos Educativos Curriculares.

Os currículos são realizados de acordo com as matrizes curriculares que lhes correspondem, porém estes devem ser adaptados pela escola. Dado que a escola tem que ser vista como uma realidade única, sendo fundamental adaptar os conteúdos, os objetivos e as atividades de ensino-aprendizagem aos ritmos, aos interesses e necessidades de cada grupo de modo a proporcionar o desenvolvimento individual da criança, tornando-a autónoma no seu processo de aprendizagem e dando meios para a sua socialização (Ribeiro, 1999; Pacheco, 2017). Esta ideia é comprovada pelos atuais documentos que orientam as práticas educativas na EPE e no 1.º CEB, estabelecendo alguns princípios, nomeadamente o foco das dimensões de formação integral da criança enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável e crítico (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

As políticas educativas têm como foco o sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar precoce e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste seguimento, segundo Serra (2004), é essencial que haja para além de uma boa adaptação ao Jardim de Infância e à escola, uma transição vertical entre a EPE e o 1.º CEB, sendo esta cuidadosamente preparada pelos docentes, de modo a contornar situações que possam gerar perturbações ao nível do desenvolvimento de algumas crianças. É ainda fundamental que a relação criança-docente seja positiva, conforme o paradigma socioconstrutivista, dado que se julga “a aprendizagem como uma construção de significados [pela própria criança], sendo um processo ativo e no qual [a criança] não se limita a adquirir conhecimento, mas constrói-o” (Santos, 2002, p. 28). Assim, é através da cooperação entre crianças e adultos que se desperta essa autonomia da procura do saber. É importante então, que o adulto escute os interesses, as curiosidades e dúvidas das crianças, e que crie condições para que estas se sintam estimuladas a descobrir.

Assim, de acordo com DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston e Sales (2002, citados por Sá, 2019), o adulto deve ainda mediar a aprendizagem das crianças, uma vez que estas têm o papel de construtoras e produtoras de ideias e conhecimentos. Posto isto, o docente deve elaborar momentos pedagógicos que vão ao encontro das motivações do grupo, com o objetivo de estimular o interesse das crianças, pois estas devem assumir um papel ativo, tendo sempre a oportunidade de expor as suas ideias e de as experimentar ao longo de todo o seu processo educativo. Para além da cooperação e interação que surge entre a criança e o adulto, são também importantes as relações entre pares, que permitem às crianças debaterem ideias e procurarem respostas para as mesmas, recorrendo ao trabalho cooperativo.

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é entendida como uma “estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com [crianças] de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p. 3) em que cada elemento do grupo aprende e é também responsável por ajudar os colegas a aprender. Desta forma, cada criança constrói os seus conhecimentos de forma ativa apoiada num processo interativo no qual o papel do docente é orientar entre as crianças as aprendizagens, uma vez que estas aprendem umas com as outras. A relação entre iguais pode também ser incidida de modo positivo em aspetos tais como: a aquisição de competências sociais; a melhoria do desempenho ao nível educativo; o controlo dos impulsos agressivos; o processo de socialização e a relativização dos pontos de vista (Monereo e Gisbert, 2002). Consequentemente, a aprendizagem cooperativa para além de permitir a aprendizagem de conteúdos, permite ainda o desenvolvimento de competências sociais que devem ser desenvolvidas.

Woodhea (1999), Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) defendem a criança como um sujeito com um papel participativo na sociedade, com os seus interesses e as suas próprias competências, com capacidades para crescer e se desenvolver inserida num contexto. Neste sentido, não é esperado que a criança se desenvolva apenas para ser capaz de participar, mas sim que à medida que vai participando se desenvolva, pelo que se realçam potencialidades das pedagogias participativas (Oliveira- Formosinho e Formosinho, 2013). No entanto, esta visão de criança como um ser com as suas próprias competências, não diminui a responsabilidade e o papel do adulto, que tem como função organizar o ambiente educativo de modo a permitir a participação de cada criança, proporcionando ainda diversas aprendizagens significativas, privilegiando a autonomia e a inclusão (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Esta conceção de criança vai ainda ao encontro do direito de liberdade de expressão da mesma, onde se defende que esta tem direito à expressão e à opinião relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito, devendo a sua opinião ser escutada e tomada em consideração (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

No que diz respeito à concepção de criança e às pedagogias participativas expostas, emerge assim a metodologia de trabalho de projeto, que envolve um estudo profundo sobre um determinado tema orientado por uma ou mais crianças, sem tempo definido, podendo assim prolongar-se durante dias ou semanas, dependendo sempre dos seus interesses (Katz e Chard, 2009; Ferreira, 2013). Esta metodologia é dividida em quatro fases importantes que são a definição do problema, a planificação, a execução e por último a avaliação. Segundo Gambôa (2011, citado por Pereira, 2014), estas fases “tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível e funcionalmente integrada” (p. 20).

Primeiramente, na fase da definição do problema, são levantadas questões de modo que se promova uma partilha de conhecimentos sobre o assunto que pretendem pesquisar entre as crianças, sendo elaborada uma teia inicial do que estas já sabem ou do que pretendem descobrir.

De seguida a planificação, esta serve exatamente para planear o que irá ser feito, como e quando. A planificação é elaborada com e pelo docente juntamente com as crianças, de modo a prever os possíveis avanços e processos do projeto, referindo as diversas maneiras de se fazer, dispondo de mapas conceptuais para serem definidos todos os passos a serem desenvolvidos.

Posteriormente, na fase da execução, as crianças começam a sua pesquisa sobre os conhecimentos que pretendem alcançar, sendo que esta pesquisa se liga a experiências diretas em que as crianças têm como objetivo a resolução do problema. Nesta fase, são ainda utilizados materiais e meios que podem ser fundamentais para o registo das descobertas e das conclusões tiradas por parte das crianças, nomeadamente, desenhos, fotografias, construções, criação de textos, fazendo ainda pontos de situação do processo, podendo daqui surgir novos “mapas, gráficos e quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Vasconcelos et al., 2012, p.16).

Por último, segue-se a fase da avaliação, onde é feita uma divulgação do projeto, de modo que as crianças possam partilhar os seus saberes com os outros, nomeadamente, com os familiares, a comunidade ou até mesmo com a sala ao lado. Importa salientar que nesta fase, é feita ainda uma reunião entre as crianças de modo a compreender se estas conseguiram responder à problemática colocada inicialmente.

Segundo Portugal (1992), para um bom desenvolvimento de cada criança, é importante a existência de uma relação entre a família e o Jardim de Infância/escola de modo a promover o bem-estar e segurança da mesma, assumindo-se assim como um fator positivo ao seu desenvolvimento. Para além disto, os docentes devem também estabelecer entre si uma relação de cooperação e partilha, valorizando os conhecimentos de cada um, com o objetivo de proporcionar às crianças um conjunto de experiências diversificadas e ricas, incentivando uma constante evolução e reconstrução da sua identidade pessoal.

Neste sentido, numa era de mudanças como a atual conjuntura, existe a necessidade de criação de medidas que configurem uma intervenção eficaz, no sentido de responder

às exigências de um novo paradigma social, educacional e económico (Quadro-flores, Flores e Ramos, 2018). Segundo os autores, estas medidas começam a ganhar forma na recriação de um perfil docente e de um aluno capaz de responder às exigências da sociedade contemporânea. Realçam que as tecnologias emergentes são facilitadoras de oportunidades e de possibilidades, pelo que são uma mais-valia nos processos de aprendizagem, embora exijam formação acrescida aos professores para o seu favorável e eficaz uso em contexto educativo.

Tendo em conta que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a aumentar a sua influência na nossa sociedade, os docentes deparam-se com dois diferentes desafios. Por um lado, a necessidade de responder aos interesses demonstrados pelas crianças que não dispensam as tecnologias no seu quotidiano. Por outro lado, uma formação técnica e pedagógica que lhes permita recriar práticas que proporcionem o ensinar a pensar de forma crítica e reflexiva, articulada e criativa, promovendo um ambiente de construção do seu conhecimento nas várias áreas do saber (Flores e Ramos, 2016). De acordo com Flores, Eça, Rodrigues e Quintas (2015), é perceptível que “as TIC podem contribuir para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, além de facilitar um maior envolvimento ao nível da escrita, do cálculo mental e capacidades de trabalho” (p. 174), isto é, as crianças envolvem-se mais nas atividades propostas e desenvolvem competências ao nível da relação com o outro e com elas mesmas. Este quadro mostra que é importante que o docente desenvolva uma efetiva formação na área das TIC e didática, de modo a saber possibilitar o desenvolvimento de expectativas, interesses e competências da criança numa sociedade digital, cabendo ainda ao docente “a tarefa de disponibilizar diferentes suportes pedagógicos e tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano” (Marta, 2017, p. 43).

Neste sentido, parece importante que o docente diversifique as suas práticas educativas, recorrendo a recursos diversificados, em suporte físico e digital, e a metodologias ativas e lúdicas que desenvolvam e enriqueçam a personalidade da criança e a formação de um cidadão livre, autónomo, informado, responsável, ativo e participativo.

Após o enquadramento teórico e legal sobre a educação, serão apresentadas as especificidades do 1.º CEB e da Educação Pré-Escolar.

2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O sistema educativo português pressupõe uma sequencialidade progressiva e articulação entre ciclos, como tal, o 1.º CEB tem “a função de completar, aprofundar e

alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”, como é referido no ponto 1 visando “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3, alínea a). Ainda de acordo com a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, o ensino básico é obrigatório e universal, contemplando três ciclos de ensino: 1.º CEB, 2.º CEB e o 3.º CEB, cujos objetivos são garantir a todas as crianças uma formação geral que lhes assegure “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, alínea a) e proporcionar que ao longo desta formação, o saber e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, a teoria e a prática sejam equilibradamente inter-relacionados.

Sendo o 1.º CEB o primeiro dos três ciclos, é um nível de ensino que apresenta algumas características próprias, nomeadamente o regime de monodocência, promovendo assim a aprendizagem e o ensino de forma globalizante. Esta característica proporciona uma maior articulação entre saberes, já que o docente titular deve assegurar as componentes do currículo constantes da respetiva matriz curricular, à exceção do Inglês.

Primeiramente, é essencial compreender a diferença entre os programas e o currículo. Os Programas e as Metas Curriculares apresentaram-se bastante extensos, não promovendo um bom alicerçamento das aprendizagens, sendo ainda tidos como uma dificuldade à inclusão dos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), reprimindo a prática da diferenciação pedagógica (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Como tal, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definiu um novo currículo, objetivando que todos os alunos tivessem a possibilidade de adquirir os conhecimentos e de desenvolver as capacidades e atitudes mencionadas no Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório e sustentadas pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Deste modo, foram aprovadas as Aprendizagens Essenciais (AE), que funcionam como base para a aprendizagem de todos, tendo sido construídas, segundo os Programas e as Metas Curriculares. No que concerne ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), este constitui-se a par com as AE, fornecendo informações essenciais sobre as competências que os alunos devem atingir, sustentando-se em três elementos: as capacidades (os processos cognitivos necessários para aprender), os conhecimentos (o que os alunos devem saber) e as atitudes (o saber fazer). Este documento tem um carácter amplo, recursivo e transversal, promovendo o respeito por todos os alunos, isto é, este documento fortifica-se numa base humanista, conjeturando a participação cívica, ativa e responsável dos alunos (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Para além disto, importa salientar que este documento é apresentado como sendo um modelo para a organização do sistema educativo, cujo objetivo é de “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8).

Por sua vez, o currículo remete para uma ação pedagógica mais ampla que os programas, remetendo para o “corpo de aprendizagens de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa para se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória” (Roldão, 2013, p. 131). Como tal, vai sendo construído “um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas” (Roldão, 2013, p. 131).

Sendo este conceito de currículo que fez emergir o desenvolvimento curricular, que é “utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa” (Neves, 2011, p. 16). Segundo Ribeiro (1992), “o currículo contém o enunciado das finalidades e objectivos, propõe uma seleção e organização de conteúdos de ensino, sugere modelos, métodos e atividades de ensinoaprendizagem; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem” (p. 1). Referindo que a nível curricular, a integração adota quatro dimensões que são essenciais interligar aquando da realização de projetos curriculares “a integração das experiências dos alunos; a integração dos conhecimentos; a integração social; e a integração dos professores”, uma vez que todos estes intervenientes vão desenvolver um papel ativo no que concerne à aprendizagem (Alonso, 1996, p. 70).

Feito este enquadramento, importa referir quais as áreas essenciais onde as AE assentam, ressaltando que existe um documento para cada ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Deste modo, as AE assentam em seis áreas essenciais, nomeadamente, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes visuais, Expressão dramática/teatro, Dança e Música), a Cidadania e Desenvolvimento e a Educação Física. No que concerne à sua organização, esta possui quatro princípios, nomeadamente, os conhecimentos, capacidades e atitudes; os descritores do perfil do aluno; o organizador; e as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno. Assim, primeiramente são integrados os domínios, de seguida o que o aluno deve ficar apto a conhecer e/ou realizar de acordo com o domínio, posteriormente são dados exemplos de ações a desenvolver na disciplina, e por último, são referenciadas as competências que os alunos devem desenvolver (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assim, torna-se essencial que o docente consiga adotar uma gestão flexível do currículo, sendo esta opinião já defendida por Roldão em 1999b, porém em 2018 é que emergiu a possibilidade de fortalecer a indispensabilidade de gestão flexível com o projeto de autonomia e flexibilização curricular (Cosme, 2018).

Quando permaneciam na totalidade os Programas e Metas Curriculares não era existente a hipótese de colocar em prática uma gestão flexível do currículo. Como tal, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, reconhece a construção de um currículo apropriado ao século XXI, existindo respeito e liberdade pela autonomia dos docentes e instituições, oferecendo ainda conjunturas de resposta aos desafios patenteados. Contudo, dada a multiplicidade existente numa sala de aula, é essencial que o docente considere dois aspetos fundamentais, nomeadamente, por um lado as aprendizagens que

são importantes que o aluno adquira na escola e, por outro lado, o currículo que deve ser refletido conforme o contexto e as aprendizagens dos alunos (Roldão, 1999).

De modo que seja colocada em prática, a gestão curricular é essencial que seja atribuída liberdade e autonomia às comunidades educativas. Tornando-se, mais uma vez, patenteada a importância cedida às escolas que defendem e respeitam a inclusão, exigindo “a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica” (Machado, 2017, citado por Palmeirão e Alves, 2017, p. 29). No que concerne à diferenciação pedagógica, esta é difícil de definir, dado o facto de ser um conceito bastante amplo e complexo, que prende em si uma grande variedade de estratégias associadas à escola inclusiva, todavia, são propostas definições para este conceito por parte de diversos autores. Embora as definições da diferenciação pedagógica sejam diferentes, todos os autores têm como foco as necessidades evidenciadas de cada criança, as suas dificuldades e diferenças. Para além disso, defendem a necessidade de serem adotadas estratégias eficazes para colmatar as dificuldades de aprendizagem das crianças, com interesse ao sucesso de todas. Assim, Tomlinson e Allan (2002, citados por Gonçalves, 2016) determinam a diferenciação pedagógica como

uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno. Um professor que diferencia compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde activa e positivamente a essa necessidade. A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes (p. 14).

Neste seguimento, o currículo flexível promove a interdisciplinaridade, permitindo dar sentido às aprendizagens através da articulação entre os conteúdos (Leite, 2012), dado que para diversos conteúdos encontra-se um tema aglutinador (Apple e Beane, 2000).

Segundo Leite (2012), emergem três formas de articulação curricular que o docente deverá ter em conta na sua planificação, nomeadamente, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Segundo a mesma autora, a multidisciplinaridade requer que as disciplinas, embora organizadas de modo hierárquico e existindo uma fronteira entre elas, estejam organizadas de forma a criar relações entre as mesmas; a interdisciplinaridade consiste na valorização de disciplinas definidas que apresentam elos entre si, promovendo assim um olhar amplo dos conteúdos; e, por último, no que concerne à transdisciplinaridade, esta consiste na coordenação máxima entre disciplinas, conseguindo ainda, conhecimento sobre as bases de cada uma delas. Assim, a díade procurou proporcionar a articulação entre as diversas

áreas de conteúdo, inclusive, aquelas que estão menos patentes na matriz, nomeadamente a Expressão Plástica.

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, constatou-se que a orientadora cooperante utilizava o manual escolar frequentemente, como tal é relevante uma reflexão sobre a sua importância, apurando-se ainda que a prática de gestão flexível fica lesada. Como tal, o papel central que o aluno deve desempenhar na sala de aula é transportado para o manual, acabando por ser este recurso a gerir toda a organização curricular. Efetivamente, ao longo dos tempos, tem-se apurado que os professores estão extremamente dependentes do manual, eventualmente, por este conceder algum conforto e segurança no momento da prática. Tendo como base o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, o manual escolar é considerado como sendo um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades e mudança de atitudes, além da aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas (artigo 2.º).

Tendo este recurso, o manual escolar, um carácter que lhe possibilita ser um simples recurso orientador quer para o docente quer para o aluno, distanciando-se assim do processo de ensino (Rebola, 2015), isto é, a utilização do mesmo proporciona a aprendizagem nos alunos. Contudo deve ser utilizado de forma consciente e com criatividade por parte do docente, de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos e dos objetivos de aprendizagem de cada aula. Ou seja, deve ser visto como um recurso como outros tantos que o docente tem à sua disposição para proporcionar aprendizagens significativas, tendo em consideração que deve ser utilizado em articulação com os materiais manipuláveis, as TIC, entre outros recursos didáticos disponíveis. Posto isto, cabe ao docente gerir equilibradamente os recursos, tendo em conta as necessidades, características e interesses dos alunos.

É ainda da responsabilidade do docente avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos, como tal é importante refletir sobre os diferentes tipos de avaliação. De acordo com Peterson (2003), a avaliação é compreendida como um regulador e orientador da prática que se encontra articulado com o currículo, dado que deve ajudar o docente a identificar as dificuldades e necessidades dos alunos de modo a ajudá-los, uma vez que possibilita que o docente tome medidas no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando desta forma o sucesso escolar dos alunos. Segundo a legislação atual, a avaliação compõe um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 22º). É ainda referido no mesmo documento que a avaliação deverá ser utilizada quer pelos docentes quer pelos alunos de modo que possam melhorar o ensino, visando o colmatar das dificuldades de aprendizagem que vão emergindo, apoiando-se assim num processo contínuo de intervenção pedagógica. Deste modo, a avaliação é organizada em três modalidades

diferentes: a diagnóstica, a formativa e a sumativa, sendo que estas três modalidades são utilizadas para refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta consiste na avaliação sempre que haja necessidade, de modo a averiguar as evoluções; no que concerne à avaliação formativa, esta “assume um caráter contínuo e sistemático” (p. 1125), cujos instrumentos de recolha de informação devem ser variados e em concordância com as aprendizagens e circunstâncias; por fim, a avaliação sumativa decorre no final de cada período letivo e presume uma análise geral de modo a obter uma classificação (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A).

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada a modalidade mais utilizada foi a avaliação formativa dado que através do levantamento de informações sobre o desenvolvimento dos alunos, foi possível criar momentos de reflexão, antes, durante e após a ação. Na visão de Cortesão e Torres (1993, citados por Abrantes e Araújo, 2002) esta modalidade de avaliação, avaliação formativa, é “uma bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem” (p.39), tendo esta um caráter sistemático e contínuo, concedendo aos alunos, docentes e encarregados de educação informações acerca do desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando ainda ao docente ajustar estratégias e processos na sua sala de aula.

Importa ainda realçar a importância da autoavaliação que preconiza a cooperação dos alunos no momento de avaliação, ou seja, na autoavaliação espera-se que os alunos reflitam e manifestem a sua opinião, podendo este momento de partilha e escuta, ser uma forte base de recolha de informações significativas e, concomitantemente, potenciar o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais por parte dos alunos.

Reforçando a ideia, Vieira (2013), afirma “que todos possuem alguma capacidade de autorregulação, [logo] caberá à escola fazer com que a mesma seja trabalhada e desenvolvida” (p. 137), outorgando aos alunos uma autonomia crescente.

Posto isto, em relação às três modalidades de avaliação, estas evidenciam algo em comum, nomeadamente, a avaliação ser compreendida como uma ferramenta que fornece informação quer ao aluno, quer ao professor, possibilitando que este último reestruture a sua prática.

Neste seguimento, o papel do docente para além de ser ensinar conteúdos e competências, é também manifestar uma postura indagadora, reflexiva e de constante atualização, de modo a constituir-se como orientador das aprendizagens do aluno. Como tal o docente deve possibilitar experiências tendo em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a que estes consigam interligar novas informações com conceitos anteriormente concebidos, de maneira a que haja uma aprendizagem significativa (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski, 2002). De acordo com Oliveira-Martins (2017, referenciado por Sá, 2019), o docente deverá procurar a melhor maneira e os melhores recursos de modo a que todos os alunos possam aprender, seguindo os

princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que têm em vista a concretização das aprendizagens.

Podendo concluir, assim, que o docente

é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Alonso e Roldão, 2005, p. 16).

De facto, o docente pode afirmar-se como profissional de educação quando articula o seu perfil de desempenho e executa a função de ensinar, com o objetivo de promover o trabalho de aprender (Perrenoud, 2003), tendo como sustentação os documentos orientadores, contudo com uma conjuntura de gestão flexível do currículo e autonomia.

3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar inserida no sistema educativo português designa-se como sendo a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos, idade à entrada da escolaridade obrigatória do ensino básico (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016; Vasconcelos, 1999). Apresentando-se assim, uma das etapas mais significativas na educação e no desenvolvimento da criança e de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, revela-se um direito da própria criança (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

Desde o final dos anos 90, com o aumento significativo do número de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e com a aprovação governamental de orientações curriculares, esta valência da educação tem vindo a desenvolver um papel por sua vez mais determinante e objetivo, tendo incentivado para estudos e avanços científicos na área da psicologia e pedagogia que fundamentam a importância e a valorização da Educação Pré-Escolar para o sucesso pessoal e escolar da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, e Niza, 2013). Deste modo, acredita-se que a frequência na Educação Pré-Escolar tem repercussões significativas no seu “desenvolvimento cognitivo, afectivo, social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10) contribuindo de modo positivo para o desempenho e sucesso em todas as vertentes da vida.

Por conseguinte, a Educação Pré-Escolar deve apresentar experiências que pretendam desenvolver competências, atitudes, valores e normas fundamentais, nomeadamente o sucesso escolar da criança e a “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DL nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º; Formosinho, 2013). Sendo o

principal objetivo da Educação Pré-Escolar estimular o desenvolvimento social e pessoal da criança de modo equilibrado e holístico promovendo condições de segurança e bem-estar num ambiente que desperte o pensamento crítico, a curiosidade e por sua vez assegure a cooperação com a família, assumindo esta cooperação uma dimensão relevante para o desenvolvimento da criança, dado que ambos são responsáveis do processo educativo da mesma completando-se mutuamente (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Sendo a Educação Pré-Escolar uma etapa que proporciona a igualdade de oportunidades na aprendizagem contribui para o sucesso quer escolar quer como cidadão ativo, uma vez que deve respeitar e atender as características de cada criança incluindo o desenvolvimento da comunicação e expressão, da compreensão do mundo e sensibilidade estética, como fundamentos essenciais à construção do indivíduo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Além disso, nesta etapa a criança deve ser o “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes et al., 2016, p.9), ou seja, esta deve assumir um papel central no seu desenvolvimento como coconstrutora da sua educação, definindo-a assim como epicentro do seu percurso de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza, 2013; Marta, 2015). De acordo com Portugal (2009), a criança “aprende a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (p.33), isto é, esta torna-se capaz de refletir sobre as suas ações, associando-as a conceções prévias, prevendo assim as suas consequências e resolvendo mentalmente problemas do seu quotidiano (Hohmann, Banet e Weikart, 1995).

Posto isto, é importante que o educador consiga valorizar as competências e os saberes de cada criança, proporcionando a construção de aprendizagens integradas e significativas, compreendendo as suas vivências, especificidades e experiências sobre o mundo que a rodeia (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, é fundamental que o educador perspetive que “as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento” (Brickman e Taylor, 1991, p.3), auxiliando este processo de aprendizagem, assumindo que a criança é participante ativo no seu processo de aprendizagem (Woodhead e Faulkner, 2000, citados por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Desta forma, é evidenciada a importância do papel do educador no encorajamento das crianças nas suas interações, criações, interesses, explorações, brincadeiras e na sua criatividade (Brickman e Taylor, 1991), possibilitando assim, materiais diferenciados e impulsionadores para a aprendizagem da criança (Brickman e Taylor, 1991; Decreto-Lei 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Analisando e refletindo sobre o papel do educador como “aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p.35), isto é, refletindo sobre a importância do seu auxílio na aprendizagem da criança, conduzindo-nos assim até à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito de Vygotsky, que se caracteriza como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997).

Deste modo, concerne ao educador compreender a área potencial de aprendizagem que a criança poderá alcançar, tendo sempre em atenção o seu incentivo apropriado, bem como a sua intervenção. A ação do educador torna-se essencial na atuação da ZDP das crianças, salientando então a necessidade de desenvolver uma aprendizagem partilhada (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, e de modo a apoiar toda a ação e reflexão consecutiva do educador, tendo em conta a sequência dos objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar foram desenvolvidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo estas uma referência de orientação para a prática educativa do educador de infância. Devendo estas ainda ser, segundo Lopes da Silva et al. (2016) adaptadas ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (p. 13). Embora as OCEPE tenham sido alvo de uma revisão e reformulação em 2016, após a sua conceção inicial em 1997, a sua estruturação mantém-se no que diz respeito às áreas de conteúdo, incorporando as aprendizagens a proporcionar, sugestões de reflexão e exemplos práticos e acrescentou o mundo tecnológico e a continuidade educativa entre níveis educativos. Foi dada, num capítulo, mais relevância à intencionalidade educativa, destacando o ciclo Observar, Planear, Agir, Avaliar e aos quatro fundamentos e princípios centrados no desenvolvimento da criança a partir das necessidades e interesses da criança.

O primeiro fundamento concerne ao desenvolvimento “motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8) e as suas aprendizagens, tornando assim estes dois conceitos – desenvolvimento e aprendizagem – intrínsecos no processo de evolução da criança. O segundo refere-se ao conhecimento da criança como agente e sujeito do seu próprio processo educativo, desempenhando um papel dinâmico na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento. É neste fundamento e princípio que o papel do educador é reconhecido, sendo este um agente potencializador de aprendizagens, fundamentando-se das experiências da criança, valorizando as suas competências e saberes, promovendo também um papel ativo no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989). O terceiro fundamento e princípio concerne a exigência de resposta a todas as crianças, possibilitando um acesso à educação, revelando-se a igualdade de oportunidades como base na educação, respeitando ainda os direitos e dignidade da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989). De realçar que o acesso à educação deve ser dirigido a todas as crianças, “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da

família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial” entre outros, (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), proporcionando o desenvolvimento das características, aptidões e personalidade da criança (Convenção dos Direitos da Criança, 1989). Por último, o quarto fundamento e princípio preconizado pelas OCEPE, refere-se à construção vinculada do saber no desenvolvimento da criança, na medida em que todas as dimensões da criança - cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais - se interligam e atuam de forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016), promovendo uma educação holística. Para além disto, as OCEPE visam ainda o apoio na “construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

A construção do currículo na EPE, carece de um conjunto de processos educativos exercidos pelo educador de maneira a auxiliar a sua prática, as aprendizagens integradas e integradoras. Deste modo, o educador

observa cada criança com vista a uma planificação de atividades e projetos, planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível e avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados (Decreto-Lei 241/2001, artº3-anexo nº1).

Surgindo primeiramente o processo de observação, salienta-se a importância de “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) tornando-se uma “estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), e o princípio basilar do processo educativo. A observação emerge como sendo uma estratégia central na ação, permitindo adquirir informações objetivas acerca de cada criança, para o desenvolvimento de todo o projeto vivido na sala e posterior avaliação (Queroz e Stutz, 2016; Parente, 1996). Não obstante os outros benefícios deste processo educativo, a observação afigura-se como essencial na base de todo o trabalho da equipa educativa (Parente, 1996). Importa referir, que o ato de observar não se limita “às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), mas também carece de um registo que “lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

É através destes registos do educador, que se possibilita a recolha de ocorrências significativas, documentando o que as crianças já sabem e compreendem, percebendo quais são os seus interesses e necessidades, e principalmente, recolher a informação necessária a toda a prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Vasconcelos (2005), “o currículo deve indicar a extensão e o equilíbrio adequados às matérias e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças” (p.13). Deste modo, cabe ao educador o desenvolvimento curricular tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, planificando, desenvolvendo e avaliando as atividades da sua ação educativa (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p.2).

Neste seguimento, é importante enunciar os modelos curriculares que constituem as conjeturas teóricas e legais cujas características foram observadas e assumidas no

decorrer da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, nomeadamente os modelos curriculares de High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emília que têm como princípio a criança no centro da ação, ou seja, esta como agente na construção do seu conhecimento, sendo do educador, o papel de orientador do processo educativo. Tendo a criança um papel ativo no seu conhecimento, a sua escuta é veiculada, sendo este um princípio que está presente na Pedagogia em Participação.

Nesta linha de pensamento evidencia-se o esquema seguinte (Figura 1), apresentando os modelos curriculares, os seus contributos para o desenvolvimento da criança.

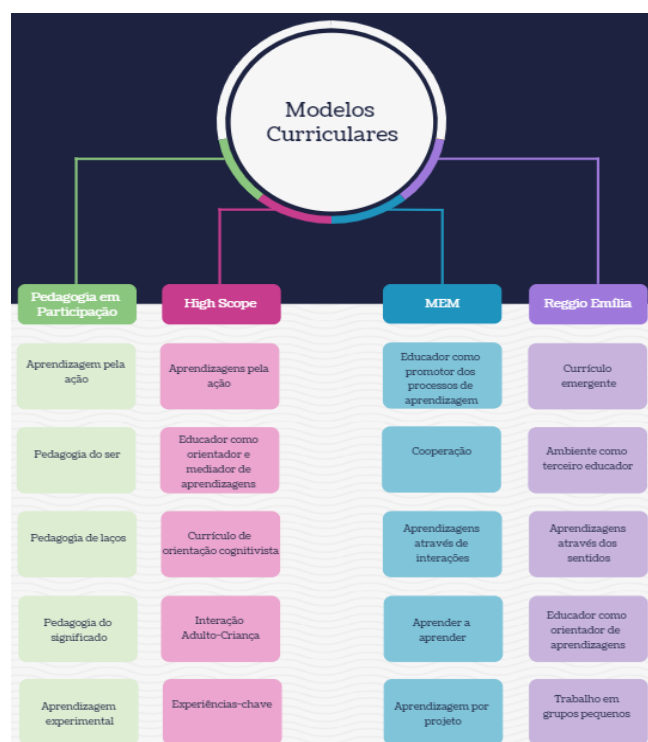


Figura 1 - Esquema dos Modelos Curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013)

De modo que o educador seja investigativo e reflexivo, este deve cumprir as etapas do ciclo de observação, planificação, ação e reflexão acerca das práticas (Lopes e Silva, 2010), como já anteriormente foi referido. Porém, a informação adquirida deve ser sistematizada, compreendida e refletida, através do processo de avaliação, outorgando assim, uma ligação entre a planificação e avaliação indissociável (Lopes da Silva, et al., 2016).

Concordando com Lopes da Silva, et al., (2016), o processo educativo de avaliação consiste no processo de observação, registo e documentação acerca das crianças e dos seus dados relativamente ao contexto familiar e social, numa perspetiva reflexiva acerca da própria ação docente. Esta perspetiva deve conter características tais como a idade, as necessidades, o contexto geográfico, socioeconómico e educativo em que as crianças estão inseridas. Como tal, sempre que necessário, o educador deve desenvolver grelhas de observação direta, podendo avaliar o desempenho das crianças numa tarefa específica.

É essencial analisar a legislação em vigor, de modo que se consiga perceber a intencionalidade da avaliação e a forma como esta deve ser desempenhada. Conforme a circular (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril) acerca da avaliação na valência da EPE, esta deve basear-se em alguns princípios, nomeadamente, na utilização de instrumentos e técnicas de observação e registos diversos; na valorização dos processos da criança; devendo apresentar um carácter contextualizado e holístico do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança; a promoção de equidade e igualdade de oportunidades; tendo, ainda, de haver uma coerência entre os processos de avaliação e os princípios latentes à organização e gestão do currículo estabelecidos nas OCEPE.

Posto isto, a avaliação é também uma fase fundamental no processo educativo, uma vez que esta assume um papel funcional na decorrência dos efeitos concretos e conseguinte reflexão, assim como assume um papel qualitativo, tendo como objetivo o progresso das aprendizagens e o desenvolvimento da criança (Zabalza, 1987). Deste modo, a avaliação surge como uma estratégia que objetiva o desenvolvimento da criança, tendo como objetivo primordial a reflexão sobre os processos desenvolvidos e o modo como se superam as dificuldades encontradas (Zabalza, 2001b). Esta avaliação de modalidade formativa, é considerada o ponto de partida para as intervenções nas ações futuras, com o intuito da produção de aprendizagens significativas e contextualizadas, de acordo com um processo de natureza cíclico. Assim, a reflexão permite ao educador adequar a sua prática aos interesses, necessidades e aprendizagens da criança, permitindo assim uma ajuda no desenvolvimento de competências abrangidas nas múltiplas intencionalidades pedagógicas (Portugal, 2012).

Contudo, importa referir o brincar como ofício da criança, como é defendido por Virgílio Moreira (1986, citado por Pereira, 2013) que o brincar é um direito que as crianças têm. Para além disso, para este pediatra, esta atividade sustenta todo o desenvolvimento motor, emocional, físico e psíquico de todas as crianças, sendo a melhor

forma das crianças desenvolverem aprendizagens, isto porque é uma atividade que não tem efeitos frustrantes por ser uma atividade, considerada, não “séria”. Ademais, o brincar é ainda importante pela invenção e o teste de novas hipóteses por parte das crianças, uma vez que, durante o jogo estas inventam novos caminhos e estratégias, permitindo ainda, imitar cenas da vida quotidiana com os pares (Bruner, 1995).

Segundo Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith e Palmquist (2012), independentemente das diversas investigações sobre este tema evidenciarem que o brincar é decisivo para o bom desenvolvimento das crianças, nomeadamente, nos domínios da linguagem e da regulação de emoções, contudo, não há estudos que possam comprovar a relação consistente entre o brincar e os outros domínios do desenvolvimento, particularmente a inteligência e a criatividade. Realçar que para estes autores, o brincar ainda não parece estar bem definido, uma vez que não conseguem definir se o brincar é somente um epifenómeno resultante de outros fatores que conduzem ao desenvolvimento ou se é um caminho que conduz ao desenvolvimento de diversas competências.

Posto isto, um ponto de vista mais equilibrado é ter em conta que o brincar é uma forma essencial para a criança aprender, pois este é considerado como um instrumento de aprendizagem uma vez que ao brincar as crianças preparam-se e adaptam-se a acontecimentos inesperados quer a nível social, motor e emocional que as prepara para a vida adulta (Neto e Lopes, 2018). Assim, as brincadeiras livres são essenciais para o desenvolvimento humano, sendo “uma forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto e Lopes, 2018, p. 29). O brincar, como ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, está intrinsecamente ligado à resolução de problemas, à aprendizagem dos diversos papéis sociais e à criatividade. Contudo, apenas podemos dizer que a criança está a brincar quando esta se empenha realmente no que está a fazer, isto é por exemplo, quando esta está a desenvolver o tipo de jogo faz-de-conta e realmente incorpora o papel que estava decidida a desempenhar aquando da interação com os seus colegas ou com os adultos. Para além disto, é também através do brincar que as crianças aprendem a conhecerem-se a si próprias e aos outros, identificando-se com o mundo que as rodeias e apropriando-se de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mesmo (Neto, 2020; Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, importa realçar que o jogo, sendo uma linguagem universal e conforme afirma Neto (2020), “o brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p.23), proporcionando à criança criar novas amizades promovendo o desenvolvimento da socialização, promovendo a importância do respeito pelo outro, do cumprimento das regras, proporcionando ainda que as crianças descubram as capacidades dos seus cinco sentidos e do seu corpo (Paiva, 1995), permitindo ainda, desenvolverem o seu cognitivo, nomeadamente, “a descoberta, a capacidade verbal, a produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de

problemas, processos mentais e capacidade de processar informação” (Neto e Lopes, 2018, p. 29).

Por último, cabe ao educador assegurar contextos e ambientes educativos de modo a proporcionar pedagogias transformativas e participativas por intervenção da escuta, do diálogo e da negociação, devendo ainda assegurar o respeito pela criança ativa, competente e pelos seus direitos de participação (Oliveira-Formosinho, 2007).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Um ambiente é um lugar onde as pessoas podem, realmente, envolver-se em interações face a face”

(Bronfenbrenner, 1979, p. 22).

O presente capítulo contempla a caracterização geral do contexto de estágio, onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada (PES), ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, serão apresentados diversos aspetos referentes à localização do Agrupamento, o seu Projeto Educativo, uma breve caracterização da instituição cooperante, uma caracterização da turma do 1.º CEB e do grupo de crianças da EPE e por último a metodologia adotada pela orientadora cooperante.

1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas, onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada foi constituído no ano de 2008, sendo considerado um mega agrupamento. Este é composto por seis estabelecimentos de educação e ensino- um Jardim de Infância, uma Escola Básica do 1.º Ciclo, três Centros Escolares e uma Escola Básica do 2.º Ciclo e Secundária, sendo a última a sede do agrupamento.

O presente Agrupamento de Escolas, situa-se numa periferia urbana do Porto. Nas últimas décadas, a freguesia tem sofrido uma contínua expansão populacional e urbanística, tendo-se tornado assim numa das freguesias mais populares do concelho, isto devido a uma localização privilegiada e com uma boa rede de transportes públicos. Inicialmente era considerado um território onde predominavam as atividades relacionadas com o setor primário, porém, foi-se desenvolvendo ao nível do comércio e ao nível de estruturas industriais, como por exemplo a atual *Cerealis*. Apresentando assim, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), onde a instituição cooperante se insere, uma diversidade sociológica da população, onde o meio social apresentava particularidades de heterogeneidade socioeconómica, desenraizamento cultural, diferentes níveis de escolarização e formação, em que se integravam famílias com posições socioeconómicas frágeis, originadas de rendimentos insuficientes ou

situações de desemprego. Tendo um baixo nível de escolaridade condicionava, de certo modo, o acompanhamento da vida escolar, bem como o rendimento e comportamento das crianças.

No que diz respeito à instituição cooperante em análise, era considerada um centro escolar que entrou em funcionamento no ano letivo de 2006/2007, ficando nesse período designado de escola básica, contudo no ano de 2014, na sequência de obras de ampliação pelo motivo de acolhimento de crianças provenientes de outra escola, que iria ser aniquilada, ficou designado de centro escolar. Assim, atualmente, a instituição é constituída por dois edifícios distintos, separados apenas por um corredor e pelos espaços exteriores. O edifício principal, é constituído por quatro salas de aula destinadas às turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a cantina, uma pequena receção, uma sala considerada enfermaria, equipada com uma marquesa e um armário com os materiais de primeiros socorros para quando as crianças se magoam e dois gabinetes, um pertencente à coordenadora e o outro destinado à receção dos encarregados de educação por parte dos professores. O segundo edifício, sendo o mais recente, é composto por duas salas de Educação Pré-Escolar, duas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala direcionada ao Ensino Especial, duas casas de banho, três gabinetes e por último, um espaço polivalente, onde era promovida a Componente de Apoio às Famílias para a Educação Pré-Escolar e o Serviço de Apoio às Famílias, destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era ainda no espaço polivalente, aquando da meteorologia não permitisse que fosse no exterior, que decorriam as atividades organizadas de Expressão Motora organizadas pela Câmara Municipal. Embora, os dois edifícios estejam interligados, na hora do jogo espontâneo no espaço exterior, as crianças da Educação Pré-Escolar estavam separadas das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere aos horários de funcionamento da instituição, esta encontrava-se à disposição das famílias entre as 7h30 e as 19h, no que diz respeito ao 1.º CEB entre as 7h30 e as 9h e entre as 17h30 e as 19h decorria o Serviço de Apoio às Famílias (SAF), já no que respeita a EPE entre as 7h30 e as 9h e as 15h30 as 19h decorriam as Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias (AAAF). Importa referir que estes apoios ainda denominados de acolhimento e prolongamento eram organizados e monitorizados pela Câmara Municipal. Relativamente às componentes letivas, estas funcionavam das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30 no contexto da EPE e das 9h às 12h30 e das 14h às 17h30, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora que, em determinados dias da semana, ocorressem Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como por exemplo Cria+ e Agir que funcionavam como atividades lúdicas relacionadas com as expressões plástica e dramática, que correspondem à extensão do horário até às 17h30.

Em relação ao Plano Anual de Atividades (PAA), este era um documento que expunha os projetos desenvolvidos pela instituição e onde eram demonstradas atividades que possibilitavam o enriquecimento da prática educativa. O incentivo pela atividade de leitura estava na base do projeto em execução por parte da instituição cooperante, e uma

vez que era inexistente uma biblioteca com material suficiente na instituição, foi desenvolvida uma atividade intitulada por “Biblioteca Itinerante”. Esta atividade era realizada mensalmente por parte da Câmara Municipal e era vista como uma estratégia potencializadora para promover o gosto pela leitura, destinando-se a todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não sendo esta estratégia observada na valência da Educação Pré-Escolar. Esta funcionava ainda, de modo, a proporcionar oportunidade a que cada criança, uma vez por mês, pudesse escolher um livro, podendo ainda ser substituído ou renovado no mês seguinte. Pode-se afirmar que, este projeto, potenciava a leitura não só individualmente, como também, proporcionava uma maior interação com a família.

Para além deste projeto, a instituição adotou um novo projeto viabilizado por uma parceria entre a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e a Câmara Municipal, sendo este designado por “Os Amigos Hortícolas” e tendo como objetivo dar a conhecer às crianças as vantagens dos hortícolas, bem como diversas maneiras de estes serem introduzidos na nossa alimentação para além da sopa e nas refeições principais. No que respeita à duração do projeto, este teve a duração de somente quatro sessões ocorridas quinzenalmente, porém, promoveu às crianças a sensibilização para a inclusão de novos alimentos nas suas rotinas, promovendo ainda novas descobertas e questionamentos sobre o que estas desconheciam, possibilitando o surgimento de um novo projeto através das respostas fornecidas.

No que concerne ao Projeto Educativo do Agrupamento, onde a instituição cooperante era integrada, trata-se de um documento orientador, que visa o desenvolvimento de estratégias a serem implementadas no meio escolar, tendo como principal objetivo atender às necessidades identificadas. Transportava ainda, alguns valores que eram determinantes para a intencionalidade educativa do mesmo, como por exemplo “cultura do saber”, o “empenho e espírito de trabalho”, o “sentido de responsabilidade e autonomia”, a “tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”, a “solidariedade e espírito de partilha” e a “consciência ambiental” (AEAS, 2016/2019, p. 13), sendo estes valores considerados fundamentais para uma ação educativa de qualidade.

O espaço exterior da instituição destinado ao 1.º CEB, embora revelasse boas dimensões, não oferecia infraestruturas suficientes, de modo, a que fosse estimulado o brincar das crianças, sendo algumas vezes um local onde se davam situações de conflito e violência entre as mesmas, ressalvando que este somente incluía um campo de jogos adequadamente equipado com as balizas. Realça-se ainda que, no espaço exterior, não existia local onde as crianças em dias chuvosos pudessem brincar, obrigando-as a permanecer no corredor das salas ou no espaço polivalente. No que respeita ao espaço polivalente, este evidenciava potencialidades pedagógicas, quer nas atividades de acolhimento e prolongamento, quer na dinamização de atividades que incluíam outros membros da comunidade escolar. No que concerne ao espaço exterior destinado à EPE, este é amplo e bastante rico para as crianças, onde existia a horta pedagógica, e onde as crianças usufruíam do momento de jogo espontâneo, sempre que a meteorologia assim o

permitisse. Para além disso, as crianças usufruíam ainda da cozinha do bosque, criada pelo par pedagógico do semestre anterior, que para além de promover o espaço exterior, promovia as interações sociais, a partilha de ideias e emoções e o respeito pelo outro. Este espaço promoveu ainda o cuidado com o meio ambiente, uma vez que foi construída com materiais recicláveis.

Relativamente ao espaço envolvente da instituição, é de realçar os diversos serviços existentes, como por exemplo os correios, a farmácia, o veterinário, um jardim que possibilitava o desenvolvimento de atividades relacionadas com a natureza, entre outros, que permitiam a elaboração de diversas atividades no meio envolvente, promovendo os espaços exteriores e proporcionando atividades fora da sala de atividades educativas.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Logo após uma caracterização do Agrupamento de Escolas e da instituição cooperante, importa salientar a caracterização do grupo de crianças da turma, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A turma B, do quarto ano de escolaridade era composta, inicialmente, por 27 alunos sendo que 25 frequentavam o referido ano de escolaridade e dois estavam inscritos no ensino doméstico. Note-se que um dos alunos era acompanhado pela Unidade de Multideficiência existente na escola. Destes 25 alunos presenciais, constata-se que a turma era constituída por 12 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, maioritariamente, de dez anos.

Ao longo do contexto de estágio foi possível verificar que a turma, embora fosse considerada uma das melhores da instituição, a nível de comportamento, era uma turma que se distraía facilmente, tornando-se barulhenta e conversadora, verificando-se assim ainda falta de concentração, fatores que prejudicavam o normal e proveitoso funcionamento das aulas. Sendo uma turma bastante heterogénea, com personalidades vincadas e com diferentes níveis de desenvolvimento, exigia assim uma planificação que atendesse aos interesses dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem ao longo da Prática Educativa Supervisionada. A diferenciação pedagógica consiste, segundo Formosinho e Machado (2009, citados por Carvalho 2014) na “promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula por adaptações programáticas pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos pela escola por modalidades de apoio educativo” (p.20), como por exemplo o apoio individualizado a todas as crianças.

A comunicação e participação ativa dos pais na instituição era considerada uma relação indispensável devido ao acompanhamento e apoio das famílias na vida escolar de

cada criança, pretendendo estimular e incentivar o desenvolvimento da mesma ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Porém, em conversa informal com a professora cooperante, esta afirmou que existia também uma vasta heterogeneidade nos respectivos encarregados de educação, pois uns mais que outros manifestavam interesse, contudo não se envolviam ativamente nas atividades. É importante salientar que a relação escola-família deve ser promovida e incentivada, procurando atender às necessidades de cada criança, proporcionando um ambiente de desenvolvimento abrangente no âmbito das aprendizagens significativas para as mesmas.

Em relação ao contexto educativo cooperante, a sala onde a turma se encontrava a desenvolver as atividades, era uma sala ampla, estando as mesas dispostas em quatro filas, com todas as cadeiras viradas para o quadro. As crianças ainda se encontravam organizadas de acordo com as suas necessidades, de modo que estrategicamente fossem estimuladas ao nível das suas capacidades e desenvolvimento. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, foi observado que nem sempre a organização do espaço dava resposta às necessidades das crianças, o que por sua vez tornou a colaboração do par pedagógico, ao longo das práticas, fundamental para o culminar dessa falha.

Relativamente ao material e equipamento didático disponível no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante realçar a quantidade e qualidade das condições fornecidas aos alunos. Visando um ensino de qualidade, cada sala era composta por diversas ferramentas pedagógicas inovadoras, proporcionando assim o ensino das diversas áreas do saber- experimental, científico, artístico e das novas tecnologias, salientando assim que as mesmas eram equipadas com computador, ligação à internet, quadro interativo, videoprojector de teto e quadro branco. Deste modo, estes recursos inovadores e tecnológicos diversificados, apresentaram-se como um dos fatores de maior importância no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, uma vez que são relevantes como recursos didáticos que estimulam uma metodologia construtivista, promovendo assim aprendizagens significativas para as crianças. A sala dispunha ainda de um armário onde eram guardados livros de leitura livre que as crianças iam trazendo, onde também duas estantes eram utilizadas para arrumação dos materiais de cada uma delas. É de realçar que nas paredes se privilegiava a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, sendo um espaço onde estas pudessem observar as suas produções.

Refletindo um pouco sobre o contexto educativo cooperante, nomeadamente a sala de atividades educativas e ao equipamento disponível, a mestrandia sentiu a necessidade de reorganizar o espaço, contudo conforme foi debatido, em conversa informal com a professora cooperante, este reformular do espaço acarretaria, alguns obstáculos. Como foi possível constatar, havia ainda uma vincada necessidade de no decorrer das sessões, ser utilizado o quadro branco ou o quadro interativo, o que forçava a disposição tradicional da sala.

Tendo esta condição presente, a diáde de estagiárias procurou adaptar as suas intervenções à disposição da sala, procurando ainda dinamizar as sessões contrariamente ao que era visto como tradicional.

Após a caracterização do contexto educativo do 1.º CEB será apresentada a caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada, na valência da Educação Pré-Escolar, na sala um do centro escolar referenciado anteriormente.

Antes de apresentar as dimensões que compõem o ambiente educativo, importa fazer a caracterização do grupo de crianças. O grupo era composto por 25 crianças, constatando que 15 eram rapazes e 10 eram raparigas, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, maioritariamente, seis anos. De ressaltar que das 25 crianças, 11 não constituíam o grupo no ano transato, somente algumas eram provenientes de outra instituição e outras tinham mudado de sala. Como tal, importa realçar que uma das crianças pertencentes ao grupo não era assídua no Jardim de Infância (JI), de salientar também que uma criança estava, ainda, referenciada pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI).

Embora não houvesse grande heterogeneidade relativamente à faixa etária, o grupo incluía duas crianças a falar o Português do Brasil, sendo que uma falava fluentemente o Português de Portugal. Para além disso, as crianças apresentavam maior heterogeneidade nos estados de desenvolvimento, nomeadamente a consciência fonológica, a lateralidade, a motricidade fina, a convivência social, sendo aspetos a ter em atenção aquando da realização das planificações. Salientando sempre a importância da criação de uma planificação com vista às necessidades e especificidades de cada criança de modo a abranger todas elas.

Ainda relativamente ao grupo, este demonstrava interesse em desenvolver as diversas atividades propostas, envolvendo-se totalmente nas mesmas, tendo manifestado ainda as suas ideias e pensamentos relativamente à atividade em questão. É de realçar que foi possível constatar a grande receptividade do grupo às propostas de atividade, quer em atividades mais orientadas, quer em atividades mais espontâneas, alternando-as ainda na organização do grupo, nomeadamente em grande ou pequeno grupo e individuais.

No que concerne ao contexto familiar, é importante que a família tenha uma participação ativa na instituição, de modo que possa acompanhar os desenvolvimentos e a vida escolar da criança, fomentando a relação escola-família para que o

desenvolvimento da mesma seja mais proveitoso. De realçar ainda que na sua maioria, era notório que os encarregados de educação deste grupo revelavam um elevado interesse e participação na vida escolar dos seus educandos.

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada foi possível observar que no grupo, a consciencialização das crianças em relação à rotina, ou seja, o momento de acolhimento, o da marcação das presenças, o da higiene bem como o momento do *emoji*, que consistia na representação icónica de como cada criança se sentia naquele dia. De frisar que existiam ainda algumas rotinas semanais, tais como a leitura “vai e vem” (segunda-feira e sexta-feira), a atividade de expressão musical (quinta-feira) e a educação física (sexta-feira).

Os dias eram iniciados às 9 horas da manhã com o acolhimento das crianças da sala um e dois no tapete. Sendo este momento seguido por cada responsável do dia, um de cada sala, em que estes tinham de chamar cada criança para formar um comboio à porta da sala.

Relativamente à sala um, cada criança era convidada a escolher um exemplo de cumprimento, nomeadamente, abraço, beijo, aperto de mão ou “mais cinco”, de forma a cumprimentar o responsável. Posteriormente, o responsável chamava cada criança a marcar a sua presença e o seu emoji, sendo que no final eram assinaladas as crianças que se encontravam a faltar. De seguida, era desenvolvida uma atividade orientada que antecedia a pausa da higiene e do lanche às 10h30. Após o lanche as crianças dirigiam-se para o espaço exterior onde desenvolviam atividades espontâneas juntamente com a sala dois, seguindo-se novamente uma atividade orientada, podendo esta ser também no espaço exterior. Posteriormente, era feita a pausa do almoço às 11h45 até às 13h30 que era antecidida pelo momento de higiene pessoal. Às 13h30, era proporcionado um momento de transição, precedendo novamente uma atividade orientada, que era seguida por um jogo espontâneo até às 15h15, momento em que as crianças organizavam os materiais para posteriormente irem embora às 15h30. Importa salientar que a maioria das crianças não acabava as suas atividades às 15h30, permanecendo no JI para o prolongamento, com a presença de uma animadora e uma auxiliar (Plano Curricular de Grupo -PCG, 2019). Uma vez que os pais/encarregados de educação tinham impossibilidade de as ir buscar mais cedo, dados os seus horários de trabalho.

Em relação à sala de atividades educativas, esta era uma sala ampla, estando disposta em diferentes áreas de interesse, como nos é preconizado pelos modelos pedagógicos do Movimento Escola Moderna (MEM) e High Scope: a área do jogo simbólico, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área dos jogos de construção e a área dos jogos, possuindo ainda espaços destinados à exposição dos diversos trabalhos/atividades que as crianças desenvolviam. Esta ainda dispunha de um computador e colunas que permitiam a realização de atividades com recurso a tecnologias e possuía, ainda, uma janela enorme que proporcionava a receção de luz natural durante o dia. Posto isto, na área do jogo simbólico, conhecida pelas crianças como “área da casinha”, as mesmas

tinham a possibilidade de representar diversos papéis sociais, envolvendo-se em atividades de imitação, exploração e faz de conta (Hohmann e Weikart, 2011). Esta área da sala estava dividida entre o quarto e a cozinha, estando ainda bem abonada de materiais, nomeadamente, utensílios de cozinha, materiais de representação, bonecos, espelho e materiais de casa, proporcionando assim que as crianças se pudessem aproximar à realidade quotidiana e promovendo a interação de papéis sociais.

A área da biblioteca dispunha de uma pequena estante com alguns livros, cujo critério de seleção tinha aproximações da produção literária infantil reconhecida e de qualidade, podendo ainda as crianças do grupo doarem livros que tinham em casa à biblioteca da sala. Nesta mesma área, podiam ser ainda encontrados dois bancos em cima de uma manta e uma tenda com almofadas, podendo esta área ser um motor de desenvolvimento na linguagem e expressão oral das crianças, uma vez que promovia a comunicação oral e dado que algumas destas apresentavam dificuldades neste sentido, esta área tornava-se uma mais-valia. No entanto, importa referir que esta era recorrida por parte das crianças de modo espontâneo e autónomo, uma vez que estas evidenciavam um grande interesse no contar de histórias.

Em relação à área da expressão plástica, esta era, maioritariamente, procurada pelas crianças para a elaboração de pinturas e desenhos, sendo utilizada de forma espontânea por estas e tendo ao seu dispor tintas, pincéis e folhas A3 para a pintura, marcadores, lápis de cor e folhas A4 para o desenho. Embora o recorte não fosse tão procurado por parte das crianças, estas tinham também ao seu dispor tesouras. Esta área, para além de possuir um cavalete para a pintura, dispunha ainda de mesas retangulares, que serviam de apoio aos lanches da manhã e uma banca provida de um lavatório com acesso a água que não interferia com as restantes áreas da sala. Era ainda observável uma parede preenchida pelos processos realizados pelas crianças. Para além disto, as crianças tinham ainda à sua disposição uma mesa redonda com lãs, tecidos, folhas de goma eva, entre outros materiais para as suas criações que “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), estimulando assim não só os processos elaborados pelas crianças, mas também as suas capacidades.

No que diz respeito à área dos jogos de construção, as crianças eram fomentadoras da criatividade, sendo esta uma das áreas mais exploradas pelo grupo. Esta área dispunha de diferentes materiais de construção, nomeadamente, legos, blocos de diferentes tamanhos, figuras de animais, carros em miniatura e jogos de equilíbrio e de inclusão. Assim, esta área proporcionava o desenvolvimento de cada criança, na sua capacidade de resolução de problemas, de comparação, de seriar e orientar os objetos. Além disso, sendo uma das áreas mais procuradas pelas crianças do grupo, acabava por gerar algumas situações de conflito, uma vez que o mesmo demonstrava dificuldade em tomar decisões com uma postura democrática e de tolerância.

Relativamente à área dos jogos, esta dispunha de mesas retangulares, tal como a área da expressão plástica, e de variados jogos, sendo os mais procurados os puzzles e os jogos de lógica; proporcionando às crianças o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático, bem como o aperfeiçoamento da resolução de problemas, como Lopes da Silva et al., (2016), afirma que

o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos. Tanto o brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc., como o jogo dramático, contribuem para a aprendizagem da matemática (p. 75).

No que diz respeito ao espaço exterior este era uma mais valia, quer para as crianças, quer para as atividades desenvolvidas ao longo da Prática Educativa Supervisionada, como já foi referido anteriormente. O espaço exterior era um espaço onde as crianças podiam brincar livre e espontaneamente, promovendo assim a sua imaginação, dadas as brincadeiras criadas pelas mesmas e as suas interações sociais, dado que nos momentos em que se encontravam no espaço exterior, não só estava a sala onde foi desenvolvida a PES, mas também a sala das crianças mais novas. Estes momentos proporcionavam uma partilha de saberes, de brincadeiras, interações entre as diversas idades e uma exploração dos diversos materiais existentes como por exemplo plantas, frutos, folhas, entre outras coisas através da horta pedagógica e da cozinha do bosque. Este espaço também concebia uma enorme importância, dados os desenvolvimentos que as crianças podiam obter neste local, o que no espaço interior e fechado, nomeadamente a sala, não podiam, como por exemplo, correr, saltar, rebolar, jogar à bola, jogar à macaca, entre outras coisas. Importa ainda realçar que as interações sociais entre as duas salas são um ponto essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que, segundo Lopes da Silva et al., 2016, as “interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (p. 28). Assim, de uma forma global o grupo de crianças apresentava a necessidade de desenvolver as interações sociais, uma vez que eram regulares as zangas, e a necessidade de aprender a esperar pela sua vez para participar e escutar o outro.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO

Conhecer o ambiente pedagógico e as interações entre o grupo é um fator determinante para a associação do conhecimento teórico e para a realidade educativa, tendo o docente um papel fundamental na qualidade e sucesso das práticas pedagógicas em contexto. Desta forma, todo o profissional de educação deve estar em formação contínua, de modo que se responsabilize pela reflexão sobre a sua profissão e o recurso à investigação, tendo como objetivo atender aos requisitos da sociedade educativa atual, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e à inovação de materiais didáticos.

O processo de investigação em educação inicia-se através de um conjunto de experiências vivenciadas pelo investigador, articulando sempre os seus conhecimentos teóricos, isto é, a função do investigador, neste caso do docente, “é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores” (Berger, 2009, p. 178). Porém este processo inicia-se ainda devido à importância dos fenómenos, que surgem das práticas pedagógicas, serem explicados e compreendidos, caracterizando assim a investigação educativa como um processo sistemático, flexível e objeto de interrogação (Coutinho, 2014).

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a investigação-ação forma, transforma e informa” (p. 11), ou seja, nunca em qualquer momento do processo deve ser esquecida a adoção de uma postura autocrítica e reflexiva, orientada na avaliação quer dos dilemas salientados, quer das resoluções testadas. Já que é pela constante análise da realidade conjugada com a ação, que se dominam e solidificam capacidades e conhecimentos, gerando-se ciclos de Investigação-Ação (IA) sucessivos, que se potenciam com efeitos de ordem significativa.

Assim, a metodologia de IA apresentou-se como um apoio ao desenvolvimento da ação educativa na Prática Educativa Supervisionada, dado que promoveu o conhecimento das diferentes realidades e a observação da diferença individual e grupal (Gómez, 2008). Ademais, a metodologia IA assume-se como “uma forma de investigação autorreflexiva, [para] melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas sociais ou educativas” (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2003, p. 200).

Posto isto, a metodologia de IA adquire um vincado ecletismo, que torna a sua aplicação concreta bastante desafiante. Consequentemente, Lewin (1948, citado por Afonso, 2014) procurou sistematizar os passos fundamentais da sua utilização, descrevendo-a como uma dinâmica em espiral na qual se sucedem ciclicamente planificação, ação e reflexão, as três decorrendo sob proteção da observação.

A planificação, longe de se basear apenas numa simples lista de atividades a realizar, é iniciada com um momento de análise, em que o docente-investigador realiza um

parecer crítico sobre o contexto em que se insere. No que diz respeito às ideias geradas, são tomadas decisões pedagógicas sobre o que se deve manter ou alterar nas dinâmicas por si exploradas, concretizadas sobre um plano de ação, habitualmente na forma de grelhas diárias ou semanais (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008). Ou seja, implica a identificação de dilemas (relacionados com comportamentos, aprendizagens, interesses, necessidades, entre outros) e a conceptualização de hipóteses, relativamente ao que está por detrás dos mesmos e de quais as atitudes a tomar em contexto educativo, que podem ser benéficas na sua gestão e eventual resolução. É de realçar que os dois modelos distintos de planificações no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo I) e na Educação Pré-Escolar (Anexo II) desenvolvidos na Prática Educativa Supervisionada, proporcionavam a criação de articulações entre as diversas atividades, de maneira que se conseguisse desenvolver uma prática coerente, que se traduzia na construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta partia de uma contextualização atendendo às necessidades, interesses e dificuldades da turma, definindo assim os objetivos principais da aula. As áreas curriculares eram evidenciadas num mapa de articulação onde era previsto uma transdisciplinaridade e transversalidade de saberes. Para finalizar esta planificação, eram expostas as ações estratégicas que se dividiam em quatro momentos fundamentais de uma aula, nomeadamente, o desafio inicial, o desenvolvimento das estratégias, a aplicação dos conhecimentos construídos e a sistematização.

No que diz respeito à planificação da Educação Pré-Escolar, esta teve como base a identificação das necessidades, interesses e aprendizagens observadas no grupo, definindo de seguida os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Posteriormente eram apresentadas as atividades que se situavam em decisões pedagógicas: áreas de conteúdo, organização do espaço, dos materiais e do grupo.

Assim, a planificação considerou-se o documento orientador da prática, assumindo um carácter flexível, dada a possibilidade de ser alterada em concordância com o decurso da mesma. Valorizando-se assim os contributos e ideias das crianças, procurando a aplicação da conceção construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

Após a construção da planificação dá-se a ação. O grande objetivo da ação passa por esclarecer e agir sobre as situações referidas no passo anterior (Máximo-Esteves, 2008), ou seja, passa pelo esclarecimento e a intervenção tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Esta operação engloba, então, um registo no diário de formação dos efeitos das ações tomadas e do modo como as crianças participaram nas mesmas. Na prática docente, a interação com as crianças e a valorização dos seus interesses e saberes

devem servir a todas as intervenções, resultando na co-construção das experiências pedagógicas (Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009).

Perante a introspeção de todo o processo, a reflexão revela-se como resultado do mesmo, proporcionando a averiguação do sucesso das intervenções produzidas (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008). Consequentemente, origina uma componente de avaliação, tendo por base a experiência e o diálogo entre os intervenientes, que vai determinar a adoção de novos planos de ação, repetindo o percurso metodológico realizado com vista a otimização do processo de ensino e de aprendizagem. Por consequência, dá-se a solidificação de uma consciência profissionalizante, progressivamente mais capacitada na verificação das necessidades das crianças e na avaliação de metodologias eficazes e adequadas em termos pedagógicos (Máximo-Esteves, 2008; Vieira, 2013). Posto isto, a reflexão ajuda na continuação de esquemas IA de modo cíclico, daí originando-se o conceito de espiral que une planificação, ação e reflexão (Latorre, 2005). No que concerne à Prática Educativa Supervisionada, foram desenvolvidos guiões de pré-observação (Anexo III) que consistiam na reflexão desenvolvida anteriormente à ação, e desenvolvidas narrativas individuais e colaborativas. As narrativas individuais traduziam-se numa reflexão pessoal de cada estagiária acerca da instituição, já as narrativas colaborativas (Anexo IV), que apenas ocorreram na valência do 1.º Ciclo devido à pandemia anteriormente referida, consistiam na reflexão dos três agentes da ação sobre a ocorrência da ação, ou seja, a estagiária observadora retratava e refletia acerca da ação desenvolvida pelo seu par pedagógico. Posteriormente, a narrativa era entregue à sua díade observada para que esta também pudesse refletir sobre a mesma ocorrência e por fim era passada à professora orientadora que era também convidada a refletir sobre o mesmo.

Tendo em conta os pontos acima descritos, torna-se clara a relevância da reflexão enquanto elo transversal às três etapas. Efetivamente, a possibilidade da metodologia de IA depende da utilização de um método de recolha de dados, como por exemplo áudios, vídeos e diários de formação compatíveis com as diferentes responsabilidades da prática docente, contribuindo para o conhecimento direto de fenómenos de interesse, requisito perfeitamente atingível a partir da referida. Com a metodologia de IA, o profissional de educação pode, consequentemente, estabelecer um papel duplo, uma vez que a atuação no quotidiano laboral se concilia com uma postura observadora dessa mesma atuação. Congruentemente, pressupõe-se a realização de uma observação participante, visto que o observador participa na vida do grupo por ele estudado, deixando-se em aberto o cariz

da mesma no que diz respeito ao processo de observação e ao campo da observação, desde que sejam conciliáveis com os princípios da metodologia de IA (Estrela, 1994).

A concretização da observação pressupõe a utilização de ferramentas específicas que não só a formalizem, como também permitam o registo e posteriormente a interpretação e análise dos dados, tendo em conta os objetivos próprios da planificação, da ação e da reflexão. Nos dias que correm, este papel é assumido sobretudo pelos diários de formação/de profissão, as notas de campo, as vídeo-gravações e as fotografias. Os diários reúnem as notas de campo com outro tipo de dados teóricos, práticos e metodológicos, dos quais fazem parte as observações e os relatos críticos de incidentes, datados e apreciados pela mestrandia. Já as notas de campo, na perspetiva teórica, sobressaem-se pela inclusão de notas detalhadas e descritivas relativamente ao contexto, os seus constituintes e interações estabelecidas, seguindo à risca a linguagem utilizada nos diálogos efetuados. Essas informações são complementadas por notas interpretativas, sentimentos, ideias e interrogações do investigador. De realçar que os dois instrumentos até aqui caracterizados são frequentemente concebidos em dois momentos diferentes, primeiramente durante o contacto com as crianças e num segundo momento durante um período de trabalho individual, sendo distintamente úteis na promoção da reflexão na ação, sobre a ação. Relativamente às vídeo-gravações e fotografias, embora sejam úteis ao constituírem reproduções fiéis, têm como entrave aspetos de ordem legal associados com a ausência de consentimento para o registo de imagens de educandos por parte de encarregados de educação (Máximo-Esteves, 2008; Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002).

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

“O papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”.

(Alarcão, 1996, p. 18)

Este último capítulo prevê uma descrição, analisada e refletida, acerca de algumas atividades desenvolvidas durante a Prática Educativa Supervisionada, tendo em consideração os referentes teóricos e legais (Capítulo I), da caracterização dos contextos e da metodologia de Investigação-Ação (Capítulo II), cujo papel foi fundamental dada a sua dinâmica em espiral na qual se sucedem ciclicamente Planificação, Ação e Reflexão, as três decorrendo sob égide da Observação (Lewin, 1948, citado por Afonso, 2014). Sendo a reflexão um processo essencial e imprescindível na prática, como se tem vindo a afirmar, este é o motivo pelo qual no presente capítulo estará vincada uma constante reflexão no que diz respeito não só entre a teoria e a prática, mas também à influência das ações nas aprendizagens das crianças.

Posto isto, o capítulo III está dividido em dois subcapítulos distintos, um relativo à descrição e reflexão das atividades decorridas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro na Educação Pré-Escolar.

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

O presente subcapítulo contempla a análise reflexiva da prática educativa realizada no contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta fundamental no âmbito da formação inicial docente, dada a aproximação à vida profissional cujo professor, segundo Alonso e Roldão (2005), deverá ser investigador, dinâmico e trabalhar em cooperação com os outros intervenientes do contexto educativo. De acordo com Campos (2016), a prática educativa deve ter em consideração os interesses das crianças, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa, enriquecedora, que por sua vez, contribui para o seu desenvolvimento. Para além disso, é ainda importante ter por base as dificuldades, os níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem de cada criança, como tal e segundo Paulus (2010, citado por Oliveira, 2019) “é necessário que as tarefas tenham o

grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (p. 48).

Neste sentido, de acordo com o paradigma socio construtivista (Capítulo I), a base de todas as práticas educativas deve proporcionar as diversas competências do saber, do saber fazer, do saber ser, do saber estar, do saber porquê, possibilitando um ambiente de confiança e de segurança. Na prática educativa, considerou-se a construção do conhecimento num ambiente promotor de articulação de saberes, contextualizado e situado, uma vez que esta estratégia “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165).

Assim, realçam-se de seguida algumas atividades desenvolvidas em torno de conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, sustentadas em torno do projeto “Saber intervir: O desenvolvimento sustentável como processo de transformação”.

O primeiro contacto, através da observação direta, outorgou informações relativas aos interesses, gostos, dificuldades e necessidades característicos da turma, seguido de conversas informais com a professora cooperante e com as crianças. Informações e conversas essas, importantes para perceber a existência de níveis de desenvolvimento heterogéneos, bem como os seus ritmos de aprendizagem, também eles diferenciados. Foi possível, ainda, verificar o interesse da turma por questões relativas ao meio ambiente, uma vez que já possuíam conhecimentos construídos através de um projeto que já estava a ser iniciado por parte da professora cooperante com a turma, projeto este que abrangia a temática. Como tal, o par pedagógico, em conformidade com a professora cooperante, decidiu dar continuidade ao projeto que tinha como objetivos que os alunos identificassem ações/ comportamentos/ atitudes prejudiciais para o meio ambiente, procurando ainda promover ações sustentáveis, de modo que os alunos compreendessem ainda o conceito de sustentabilidade. Importa salientar que foi procurado pelo par pedagógico que o projeto inicial fosse levado mais longe, isto é, aproveitar o projeto iniciado para abordar as diferentes áreas de conteúdo. Contudo, foi também perceptível um entusiasmo significativo pelo uso da tecnologia digital.

Neste quadro, optou-se por uma aproximação à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) por preconizar abordagens pedagógicas que incluem o experimentalismo, as necessidades e motivações intrínsecas dos alunos e, ainda, os seus ritmos e diferenças individuais, bem como a necessidade de articular a teoria e a prática (Dewey, 1990). Desta forma, este é um método focado na resolução de problemas e numa pedagogia de participação e de colaboração com vista a um trabalho conjunto. Pela sua intencionalidade, promove aprendizagens significativas como requer o currículo atual (Capítulo I), (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). No sentido de construirmos uma visão do projeto que promova aprendizagens, mas também competências pessoais e sociais, como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de

decisão, a autonomia, criatividade e pensamento crítico e, até a avaliação, delineou-se o projeto tendo em atenção a identificação do problema e a sua formulação, planificação e o desenvolvimento do trabalho e produto final. Neste contexto, considerou-se porque se vai atuar no tema identificado, a quem se vai dirigir a intervenção que se vai fazer, quem se vai envolver, como se vai realizar e com que objetivos.

Como tal, primeiramente, de modo a obter informações relativas à conceção prévia de cada criança acerca do meio ambiente, para que posteriormente em conjunto percebêssemos o caminho que ia tomar a nossa prática educativa, foi elaborado um “quiz” recorrendo à plataforma digital *Quizziz*. De realçar que, embora formulado numa plataforma digital, este foi dado a cada criança de forma impressa, uma vez que havia apenas um computador por grupo de crianças, vincando que não havia respostas certas ou erradas, dado que apenas se queria auferir os conhecimentos prévios. Constatou-se que os alunos mostravam uma enorme preocupação em não errar, tentando trocar informações com os colegas do lado para confirmar as suas respostas. Este diálogo com os seus pares também foi útil na medida em que permitiram às crianças debaterem ideias, opiniões e procurarem respostas para as questões, recorrendo assim ao trabalho cooperativo.

De seguida, através de fitinhas de diferentes cores, cada aluno foi convidado, à vez, a retirar uma de um saco de cor opaca, de modo que se dividissem em quatro grupos, formando assim equipas para a atividade seguinte. Assim, esta consistia num *peddy papper* que envolvia o tema do Ambiente, onde cada equipa respondia a uma questão em cada posto (Apêndice A), relacionada com os conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados, num cartão de respostas (Apêndice B). Realça-se ainda, que os alunos eram convidados a desenvolver um jogo motor, previamente definido pelo par pedagógico em cada posto após a resolução da questão, visto que introduzir o jogo lúdico na prática educativa facilita o processo de aprendizagem e estimula a motivação das crianças. Segundo Rodrigues (2016), a Expressão Físico-Motora, hoje em dia, desempenha uma dupla função, uma vez que por um lado possibilita a aquisição de novas competências por parte da criança, nomeadamente a forma de ser e estar descobrindo-se a si mesma e encontrando relações com os diferentes conhecimentos. Por outro lado, cada atividade é vista como uma nova aprendizagem, um novo conteúdo que deve ser aprendido com a sua especificidade.

Posteriormente, já com os cartões preenchidos, regressou-se à sala de atividades educativas para a correção das respostas do *peddy papper* pela equipa, através da apresentação de diapositivos. Assim, cada equipa, por cada resposta correta recebeu uma imagem de um alimento ou conjunto de alimentos representativa dos seus lanches, para de seguida serem debatidas as representações relativas à quantidade de plásticos e de descartáveis presentes nas lancheiras diariamente, para posteriormente refletir sobre as alternativas que tinham para não o fazerem.

Nesta atividade, verificou-se que o que mais cativou a turma, para além da utilização dos recursos digitais de modo menos formal, foi o jogo, *Peddy Papper*, que os envolveu com alegria na recolha de informação e posteriormente num debate vivo que estimulou a clarificação de ideias, e a mobilização de saberes e interesses. Assim, importa referir que o lúdico, neste caso o jogo, se demonstrou como um instrumento pedagógico importante, isto porque, conforme Salomão e Martini (2007), citados por Luz (2016), a utilização de situações lúdicas é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural” (p. 21).

Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilidade, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.

Nestes processos foram identificados outros tipos de poluição e, com base na obra literária infantil “A garrafa Mágica” (Anexo V), de Sara Rodi, cuja temática estimula a ação no sentido de proteger os oceanos e a sustentabilidade, a turma foi surpreendida com duas garrafas de vidro na sala que transportavam, no seu interior, mensagens que estimulavam a curiosidade e desafiavam o questionamento de cada criança orientando-as para a temática. Após um momento de especulação e de debate sobre o que poderiam conter as garrafas, uma das crianças teve acesso à primeira garrafa e leu a mensagem. Esta era um pedido de um menino, o Gabriel, que solicitava ajuda para compreender como era possível o mar apresentar tantos resíduos e questionava sobre que medidas poderiam ser tomadas para que isso se modificasse. A atividade pretendia promover um momento de reflexão e de diálogo provocador de intervenção, pois todas as crianças queriam ajudar o Gabriel para resolver o seu problema dos resíduos no mar. Note-se que a obra envolve uma missão para proteger e explorar de forma sustentável o nosso mar, fonte de riqueza e fonte de vida, pelo que incita o integrar das crianças na própria missão, envolvendo-as. Importa referir que é essencial ter em consideração “as motivações, os interesses, as habilidades de partilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”, Santos (2008, p. 33), para promover uma aprendizagem significativa nas crianças. Assim, o par pedagógico procurou para além de envolver as crianças, estimular nas mesmas esta capacidade de solidariedade, tornando-as humanas e desenvolvendo a pessoa num ambiente social.

Voltando-se para a mensagem de uma outra garrafa cujo desafio envolvia problemas matemáticos relacionados com a poluição da água, mais concretamente do mar, era esperado que num espírito de missão e de forma cooperativa as crianças resolvessem os problemas referidos. De modo a promover o trabalho cooperativo, tal como é defendido por Fernandes (1997) “quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira, cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (p. 564), a turma foi dividida em pares para a resolução dos respetivos problemas matemáticos. Posteriormente, após serem

resolvidos, sucedeu-se a respetiva correção e reflexão, novamente em grande grupo, acerca das informações transmitidas em cada problema e que maneiras de intervenção deviam ser adotadas para o culminar da problemática.

Ainda no mesmo tema da poluição da água, surge uma terceira garrafa de vidro que, a pedido da mestrande, uma criança abriu e mostrou o que transportava, assim, para espanto de todas as crianças, surgiu a capa do livro (Anexo V) que esteve na base destas atividades. Seguiu-se uma breve exploração dos elementos paratextuais, nomeadamente sobre o que estes poderiam identificar acerca do conteúdo do livro, promovendo assim uma aprendizagem através do olhar e uma sensibilidade para a estética, permitindo uma articulação entre os elementos paratextuais e o texto ao qual estão associados (Velo, 2003). A escolha da obra literária e do seu tema torna-se importante na medida em que, tal como Velo (2003) afirma, é imprescindível “ter em conta a especificidade do destinatário, como é obvio; este é um ser para quem a ficção responde à natural necessidade de compreender o mundo” (p. 176). Assim, o par pedagógico procurou que a escolha do livro estivesse inteiramente relacionada com o tema da sustentabilidade de modo que pudesse ser feita uma maior sensibilização do tema em questão. Para além disso, a escolha da obra permitiu ainda lembrar com os alunos os constituintes do texto narrativo, o que permitiu uma maior compreensão da obra e do seu enredo.

Após o momento de debate em grande grupo, a turma é surpreendida pela escuta de um excerto do livro através de um *eBook*, na plataforma digital *StoryJumper* elaborado pelo par pedagógico. De acordo com Franco (2013, citado por Oliveira, 2019), “a utilização de RED [Recursos Educativos Digitais] na sala de aula pretende auxiliar o trabalho do aluno, incentivá-lo na realização das actividades propostas, ajudar na aquisição de conhecimento, assim como melhorar as suas competências” (p. 68), sendo posteriormente questionados e lembrados acerca dos constituintes do texto narrativo, de modo a que mantendo os mesmos pares, estes pudessem elaborar um esquema onde identificassem o que tencionavam escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, de maneira a elaborarem um texto narrativo a dar continuidade ao excerto escutado. Esta ação educativa foi pensada de maneira que cada par com recurso a *tablets*, uma vez que de acordo com Santos (2006, citado por Xavier, 2011)

vários autores sugerem ser cada vez mais importante possibilitar o contacto dos alunos com o mundo das novas tecnologias, mais concretamente com o computador. Essa experiência com tecnologias permite, por um lado proporcionar um desenvolvimento das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que é um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis (p.21).

e a uma ferramenta interativa online, a *Storyjumper*, pudesse completar o excerto escutado. Contudo, o par pedagógico foi surpreendido pelo imprevisto da impossibilidade da abertura da respetiva ferramenta, optando por outra de imediato que permitia a realização de um *WIKI*, isto é, um espaço *online*, onde todos os alunos podiam

criar páginas e editar textos, assim, todos os *wiki* têm um ícone para editar e guardar, podendo ser editado em qualquer altura e por diferentes pessoas. Nesta atividade, os alunos podiam aceder em simultâneo e realizar as tarefas necessárias para mais tarde integrarem no respetivo *ebook*, ou seja, escrever os seus textos narrativos, possibilitando ainda uma maior facilidade de acesso aos mesmos através do computador da sala de atividades educativas.

De modo a finalizar esta ação educativa, a turma fez uma visita virtual ao fundo do oceano, através da plataforma digital *Google Street View*, sendo observado o entusiasmo e o fascínio da turma na interação com o observado, mas em simultâneo a reagirem emocionalmente ao compreenderem o que estava a acontecer no fundo do mar. Este momento de descoberta foi importante para o diálogo sobre a poluição, estimulando a comunicação oral e o pensamento crítico, argumentativo e criativo na construção de saberes e soluções ao problema. A aprendizagem por descoberta e por resolução de problemas estimula o raciocínio indutivo e dedutivo e o valor pedagógico do erro no processo de ensino e aprendizagem. Note-se que a colocação de um problema se por um lado provoca alguma confusão, dúvida, discussão e reflexão, por outro lado estimula o encontro de soluções fomentando um conhecimento mais complexo.

Neste contexto, a motivação para aprender resulta no prazer e não na obrigação, na curiosidade e desejo de atingir objetivos. O produto final resultou na criação de um painel figurativo, em papel de cenário, de fundo azul, composto por objetos recicláveis, nomeadamente, plásticos, folhas goma eva, cartões, etc., conforme a figura seguinte.



Figura 2 - Fundo do mar representado pelas crianças

Com esta criação foi possível desenvolver a criatividade das crianças, no que concerne à Educação Artística, uma vez que, conforme Gardner (1999, citado por Sousa, 2016):

as crianças estão a ser expropriadas quando não são expostas a estas formas de pensamento sobre as artes. De facto, se deixarmos que as crianças adquiram entendimento por conta própria, todo o domínio das artes pode permanecer para elas tão distante quanto uma estrela, tão misterioso como um falante de uma língua morta (p.25).

Como tal é imprescindível promover a Educação Artística, dado que esta, possibilita o desenvolvimento artístico, as capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal dos alunos. Para além disso, pelo meio da arte, possibilitamos que os alunos contactem com a sua tradição cultural, permitindo-lhes expressarem o que sentem e melhorar a sua integração social.

Com esta prática educativa, foram perceptíveis o interesse e o empenho da turma na elaboração das atividades propostas, demonstrando maior interesse e entusiasmo aquando da elaboração dos textos narrativos com o recurso aos *tablets* e aquando da recriação do fundo do mar, valorizando os *tablets* como uma mais valia quer para a atividade, quer para a literacia digital. Com esta atividade o par pedagógico pretendia que após o confronto de imagens da atividade do fundo do mar poluído, os alunos, em grande grupo, criassem o seu fundo do mar conforme o idealizavam, assim, foram também desenvolvidas competências no âmbito da educação artística, promovendo a criatividade estética dos alunos. Para além disso, importa referir a mobilização de conhecimentos ao longo de toda esta prática educativa, dado que, no decorrer da mesma os alunos foram convidados a desenvolver diferentes atividades interligadas às diversas áreas de conteúdo. Refletindo ainda acerca do imprevisto, é reconhecível pelo par pedagógico a necessidade de antes de usar um recurso, este ser devidamente experimentado e verificado no contexto, evitando falhas na ação, mas também a necessidade e capacidade de dar resposta ao imprevisto de forma eficiente, segura e profissional.

Além da poluição dos mares foi tratada também a poluição atmosférica, focada sobretudo nas cidades, através da observação do filme *Wall-E* da *Disney-Pixar*, cujo tema retrata a poluição dos solos e a poluição atmosférica numa cidade construída de lixo. A discussão sobre o filme conduziu para uma reflexão prévia em casa, junto da família, sobre a temática, observando a realidade que os rodeia para, a partir dela, dos seus conhecimentos e do que lhes é familiar encontrarem as palavras-chave do tema para serem desenvolvidas em sala de aula. Neste sentido, importa realçar o papel da família no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Marques (2001, citado por Pianço, 2012), “os pais podem ter um papel determinante na fixação de expectativas realistas e de normas de conduta corretas, no desenvolvimento da curiosidade intelectual e no aumento do gosto pela aprendizagem” (p. 46). Como tal, os pais ao ajudarem os filhos a nível escolar, para além de valorizarem a escola, demonstram interesse pelas

atividades realizadas, elogiando os filhos pelos pequenos/grandes sucessos alcançados, promovendo o sentimento de valorização por parte da criança.

A imagem tem um potencial imenso na comunicação e no estímulo de emoções, pelo que a turma é confrontada com fotografias de diversas cidades do mundo reagindo em debate sobre os problemas observados e mobilizando saberes, exprimindo emoções e mensagens de sensibilização. Note-se que foram as crianças que se sentiram desafiadas e foram elas que sentiram necessidade de encontrar soluções. Depois de diálogos coletivos, seguiu-se a criação das suas cidades em educação artística, sendo que tornámos o momento mais completo a propor que o fizessem numa aplicação digital, o *GeoGebra*, com recurso aos *tablets*. Segundo Fernandes (2012) “o *GeoGebra* combina, de forma interactiva, diversas áreas da matemática tais como geometria, álgebra e estatística. Permite uma melhor compreensão dos conceitos e relações geométricas. O *GeoGebra* facilita a construção do conhecimento do aluno, com a elaboração de actividades por parte do professor e/ou manual.” (p. 1), pelo que foram convidadas, ainda, a usarem os conceitos de figuras geométricas, segmentos de reta perpendiculares e segmentos de reta paralelas, como se pode observar na seguinte figura:

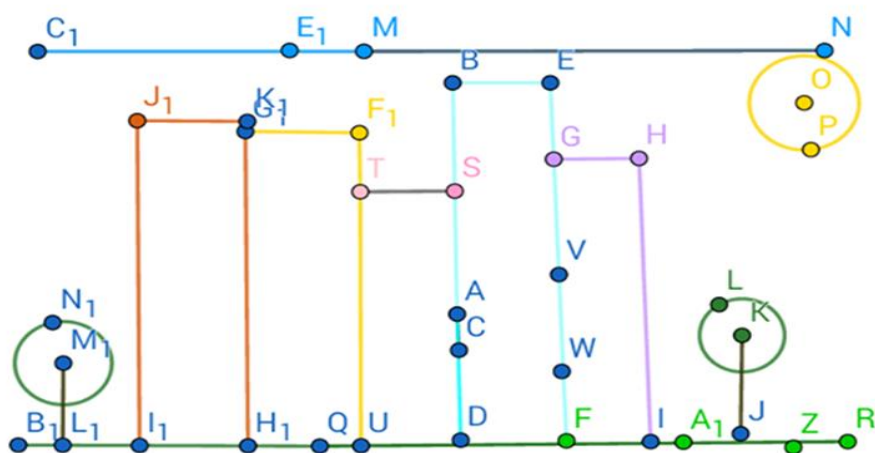


Figura 3- Exemplo de cidade a ser construída no GeoGebra

Os pares fizeram e mostraram as suas cidades, mobilizando não só conceitos de matemática, mas também os saberes construídos ao longo do processo, utilizaram um vocabulário adequado à linguagem matemática, dizendo como era a sua cidade, que linhas utilizaram, que figuras geométricas puderam observar e se a representaram com ou sem poluição. Posteriormente, os pares foram desafiados a imaginarem e escreverem uma história acerca da sua cidade, tendo como ponto fundamental a inclusão de uma aventura passada na mesma, sendo por fim convidados a partilhar as histórias elaboradas

em grande grupo. Neste contexto, as crianças foram desafiadas a trazer o digital para o mundo analógico construindo as suas cidades em 3D, com recurso a materiais recicláveis, nomeadamente a pacotes de sumo e de leite trazidos dos lanches, rolos de papel higiénico presentes na sala de atividades educativas, folhas colocadas no lixo, entre outros.



Figura 4- Construção das cidades em 3D

A atividade teve como objetivo observar a cidade e responder à questão inicial- “O que devemos alterar na nossa rotina para ajudarmos o ambiente?”.

Posto isto, a maior dificuldade sentida nesta prática educativa prendeu-se à gestão do tempo, dado que a elaboração das cidades na aplicação *GeoGebra* se desenrolou para além do tempo estipulado, acabando assim por reduzir o tempo de exposição em grande grupo.

Dando seguimento ao tema da poluição, regressou à sala de aula uma garrafa de vidro, desta vez com um enigma que dizia o seguinte:

“Olá meninos e meninas,

Lembram-se de onde vos ter dito que este verão tinha ido para a praia com os meus pais? Sabem, nesse dia o sol brilhava intensamente e eu só queria brincar sem parar na areia, mas os meus pais disseram-me que eu tinha de ter cuidado, estar debaixo do guarda-sol, beber muita água e colocar protetor solar. Ajudem-me a descobrir o porquê destes conselhos”.

De seguida, a turma foi surpreendida com um vídeo explicativo da multiplicação com o propósito de colmatar as dificuldades sentidas pela mesma neste conteúdo para a resolução do enigma no caderno diário, sendo posteriormente feita a correção do mesmo, em grande grupo, procurando sensibilizar a turma de que com a multiplicação do lixo, a poluição também aumentará. Seguidamente, a turma é surpreendida com uma roleta do abecedário digital projetada no quadro interativo. Após um momento de questionamento acerca do que se poderia fazer com a mesma ou porque estaria esta projetada, a turma foi desafiada a fazer um pequeno jogo do STOP. Contudo, este não teria as categorias

habituais, nomeadamente nomes de cidades, plantas, objetos, etc., em vez disso teria categorias relacionadas aos conteúdos programáticos de Português, mais concretamente, nomes comuns femininos, nomes comuns masculinos, adjetivos, verbos na 1ª, na 2ª e 3ª conjugações. Importa salientar que, para a dinamização do jogo, foram impressas tabelas de modo que cada uma das crianças (Apêndice C) pudesse preencher individualmente. No decurso do jogo, surgiu a palavra “sol” que o par pedagógico aproveitou para promover um momento de debate acerca da poluição e qual a influência da mesma no sol, realçando a importância deste nas vidas dos seres vivos bem como os seus perigos. Posteriormente, em pares, os alunos foram convidados a refletir sobre ideias-chave acerca das potencialidades do sol, criando um mapa mental acerca do mesmo, sendo ainda desafiadas a apresentarem-no em grande grupo. Um mapa mental, consiste conforme afirma Nunes (2006), numa “representação gráfica com ramificações ao redor de um tema central, sendo que cada ramo contém uma palavra-chave” (p.7). Assim, após as apresentações realizadas, em grande grupo, foi criado um mapa mental de turma acerca da temática do sol como se pode verificar na seguinte figura

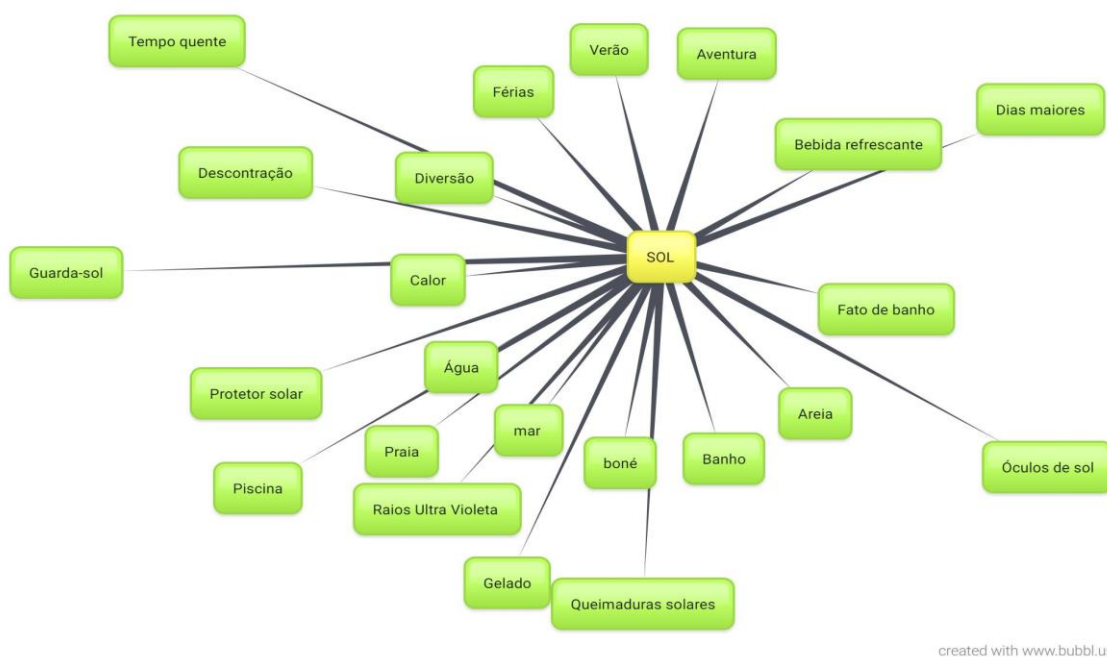


Figura 5 - Mapa mental elaborado pela turma

Para finalizar a turma foi surpreendida com a visualização de um pequeno vídeo sobre a proteção que deve ser feita aquando da exposição solar, através da plataforma digital *Youtube*.

Por um lado, ao longo da dinamização das atividades foi perceptível o entusiasmo e motivação por parte das crianças na elaboração das mesmas, porém, por outro lado, refletindo acerca do encadeamento das atividades, a mestrandia constatou que estas

pareciam não ter a interligação esperada, isto é, o encadeamento final não constou de uma interligação profunda como era de esperar.

Por último e de modo a finalizar o projeto, a turma respondeu às questões: “o que aprendi?”; “como posso contribuir para alterar os meus hábitos e ajudar o ambiente?”. Assim, lembrou-se o percurso caminhado, escrevendo as palavras/ideias-chave de um vídeo conclusivo e, em grupo, preencheram uma tabela sobre o ambiente, onde estavam evidentes os problemas, as causas e as possíveis alterações/compromissos de cada um. Partilharam as suas ideias, em grande grupo, criando assim um momento de debate para chegar à síntese das conclusões e escreveram-nas num livrinho disponibilizado (Apêndice D).

Para finalizar, tentámos encontrar outros modos de avaliação. Posto isto, os alunos percorreram um mapa realizado numa plataforma de apresentações de slides, pelo que utilizaram *tablets*, respondendo aos desafios nos seus cadernos diários, realizando ainda a autocorreção. Para terminar, a turma foi convidada, com os mesmos grupos, a realizar um infográfico, que segundo Módolo (2007), citado por Júnior, Lisboa e Coutinho (2011) “o termo infográfico vem do inglês *informational graphics* e alia texto e imagem a fim de transmitir uma mensagem visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação” (p.3), através de uma ferramenta criadora de *design*. Assim, importa referir que os infográficos são ferramentas que oferecem diversas potencialidades educativas, neste caso em concreto, o infográfico permitiu que os alunos o utilizassem como meio de refletir sobre os comportamentos a adotar para promover a sustentabilidade. Para além disto, conforme afirma Júnior, Lisboa e Coutinho (2011), a utilização do infográfico promove “uma aprendizagem que ultrapassa os parâmetros abstratos dos conteúdos e mergulhe num mundo concreto, onde, de facto, o aluno poderá deparar-se com uma realidade mais consistente” (p. 12). Assim, para além de ser uma ferramenta digital para dinamizar as aulas, é ainda uma ferramenta que possibilita exercitar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, permitindo-lhes também “um olhar mais pormenorizado das temáticas abordadas” (Júnior, Lisboa e Coutinho, 2011, p. 12) que permitiu uma reflexão sobre a mudança de atitude no seu dia a dia, reveladora do impacto da aula e do seu desenvolvimento enquanto pessoa. De relevar, contudo, que a criação do infográfico (Figura 6) foi promotora não só da mobilização de saberes como também da capacidade criativa e estética. As criações finais foram apresentadas pela turma, sendo que cada grupo criou um *QRCode* para apresentar o seu infográfico e facilitar o acesso aos encarregados de educação. Assim o *QRCode* foi colado na página do manual de cada criança.

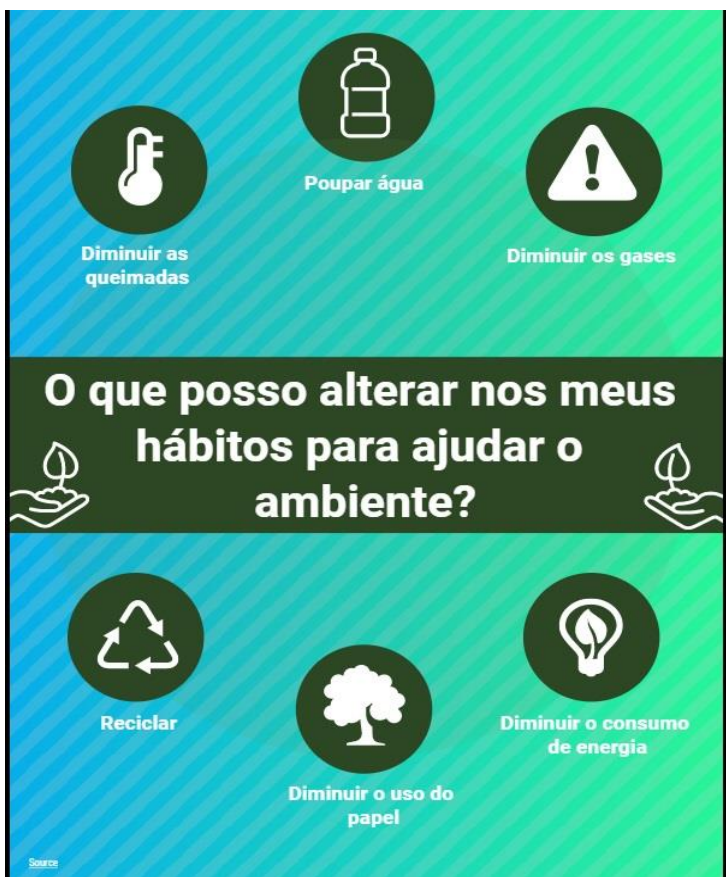


Figura 6 - Exemplo de infográfico elaborado pelos alunos

Com a atividade, o par pedagógico teve ainda como objetivo aproximar a escola aos encarregados de educação e sensibilizá-los para a temática e a atitude das crianças no seu dia a dia.

Posto isto, e refletindo acerca da prática educativa neste contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Metodologia de Trabalho de Projeto no âmbito do desenvolvimento sustentável como processo de transformação foi ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, procurando ainda dar resposta aos seus objetivos através de atividades que fossem também ao encontro do interesse e gosto das crianças. Deste modo, julga-se que foi perceptível, através de observação direta, de diálogos com as crianças e com a professora cooperante, a transformação, o empenho e o cuidado na alteração dos seus hábitos no dia a dia, principalmente nos seus lanches, mostrando ainda a sua vontade e motivação para a alteração dos mesmos com as atividades que ao longo da prática educativa foram realizando.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo, será feita uma análise reflexiva da prática educativa no contexto da Educação Pré-Escolar e irá, ainda, contemplar a análise e reflexão da programação da RTP2- ZigZag e do Ensino à Distância por intermédio de plataformas digitais, isto devido à interrupção da PES por causa da pandemia que assolou Portugal e à decretação do Estado de Emergência, contrariamente ao subcapítulo anterior.

Deste modo, segundo Campos (2016) a ação educativa deve ter patenteado os interesses e gostos das crianças, coadjuvando para uma aprendizagem enriquecedora e vantajosa que, por conseguinte, contribui para o desenvolvimento de cada uma. Tendo em conta este pressuposto, é importante ter em atenção não só os interesses e gostos das crianças, mas também os seus níveis de desenvolvimento, os seus ritmos de aprendizagem e as suas dificuldades. Assim, a PES teve como base a metodologia de trabalho de projeto referida no primeiro capítulo, contudo não foi implementada como pretendido, uma vez que a pandemia não o permitiu. Como tal, e de acordo com Paulus (2010) “é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (p. 3).

Com o objetivo de que tudo isto fosse possível, o primeiro contacto com o grupo exigiu uma observação profunda, de modo que se conhecesse e compreendesse as relações entre os sujeitos e as características de cada um, essenciais para a prática educativa (Silva e Aragão, 2012, citado por Zinke e Gomes, 2015). Ao encontro desta ideia, Postic (1995) defende que deve haver tanto uma observação ao grande grupo bem como uma a cada criança na sua individualidade, para tal, os primeiros dias foram essenciais.

Foi no decorrer do período de observação colaborativa que foram conhecidos os interesses e necessidades de cada criança, aspetos estes essenciais para a elaboração das planificações. A metodologia de trabalho de projeto, infelizmente, apenas abrangeu um pouco das três primeiras fases, nomeadamente, a fase da definição do problema, a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho e a fase de execução. No que diz respeito à primeira fase da metodologia de trabalho de projeto, a fase da definição do problema e no decurso do processo observacional, foi desafiado pela educadora que a mestranda juntamente com o seu par pedagógico, promovessem uma atividade experimental para o grupo simbolizar o dia das experiências. Como tal, em díade, optou-se pela realização da experiência do dia e da noite, dada a observação desse interesse nas crianças, a qual com uma lanterna e um globo terrestre se proporcionava a explicitação destes dois fenómenos. Na dinamização desta atividade foi perceptível o gosto do grupo pelo que estávamos a experimentar, e, após a descoberta e a explicitação dos dois fenómenos, surge por parte do D. R. “O globo que estamos a utilizar representa o planeta Terra”, posto isto, foi questionado pelo par pedagógico acerca de onde este pertencia, ao que respondeu “O

planeta Terra faz parte do Sistema Solar”, logo de seguida, o C. R. afirma que “Não é só o planeta Terra que pertence ao Sistema Solar, no total são 8 planetas!”, feita esta afirmação, o grupo foi questionado acerca de quantos planetas, de facto, constituíam o Sistema Solar, ao que se obtiveram diversas respostas, nomeadamente, “são 5 planetas” (D. L., W. V.), “são 6 planetas” (S. S.), “são 13 planetas” (M. B.). Assim ulteriormente, a mestranda questionou se também todos os outros planetas existentes no Sistema Solar teriam água como o nosso planeta, ao que apenas uma criança respondeu “só o planeta Terra tem água” (R. M.). Mostrando-se o grupo bastante envolvido na atividade, dadas as questões formuladas pela díade de estagiárias e as respostas fornecidas pelas crianças sobre o que já tinham pesquisado com a família anteriormente sobre o Sistema Solar. Ressalvando a importância da família nas aprendizagens da criança, sendo essencial que sejam estabelecidas relações próximas entre o educador e “esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), a díade de estagiárias deliberou dar continuidade a este tema e, como forma de verificar se, de facto, era algo do interesse do grupo, foi proposta a recriação do Sistema Solar, ao que foi aceite com bastante entusiasmo e interesse.

Relativamente à segunda fase da metodologia do trabalho de projeto que corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, esta originou a elaboração de “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, o que se vai fazer” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Neste sentido, as crianças com a ajuda da díade de estagiárias construíram um mapa conceptual acerca do que sabiam sobre o Sistema Solar, o que gostariam de saber mais, onde queriam pesquisar e o que queriam fazer. Questionado o grupo sobre o que queria fazer, surgiram diversas ideias, tais como, “Fazer um puzzle dos planetas” (R. M.), “Representar o Sistema Solar na sala” (R. M., D. R., M. C., C. O., RBS), “Fazer uma enciclopédia do Sistema Solar” (D. R.), “Fazer um telescópio” (C. O.). Por outro lado, quando se questionou o grupo sobre onde queriam fazer a investigação para responder às questões que queriam ver respondidas, este sugeriu que fosse no computador, em livros, com os pais, no telemóvel, nos jornais e na televisão, como ilustra a seguinte figura.

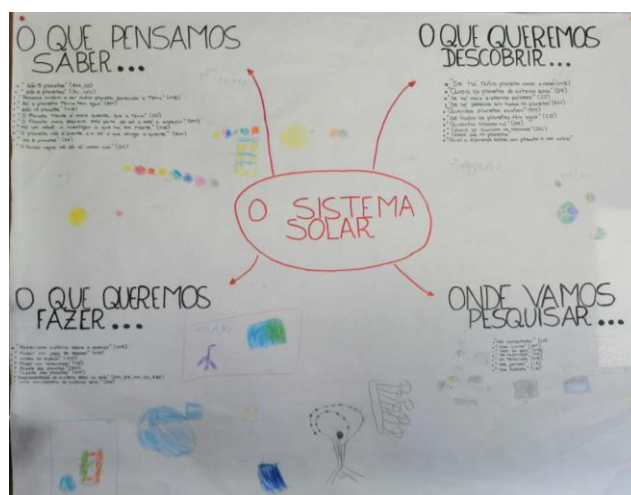


Figura 7 - Mapa Conceitual do Projeto "O Sistema Solar"

Já na terceira fase da metodologia de trabalho de projeto, desencadeou-se o processo de pesquisa através do computador juntamente com a díade de estagiárias que partiram daquilo que as crianças queriam saber para investigar "a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais" (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Como tal, após a pesquisa realizada, evidenciou-se o interesse por parte de algumas crianças fazerem a sua representação do Sistema Solar, tendo duas das crianças conseguido acabar, como pode ser observado na figura 9.



Figura 9 - Recriação do Sistema Solar pelas crianças DR e R

O processo de pesquisa e representação do Sistema Solar consistiu numa pesquisa a computador entre as crianças e a díade de modo individual, bem como a sua representação. Para a representação de cada Sistema Solar, as crianças optaram pela utilização de papel amassado em forma de bolas de diferentes tamanhos, consoante o

tamanho de cada planeta, firmando esta forma com fita cola de papel que possibilitava, posteriormente, aquando da pintura dos planetas, que a tinta aderisse mais facilmente ao material utilizado. Com esta atividade, o par pedagógico procurou desenvolver a criatividade e o sentido estético das crianças, dando-lhes ainda autonomia para que as mesmas pudessem tomar as suas decisões e fizessem as suas escolhas. Importa ainda referir que esta atividade permitiu a transversalidade de saberes na medida em que proporcionou a exploração de diversos domínios das áreas de conteúdos, nomeadamente, o domínio da linguagem e abordagem à escrita, o domínio da educação artística, mais concretamente o subdomínio das artes visuais e por último, a exploração da área do conhecimento do mundo.

Neste seguimento e, durante uma conversa em grande grupo sobre o Planeta Terra, nomeadamente, a sua poluição e como os seres vivos sofrem com a mesma, surgiu por parte do D. R. a morte dos animais no nosso planeta, desde os mais pequenos aos maiores. As crianças demonstrando interesse e entusiasmo acerca do tema, a díade de estagiárias juntamente com a educadora cooperante optaram por explorar a obra literária “A árvore das recordações” de Britta Teckentrup (Anexo VI), uma vez que este concilia a natureza e a morte. Posto isto, foi elaborada uma planificação (Apêndice E) que proporcionasse às crianças momentos de aprendizagem que fossem ao encontro aos seus interesses. Assim, para a iniciação da exploração do livro, optou-se por explorar alguns dos elementos paratextuais, nomeadamente, a capa, ou seja, o grupo foi questionado acerca do que viam na capa e sobre o que o livro lhes poderia falar, ao que prontamente responderam ser uma raposa e uma árvore que lhes ia falar da vida na floresta. Dada a resposta, a mestranda leu o título do livro e questionou se mantinham a opinião fornecida anteriormente, surgindo algumas respostas de que mantinham e outras de que o livro era sobre as recordações que a raposa tinha.

Logo após uma breve exploração da capa, foi proporcionado um momento de leitura e escuta da obra que evidenciou despertar interesse e concentração no grupo que aquando do terminar da leitura e da escuta, afirmou que afinal se tratava das recordações que os animais da floresta tinham da raposa que se tinha transformado numa árvore e, que à medida que os animais se iam recordando desta, mais a árvore ia crescendo. Posto isto, com o entendimento da obra por parte das crianças evidenciado, a mestranda desafiou cada criança a expor em grande grupo uma recordação/lembrança de um momento que tivesse vivenciado com um familiar/com amigos que tivesse gostado muito e que fosse importante para a mesma. Desta forma surgiram diversas respostas, embora existissem crianças que não se sentiram à vontade para o fazer e respeitando a decisão não foram forçadas a expô-las. Contudo, a mestranda ficou sensibilizada com uma em específico, “A lembrança que eu mais gosto é de brincar com o meu pai quando ele está cá” (C. O.), esta resposta surge na medida em que o pai é trabalhador internacional, ou seja, nem sempre está em território nacional e desta forma, muitas vezes não consegue estar com a criança, no entanto, através das redes sociais e das novas tecnologias, a mesma afirma colmatar

as saudades do pai. Neste seguimento, foi solicitado ao grupo e principalmente às crianças que optaram por não expor a sua lembrança em grande grupo, para que a desenhassem numa folha de papel, de modo que as estas se pudessem sentir mais confortáveis, conforme se pode observar na seguinte figura.



Figura 10 - Crianças a desenharem as suas lembranças

No que diz respeito às crianças que optaram por não fazer o desenho, foram convidadas a jogar ao jogo da memória com os animais representados na história e a darem continuidade à representação do sistema solar, sendo que para além das crianças que optaram por desenhar, todas as outras optaram por jogar ao jogo da memória. Este continha três níveis de dificuldade, isto é, o primeiro jogo era constituído pelos diferentes animais que estavam representados no livro, o segundo com o animal representado no livro a cores e a carta com a sua respetiva sombra, e por último, as cartas passaram a ter apenas sombras, ou seja, as crianças teriam de encontrar os pares apenas com a visualização da mesma. Importa ainda realçar que as crianças após fazerem o seu desenho da recordação, tiveram também oportunidade de jogar. No que concerne à realização desta atividade, esta centra-se no domínio da matemática, mais concretamente na noção de geometria, nomeadamente na visualização espacial, e no domínio da educação artística, particularmente no subdomínio das artes visuais. De acordo com Lopes da Silva et. al (2016), a visualização espacial, neste caso com o jogo da memória criado a partir da história, é um processo que “envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a 2 ou 3 dimensões e permite construir representações visuais que são essenciais para a vida” (p. 80), isto é, ao trabalhar a discriminação visual das crianças, desenvolve-se a habilidade de perceber semelhanças entre duas figuras, sendo esta exigida quando são apresentadas, às mesmas, duas figuras que terão de indicar as semelhanças (Matos e Gordo, 1993). Assim, quando as crianças têm de descobrir o par da imagem ou da sombra daquele conjunto, estão a desenvolver e aperfeiçoar os seus raciocínios. Para além disto, as crianças ao terem de recordar as imagens que já não estão visíveis, para encontrar o seu par, desenvolvem a sua memória visual. No que diz respeito à atenção, a concentração e a procura de estratégias, estas são também competências desenvolvidas na realização desta atividade, sendo que as crianças tiveram de se concentrar quando conseguiram ver todas as imagens, de modo a tentar encontrar

estratégias para conseguirem recolher o máximo de pares de cartões possível. Nesta atividade, abordou-se, também, a área de Expressão e Comunicação, no subdomínio das Artes Visuais, na medida em que a criança vê, analisa e reflete sobre o que olha e vê, neste caso para proceder à associação da imagem à sombra, de forma que as crianças treinem a sua destreza visual, bem como as capacidades para trabalhar em grupo. Considera-se que a matemática na Educação Pré-Escolar deve ser abordada com recurso ao lúdico e às brincadeiras, pois segundo Piaget (citado por Silva, 2013) a criança necessita de brincar para crescer e para se desenvolver, uma vez que as crianças para adquirirem conhecimentos necessitam de experimentar. Refletindo um pouco acerca desta atividade, julga-se ter sido bem dinamizada, apesar do receio das crianças na sua exposição, a mestranda conseguiu arranjar uma estratégia para que as crianças mais tímidas se sentissem mais confortáveis e, numa maneira geral, ficou evidenciado o interesse e empenho destas na realização das atividades.

Já na semana em que o projeto da sala, intitulado “Sistema Solar”, ia ter maior foco com a dinamização da planificação (Apêndice F), foi comunicado à díade que o estágio iria ser suspenso devido à pandemia da Covid-19, ficando sem saber quando e se voltariam ao JI e sem saber as implicações que isso acarretaria. Posto isto, no dia em que se soube que não se regressaria ao JI, as questões acerca de como iria ser acabada a Prática Educativa Supervisionada como iriam ser feitas as avaliações, como iria ser o contacto entre a díade, a educadora cooperante e as crianças foram surgindo. Deste modo e, passado alguns dias, foi anunciado pela Coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico como iria ser procedido o percurso de estágio ao longo do decretado Estado de Emergência. Como tal, foi anunciado pela Coordenadora do Mestrado, que através dos novos meios de comunicação, nomeadamente, programas de televisão, e com base no quadro teórico construído pela mestranda no decorrer do seu percurso formativo, esta teria que observar os conteúdos que eram apresentados na RTP2, mais concretamente o ZigZag e elaborasse uma reflexão acerca dos mesmos. Para além disso, era ainda convidada a participar e a manter o contacto com a Educadora e as crianças, através de uma plataforma digital, nomeadamente, o *Google Classroom*, onde eram enviadas propostas de atividades e onde eram realizadas as videoconferências com as crianças. Importa realçar que o envio de propostas de atividades e a realização de videoconferências tinham em conta a gestão do meio familiar, isto é, quer a educadora cooperante quer as estagiárias procuraram não invadir a organização familiar. Como tal, as propostas de atividades eram através de recursos simples, tais como, *PowerPoints* com histórias para que pudessem ler, receitas de areia mágica ou plasticina que posteriormente as crianças pudessem brincar, receitas de culinária, como por exemplo de pão de iogurte, bolachas de pepitas de chocolate para que conseguissem confeccionar em família. No que concerne à realização das propostas de atividades, foi perceptível que havia crianças a elaborá-las na íntegra, partilhando o resultado, assim como havia outras que só realizavam algumas e ainda outras que ou

realizavam e não partilhavam ou não realizavam de todo. Sendo para a mestrandia significativo constatar que embora existissem crianças a não desenvolver as propostas de atividades enviadas, desenvolviam outras atividades partilhando o processo e o resultado das mesmas, mais frequentemente, quando as atividades eram relacionadas com a confeção de alimentos, ou seja, relacionadas com culinária. Já no que diz respeito às videoconferências, estas eram realizadas com pequenos grupos de crianças, que iam sendo alternados de modo que todas as crianças tivessem oportunidade de interagir com as outras e de maneira a proporcionar que as interações entre as mesmas fossem facilitadas, bem como as interações entre as crianças e os adultos.

Salientar que no decurso das videoconferências as crianças tinham liberdade e espaço para comunicar e partilhar entre si o que entendessem ser relevante. Para além disso, as crianças quando não se conseguiam ver bem, como por exemplo quando uma destas estava com a face ligeiramente abaixo do nível da câmara, as mesmas tentavam auxiliar indicando como se devia de sentar. Exemplo disso surge quando o D. T. não estava sentado de modo a ser visível o seu rosto de forma integral e o D. L. sugeriu “D. T., baixa mais o computador ou senta-te mais para cima porque não te conseguimos ver”.

Neste sentido, valorizando o contacto físico enquanto futura educadora e concordando com Lopes da Silva et al. (2016) “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações” (p. 24), acreditamos que as videoconferências marcadas uma vez por semana e as partilhas de ideias entre o grupo, embora tentassem manter a ligação e a proximidade entre o jardim de infância e a família, crianças e educadores/as, observou-se que a afluência nas mesmas era sempre por parte das mesmas famílias, independentemente da hora a que a educadora marcasse o “nosso encontro”.

Tendo ainda em consideração o contexto económico de cada criança, refletindo a existência de crianças sem acessos informáticos para manter o contacto, evidenciando assim algumas desigualdades, observando e constatando desta forma, mais uma vez, a grande importância e o gosto da partilha entre crianças. Por forma a tentar resolver este entrave, foi tentado o contacto com os encarregados de educação, através de chamadas telefónicas, por parte da educadora, contudo tornaram-se tentativas sem sucesso. Posto isto, o mesmo foi tentado entre a coordenadora da instituição e os encarregados de educação que se manteve com o mesmo desfecho. Sob a perspetiva das crianças, embora estas revelassem estar a gostar do tempo com a família em casa, evidenciavam as saudades e a vontade de regressar ao JI para que pudessem estar novamente com os amigos e a educadora. Por sua vez, era evidente a dificuldade que os pais sentiam na gestão e elaboração de tudo o que era proposto pela tríade, dado que alguns pais se encontravam em regime de teletrabalho e outros tinham ainda outras crianças com idades escolares em casa, para além do seu regime de trabalho, isto para além da vida doméstica que permanecia a ser realizada. Advindo de tudo isso, a dificuldade por parte dos pais em participarem e assistirem às propostas de atividades enviadas. Com as

videoconferências foi perceptível para a mestrandanda a existência de crianças que mantinham o seu modo de estar como na sala, a título de exemplo, o D. C. que mantinha total abertura para se expor, o E. R. que tal como na sala, se mantinha envergonhado e inibido, procurando a tríade estratégias para que este se desinibisse, tais como, questionar sobre os seus dias e como estava a ser em casa. Por último, em contrapartida, a L. L. que no JI demonstrava ser envergonhada e com dificuldades em se dirigir e comunicar com o adulto agarrando-se, maioritariamente, às batatas dos adultos para tentar comunicar, demonstrou-se desinibida querendo mostrar a sua casa e dizendo o que ao longo dos dias vinha fazendo.

Contudo, foi sentido que as ligações entre crianças e educadores/as acabou por se desvanecer um pouco, principalmente entre estagiárias e as crianças, uma vez que estas apenas tiveram três semanas e um dia com as crianças e ainda se estavam a inserir e ganhar confiança/ligação com o grupo, embora já tivessem começado a teia conceptual para o futuro projeto com o mesmo. Porém, ao longo dos anos de formação da autora do relatório e confirmando no contexto educativo, que as crianças não aprendem e não se desenvolvem apenas no JI, mas sim nos contextos onde estas estão inseridas, como refere Lopes da Silva et al., (2016), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9).

Importa ressaltar que no decorrer das videoconferências, a díade, se manteve ativa, proporcionando às crianças momentos de leitura e escuta de histórias, sendo pertinente descrever pelo menos uma das leituras realizadas, optando por descrever a leitura da obra literária “O incrível livro sem fim” de Heath Mckenzie (Anexo VII) que consiste numa história baseada em humor. Para a realização da leitura desta obra, a mestrandanda tentou adaptar a sua sala de estar num cantinho da leitura, colocando uma manta e as almofadas como se presencialmente estivesse, conforme se pode verificar na figura seguinte.



Figura 11 - Adaptação do cantinho da leitura

Desta forma, num momento inicial, as crianças começaram por comentar o cantinho da leitura, como por exemplo, dizendo “parece muito um cantinho de biblioteca” (S. S.). De seguida a autora do relatório, posicionando o computador à sua frente de modo que as crianças conseguissem observar e escutar a leitura realizada, convidou ainda as crianças a colocarem-se também sobre uma mantinha no chão, como se estivessem na sala para a dinamização de uma hora do conto. Como o título indica, o livro escolhido para a leitura não tem fim, sendo um monstrinho a personagem principal da história percorrendo as páginas do livro de modo a encontrar um fim para o mesmo. A meio do enredo surgem dois caminhos à escolha, o vermelho e o azul, em que as crianças foram convidadas a decidir qual dos dois seguir, dando algum tempo para que as crianças presentes na videoconferência discutissem e tomassem uma decisão unânime acerca do caminho que escolheriam. Importa realçar que, embora o tempo necessitado pelas crianças para a escolha do caminho, argumentando a sua escolha e chegando a um consenso, estas foram respeitando a opinião e posição de cada uma, regressando a mestranda à leitura aquando da decisão das mesmas. Primeiramente, as crianças optaram pelo caminho vermelho que consistia no monstrinho percorrer um túnel com diversas peripécias envolvidas que ia acabar à página inicial da história, impondo que a leitura retomasse dali. Com a releitura da história, chegados os dois caminhos, as crianças escolheram o caminho azul que consistia numa viagem do monstrinho pela montanha-russa, encontrando zumbis e que acabava com a expressão “A não ser que...” (Anexo VIII), ficando apenas com a contracapa que não dá a história como tendo final (Anexo IX).

Com a finalização da leitura, foram perceptíveis o entusiasmo e o gosto das crianças pelo momento proporcionado, sendo pedido pelas crianças que o livro voltasse a ser lido, porém, a pedido dos pais, a leitura ficou combinada para outra videoconferência dada a aproximação da hora de almoço. Desta forma, as crianças foram convidadas a elaborarem um desenho sobre qual achariam ser o fim do livro, conforme é possível verificar na seguinte figura

.

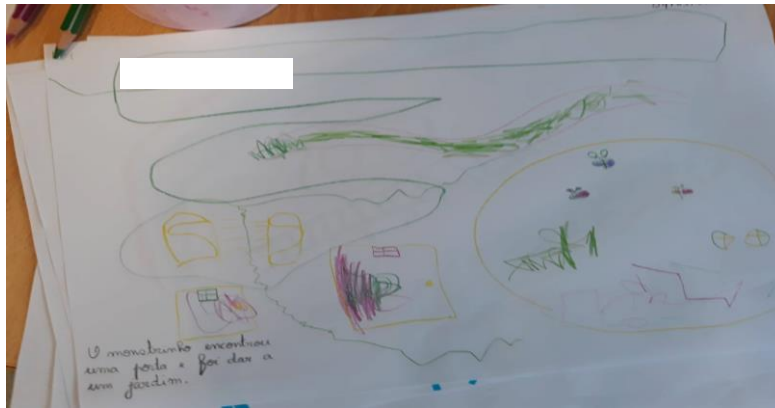


Figura 12 - Exemplo de final de história idealizado pela criança H

Refletindo um pouco sobre a preconização deste momento, a díade julga ter sido uma dinamização bem sucedida, despertando o interesse e entusiasmo nas crianças que foi sem dúvida evidenciado pelas suas participações ao longo da leitura. Promovendo ainda, um momento de leitura à distância que estes não estavam habituados a assistir e a fazer parte. Este momento, revelou-se de grande importância, na medida em que aproximou as crianças a um momento mais próximo de um quotidiano no JI que estas deixaram de ter ao estarem confinadas em casa devido à pandemia Covid-19.

Para além disto, os pais tinham também ao seu dispor a programação da RTP2. Deste modo, o Ministério da Educação juntou-se ao programa ZigZag no canal referido. Neste sentido, a mestranda optou por retirar notas dos conteúdos observados no ZigZag e refletir com base nas OCEPE.

Posto isto, acreditando que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pôde-se sentir a Educação Pré-Escolar a ser infantilizada e desvalorizada, uma vez que se observavam os conteúdos a serem transmitidos essencialmente por desenhos animados e desafios propostos por pessoas sem formação na área, nomeadamente atores, como se qualquer pessoa sem formação pudesse exercer a profissão de educador de infância. Para além disto, quem elaborou a programação deveria refletir acerca da valência da Educação Pré-Escolar e analisar que é inexistente a escrita dos conteúdos em cadernos, o estar atento sem falar para escutar a palavra do professor como se nesta valência fosse assim a denominação do docente; o estudar sem resmungar, o escrever os sumários, o aplicar os termos verbos, adjetivos, adição, subtração, multiplicação e divisão, como se da valência do 1.º Ciclo se tratasse e não houvesse qualquer tipo de diferença. Devendo os educadores no ponto de vista da autora do presente relatório serem ouvidos, de modo que fosse feita uma reorganização desta programação coerente à valência da Educação Pré-Escolar.

Deste modo, a aprendizagem é influenciada e influenciadora pelo processo de desenvolvimento da criança, porém o ZigZag transmitia principalmente desenhos animados, não proporcionando às crianças que estavam a assistir qualquer tipo de

ligação, tendo sido mais enriquecedor ter um/a educador/a na frente dos conteúdos a serem apresentados, como era observado no #EstudoEmCasa, pois embora a rotina tenha sido alterada fisicamente, ao observarem o adulto aproximavam-se mais da rotina que tinham.

De seguida, a programação apresentada era confusa, uma vez que foram feitas escalas de idades e não eram perceptíveis os parâmetros tidos em conta para essas mesmas escalas. Principalmente a escala de idades quatro-sete anos, isto porque sete anos já é considerada idade de escolaridade obrigatória como é referido por Lopes da Silva et al., (2016) “a educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória” (p. 5) e porque não é coerente uma criança de sete anos estar a assistir a conteúdos previamente considerados para crianças em idades desta valência.

Concomitantemente, observaram-se desenhos animados a demonstrarem conteúdos abrangidos nos domínios das OCEPE. Destas observações, para além da enorme importância dada à Área de Formação Pessoal e Social, é importante realçar na Área de Expressão e Comunicação os domínios da educação física e da matemática. Realçando o domínio da educação física, dada a importância do movimento para a criança e para o seu desenvolvimento, principalmente esta que estava limitada a espaços interiores e as crianças não tinham tanta liberdade para correr, saltar, rebolar, gastar as suas energias das maneiras que gostam. Podendo, ainda, terem sido observadas as propostas realizadas por diferentes pessoas no “mexe o esqueleto” inserido no programa Desafio #FicoEmCasa. Já o domínio da matemática foi evidenciado, principalmente, no programa “O Mundo de Luna”, um dos desenhos animados que maior atenção despertou, isto pela simplicidade da linguagem matemática que era utilizada.

Tendo em conta os conteúdos abrangidos nas OCEPE e as noções matemáticas que devem ser desenvolvidas, destacando que a matemática está presente no quotidiano de qualquer criança como refere Lopes da Silva et al., (2016, p. 74) “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano”.

No decorrer da programação, é possível destacar diversos desenhos animados nas diferentes áreas de conteúdo e pelo modo como os mesmos exploravam os conceitos e os conteúdos da EPE. Assim, no que concerne à Área de Expressão e Comunicação, foram destacados os Pontos nos Is, o Mundo das palavras, o *Bitz and Bob*, a Peg+gato. Estes destaques devem-se ao facto de com eles serem explorados provérbios da língua portuguesa, sensibilizarem para a aprendizagem de uma língua estrangeira que nestas faixas etárias têm maior facilidade em aprender, como é mencionado por Lopes da Silva et al., (2016) “tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar” (p. 61). Para além disso, nestes desenhos animados, é ainda explorada a resolução de problemas e conforme Lopes da Silva et al., (2016) evidencia a sua importância “muitas

crianças têm dificuldade em resolver problemas apresentados apenas oralmente, é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos” (p. 75).

Por último, no que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo é destacado o *Mouk*, uma vez que dá uma forte relevância aos diversos países e aos seus costumes, o que se considera extremamente pertinente e contextualizado para a percepção das crianças sobre diferentes características de outras comunidades, tal como refere Lopes da Silva et al., (2016)

o desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade (p. 89).

Posto isto, é de salientar ainda que alguns dos desenhos animados transmitidos, eram abrangidos na programação da RTP2, com a particularidade que não eram transmitidos todo o dia e serem divididos por faixas etárias, como anteriormente foi referido. Os desenhos animados eram sempre seguidos, ou seja, assim que terminava um, começava logo outro, sem que entre eles houvesse uma ligação de conteúdos ou um fio condutor, apresentando cada desenho animado um conteúdo diferente ao anterior. Sendo transmitidos desenhos animados que a voz que ia narrando o que se estava a passar, era a mesma voz que preconizava diálogos entre as personagens, isto em desenhos animados em que não eram apenas produzidos sons, isto é, não havia qualquer tipo de diálogo entre as personagens.

De modo a perceber o pensamento dos pais sobre os recursos que lhes foram proporcionados e de maneira a complementar as atividades letivas presenciais, a diáde de estagiárias criou um pequeno questionário com a intenção de perscrutar a opinião dos encarregados de educação/pais das 25 crianças que formavam o grupo do contexto de estágio da mestranda nesta valência (Apêndice G). No entanto, da totalidade de encarregados de educação/pais, somente 13 responderam ao referido questionário. Na sua elaboração, incluíram-se questões de múltipla escolha, de salientar que existia sempre uma alternativa com a opção “outra” para os respondentes terem um espaço onde pudessem partilhar ideias alternativas às apresentadas como opção de resposta, e questões de resposta curta.

Assim, embora a amostra obtida não tenha sido a esperada, foi possível constatar que os pais sentiam uma enorme dificuldade em gerir uma nova rotina familiar devido ao teletrabalho e ao número de filhos com idades diferenciadas em casa, o que levava que tivessem que assistir a diferentes conteúdos na televisão e não teriam equipamentos que permitissem isso. Por outro lado, foi constatável que as videoconferências e as sugestões de atividades, por parte da tríade, foram bastante pertinentes e serviram de ajuda complementar às ideias de atividades que os pais faziam com as crianças visando o seu

desenvolvimento integral. Importa ainda referir que, o pai da S. S. afirmou que “as sugestões de atividades enviadas, na minha opinião, são uma mais-valia porque nós já estamos sem ideias de como as ajudar a não regredirem no seu desenvolvimento” e a encarregada de educação do X. A., afirmou “eu noto uma grande diferença no meu X, porque quando vinha do JI vinha mais conversador, contava com quem falava na escola e o seu problema de fala estava bastante melhor. Agora vejo que tem regredido um pouco”.

Por último, foi possível constatar que as crianças estariam a ter diversas aulas online de atividades extracurriculares que participavam antes de ficarem confinadas, como tal, em triáde, optou-se por enviar sugestões de atividades físicas que as crianças poderiam realizar em casa com os pais e os irmãos.

Com a elaboração do questionário aos pais/encarregados de educação, a díade não poderia julgar mais pertinente a opinião das próprias crianças sobre as sugestões de atividades enviadas através da *Classroom* e a programação da RTP2 (Apêndice H). Para a sua elaboração, a díade, incluiu, maioritariamente, questões de múltipla escolha (sempre com uma alternativa “outra” para que as crianças com a ajuda dos pais tivessem um espaço onde pudessem partilhar ideias alternativas às apresentadas como opção de resposta) e questões de resposta curta, tais como no questionário aos encarregados de educação/pais. Importa ressaltar que das 25 crianças do grupo da EPE, somente, 8 crianças responderam ao referido questionário.

Assim, a díade constatou que havia crianças a assistir e a não assistir aos programas transmitidos pela RTP2, constatando ainda que os que não assistiam se devia ao facto de terem irmãos em casa a assistir ao #EstudoEmCasa. No que concerne às videoconferências e às sugestões de atividades enviadas pelo *Classroom* foram bem recebidas por parte das crianças, sendo um forte elo de ligação entre os participantes, uma vez que estavam confinadas, sendo perceptível que as crianças gostavam de as fazer pelo gosto de ver os colegas, a educadora e o gosto pela partilha dos trabalhos que faziam em casa.

Posteriormente, defendendo que as crianças devem estar no centro da ação, foi importante perceber como estas se sentiram ao saber que iam deixar de ir para a escola durante um indeterminado período de tempo e como se sentiam em estar em casa. Assim, foi perceptível que, na sua maioria, as crianças tinham ficado tristes por ir para casa, contudo, ao longo das videoconferências, foi visível que as crianças foram mudando o sentimento de tristeza, isto porque estavam em casa com as famílias e era notória a importância que estas davam a esse contexto. Conforme Daniel Sampaio (1996) afirma “homens e mulheres, na etapa média da vida quase sempre muito ocupados profissionalmente, têm objectivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa” (p. 33), as crianças passavam a maior parte do seu tempo no JI enquanto os pais iam trabalhar. Todavia, com o confinamento devido à pandemia Covid-19, os pais que tinham a hipótese de ficar em teletrabalho,

ficavam com as crianças, o que promoveu um aumento de momentos em família, que em momentos de videoconferência eram relatados pelas crianças.

Por último, tornou-se possível a díade constatar que embora as crianças gostassem bastante de brincar com a família, sentiam uma enorme dificuldade em não terem a liberdade de brincarem ao ar livre e com os amigos

Deste modo e refletindo sobre os dados obtidos, importa ressaltar que estes somente representam uma pequena amostra e não uma amostra de maior dimensão como era esperado. Assim, a realização dos mesmos possibilitou à mestrandade perceber até que ponto as alterações da rotina se tornaram em dificuldades na organização familiar dos encarregados de educação/pais, pois para estes com a modificação da rotina a gestão da dinâmica familiar simultaneamente com o Ensino à Distância e o teletrabalho, tornou-se complicada. Sobretudo, aqueles encarregados de educação/pais que tinham mais filhos em casa com o mesmo regime de estudo. No que concerne às crianças, a mestrandade constatou que embora tenha sido evidenciado o gosto das mesmas em ficar em casa com a família, foi também evidente as saudades que sentiam de poderem brincar ao ar livre e terem os colegas para o fazer em conjunto.

Como já foi referido neste subcapítulo, o contacto físico e a afetividade são essenciais nas idades compreendidas na valência da EPE, como tal, a mestrandade considera que não se possa ser uma educadora completa à distância por todos os entraves que essa situação acarreta. De realçar que a mestrandade defende que os papéis das TIC sejam importantes na vida das crianças, contudo, não é compatível serem utilizadas como forma de trabalho diariamente, pois como já foi referido anteriormente, o contacto físico e a afetividade é fundamental para as crianças em idades compreendidas na valência da Educação Pré-Escolar.

Por último, a autora do Relatório de Estágio, teve a oportunidade de constatar que a pandemia do Covid-19 fez repensar a educação, compreendendo que as TIC nos permitem e enriquecem dinâmicas diversificadas, podendo ser utilizadas como recursos para o desenvolvimento das ações.

METARREFLEXÃO

“A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social, a realizar ao longo do percurso de formação, [esta construção] deverá assentar num sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências”
(Tavares, 1997, p. 66).

A presente metarreflexão, contempla uma síntese reflexiva sobre o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, que ocorreram durante todo o percurso da Prática Educativa Supervisionada (PES). A construção do saber profissional consiste num processo em que a ação com o contexto real de intervenção proporciona uma construção do conhecimento em que os saberes teóricos são estimulados para a prática, sendo bastante significativa a vivência de experiências em contexto real.

Nesta linha de pensamento, a Prática Educativa Supervisionada foi profundamente essencial na formação da mestranda, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais ao nível da ação pedagógica, tendo em consideração os processos de observação, planificação, da própria ação, avaliação e por último da reflexão. Numa visão retrospectiva, a realização de todo o percurso formativo e a realização do presente relatório, tornou evidente a importância de saber transpor conceitos teóricos para o contexto prático e, desse modo, conceber uma relação biunívoca entre a teoria e a prática. Verdadeiramente, é o conhecimento teórico que corrobora a prática do docente e lhe concede também a capacidade de agir. Assim, por meio da articulação entre a teoria e a prática que foi apreendida ao longo do percurso académico, realçando compreensão por parte da mestranda da metodologia de IA e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Compreendendo assim, que na prática o docente deve ter a capacidade de desenvolver as suas ações em torno da identificação de problemas e na procura constante de possíveis resoluções para os mesmos.

Segundo Alarcão e Canha (2013), “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” (p. 50), assim, é imprescindível que o docente assuma uma atitude crítica e reflexiva acerca da ação da sua profissionalidade de modo que desenvolva os saberes profissionais e transforme as práticas. Desta maneira, a PES, tal como foi referido anteriormente, consolidou-se nesta ideologia, permitindo uma reflexão cíclica nos dois níveis educativos, proporcionando ainda o desenvolvimento de saberes e competências no âmbito das práticas pedagógicas (Alarcão e Sá-Chaves, 2000). Tendo sempre como base os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da formação da autora do presente

relatório, em articulação com a aquisição de novas competências e saberes, observou-se assim a construção da personalidade enquanto docente da mesma.

Deste modo, atualmente ser docente representa ter adquirido um conjunto de capacidades e competências que carecem de ser recordados no decorrer de todo o desempenho da função, mais especificamente o compromisso ético com a profissão, as capacidades investigativas e colaborativas, assim como a capacidade de abertura ao uso de tecnologias de investigação e comunicação (Esteves, 2007). Realçando que a criança deve estar no centro da ação pedagógica, bem como o seu processo de aprendizagem, sendo esta a base da pedagogia adotada.

No terminar de todo o percurso formativo, é imprescindível realçar a importância e o contributo de todas as unidades curriculares presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer de todo o percurso, foi evidente o apoio e contributo das várias unidades curriculares na construção de saberes teóricos da mestranda e, principalmente, o conhecimento de quadros teóricos e legais que integraram a base sustentadora de todo o desenvolvimento de competências da mestranda.

Assim, tornou-se importante realçar que, esta construção de saberes adquirida ao longo do percurso académico, sustentou e contribuiu para a melhoria de competências profissionais no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, proporcionando à mestranda, agir eficazmente nos diferentes contextos, criando um ambiente educativo mais rico em aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, como já foi referido anteriormente, infelizmente, foram desenvolvidas mais ações no contexto do 1.º Ciclo do que no contexto da Educação Pré-Escolar por causa da pandemia Covid-19.

Importa ressaltar, que no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda evidenciou dificuldades e receios, nomeadamente, na exposição perante o grupo de crianças nas primeiras semanas. No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, demonstrou inicialmente refletir bastante antes de apresentar qualquer informação ou conteúdo à turma, porém com o passar das semanas, foi-se sentindo mais segura de si mesma, agindo com maior naturalidade e deixando fluir a exposição de conhecimentos. Já no contexto da EPE, a mestranda embora se tivesse sentido novamente insegura, foi através da dinamização de horas do conto e das horas de jogo espontâneo que se foi desinibindo e confiando mais em si. Porém, aquando do sentimento de melhoramento emergia, surgiu a notícia da suspensão da PES, tomando a mestranda consciência que é algo a ser trabalhado mais tarde aquando do desempenhar da função. Com isto, no desempenhar da função deve procurar acreditar mais nas suas capacidades, trabalhar a sua espontaneidade e encarar o erro como ajuda no seu crescimento quer pessoal, quer profissional, uma vez que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

No decorrer deste percurso, o trabalho colaborativo desempenhado com o par pedagógico, as supervisoras institucionais e as orientadoras cooperantes formaram um grande pilar de suporte à autora do relatório, na medida em que, através de partilhas e

reflexões, proporcionou à mesma o desenvolvimento de diversos conhecimentos, possibilitando ainda o seu crescimento profissional. Como tal, a mestranda acredita que “com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão e Canha, 2013, p. 48), considerando ainda o trabalho colaborativo fundamental, sendo um mecanismo excepcional para superar as dificuldades e incertezas, que se basearam também no sentimento de falta de criatividade por parte da díade de estagiárias. Isto é, a mestranda bem como o par pedagógico sentiram dificuldades no processo de observação do grupo, o que posteriormente, dificultou a realização de práticas inovadoras e criativas que fossem de encontro às necessidades e interesses das crianças, e que para além disso promovessem também momentos de aprendizagem.

Posteriormente, a autora do presente relatório considera essencial que a ação educativa assente em pressupostos de *praxis*, articulando os conhecimentos científicos com os valores pessoais, constatando que a prática e a ação não são eficazes estando isoladas. Como tal, conforme Oliveira e Serrazina, (2002, referenciado por Oliveira, 2019) o “profissional da educação deve realizar um exercício reflexivo constante através do questionamento e problematização da *praxis*” (p. 82).

Considera ainda que cada criança deve ser vista como um ser humano com as suas individualidades e características e que cabe ao docente orientar a construção não só do seu conhecimento, mas também da sua personalidade. Deste modo,

a formação inicial é a base da construção [na qual] adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade (Lisboa, 2005, p. 29).

No que diz respeito às competências que este mestrado possibilita, é importante que seja compreendido que o crescimento das crianças deva ser feito de modo progressivo e gradual, promovendo transições o mais ténues possíveis. Consequente, e indo ao encontro da perspectiva de Freire (2000):

sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria (p. 37).

Posto isto, tendo a oportunidade de experienciar as duas valências, 1.º CEB e EPE, pode constatar algumas diferenças entre elas. Primeiramente no 1.º CEB, foi sentido que as crianças se foram afeiçoando ao longo do percurso de estágio, contrariamente ao que foi sentido na valência da EPE. Nesta valência, a mestranda sentiu-se de imediato acolhida por parte das crianças que se mostravam mais afetivas do que as crianças do 1.º CEB. Para além disso, foi possível constatar que as crianças da EPE, são mais independentes, na medida em que estas eram livres de escolher o espaço para onde iam e com quem iam trabalhar, tendo uma livre circulação na sala de atividades educativas, o

que proporcionava uma maior interação social entre as crianças integrantes do grupo. No que concerne ao 1.º CEB, a autora do relatório constatou que ao contrário da EPE, as crianças desta valência, são mais dependentes do docente, dado que é este que com a ajuda de uma planificação decide e gere o tempo para as atividades das crianças, sendo ainda, um trabalho mais individualizado e com menor escolha de atividades e trabalho.

Por último, concluindo a Prática Educativa Supervisionada nos diferentes contextos educativos, assim como a aquisição de saberes práticos referidos ao longo deste relatório, a mestrandia salienta o crescimento do seu próprio conhecimento teórico, dados os processos de investigação e pesquisa por parte da mesma, tal como o seu próprio crescimento pessoal. Terminando assim com a certeza de que a aquisição dos conhecimentos iniciais se apresentou como uma educação para o futuro, porém, como nada é estanque, há ainda muito para desenvolver e adquirir no desempenho da profissão. Como tal, ser docente é “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p.11), considerando a possibilidade de fazer a diferença e inovando as práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (coords.). (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I., Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 11-39. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. Em I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). A construção do Currículo na Escola. *Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão – Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de junho de 2004*. Lisboa: Edições Almedina, S. A.
- Apple, M. & Beane, J. (orgs.). (2000). *Escolas democráticas* (2ª ed.). Porto: Porto Editora
- Arends, R. (2007). *Aprender a ensinar. (7.ª Edição)*. Madrid: The McGraw-Hill.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação - Modelos Socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 175-192.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1995). *Accion, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>.

- Carvalho, C. (2014). *Uma Escola para Todos: a importância da diferenciação pedagógica no processo de ensinoaprendizagem*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1463/1/TM-1%C2%BA.2%C2%BA-2014C%C3%A1tia%20Carvalho.pdf>
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina
- Cunha, S., Lombardi, S. & Ciszewski, W. (2009). Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, (Online), 17, 22, 41-48. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/224/156>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr & M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1990). *Educação e democracia*. Paris: Editora Colin.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Esteves, M. (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. Em j. Pacheco, j. Morgado, & A. Moreira, *Globalização e desigualdades: desafios contemporâneos* (pp. 279-286). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba*, (32). pp. 215-232.
- Fernandes, C. (2012). *GeoGebra, algumas aplicações ao Ensino da Matemática*. [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior.

<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1867/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, (Online), 4 (15), 563-572.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (Online), (48), 309-328.
<http://dx.doi.org/10.1590/S010440602013000200018>.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. Em A. Flores, *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
<http://coloiquiodesafioscurriculares2015.tk/>.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2000). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2000). Perspetivas atuais da educação. *São Paulo em Perspetiva*, 14 (2), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.
- Gómez, P. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela: modelos metodológicos de investigación educativa. Em J. Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Editora Morata.
- Gonçalves, L. (2016). *A Diferenciação Pedagógica na sala de aula de Matemática – um estudo exploratório nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2408/1/TProjeto_LilianaG.pdf
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, J., Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011). O infográfico e as suas potencialidades educacionais. *4.º Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*. Universidade de Sorocaba. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3^a ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>.
- Lillard A. S., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E. & Palmquist, C. (2012). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1) 1-34. Doi: 10.1037/a0029321.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. Em L., Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Lisboa: Edições Almedina.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Porto: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20586/1/Susana%20Luz%20-%20TESE%20FINAL.pdf>

- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores
- 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*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, (13), 43-46. Obtido de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Matos, J. & Gordo, M. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação e Matemática* nº 26, 13-17.
- Máximo-Esteves. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Editora: Porto Editora.
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. (1.ª Edição). Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais.
- Neves, I. (2011). *Práticas de gestão diferenciada do currículo no 1. CEB – Contributos para o atendimento à diversidade no interior da turma*. [Master's thesis, Universidade da Madeira]. <https://pt.scribd.com/document/65501708/TeseMestrado-gestaodiferenciada-do-curriculo-no-ensino-basico>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nunes, L. (2006). *Dois mapas, duas trajetórias: destrinçar mapa conceptual e mapa mental*. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8952/1/Revista%20Percurso%20n01_Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20Dois%20Mapas%2C%20duas%20traject%C3%B3rias%20%20destrin%C3%A7ar%20mapa%20conceptual%20e%20mapa%20mental.pdf
- Oliveira, M. (2019). *Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14485/1/DM_MafaldaOliveira_2019.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.),

- Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 14-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (Online), 22 (1), 81-93. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*, (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (29-42). Lisboa.
- Pacheco, J. (2017). Currículo e gestão: Perspetivas de Integração em Tempos de Accountability. *Revista de Estudos Curriculares* (online), 8, 1, 35-50. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54074/1/2017.%20Artigo%20Currículo%20e%20gest%C3%A3o.pdf>.
- Paiva, R. (1995). *A brincar também se aprende*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. (1.ª Edição). Universidade Católica Editora. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf?fbclid=IwAR129K8DX8Xv8uOAon3RE75WXI6Zatgcze-zdwOnW9JN6qlB1avQcmKYb-Y>.
- Parente, C. (1996). *Una experiencia de formación del profesorado de educación infantil*. Em M. Zabalza (Org.) *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 213-215) Madrid: Narcea Ediciones.
- Paulus, P. (2010). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?* Lisboa: Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho_autonomo.pdf?fbclid=IwAR129K8DX8Xv8uOAon3RE75WXI6Zatgcze-zdwOnW9JN6qlB1avQcmKYb-Y

lid=IwAR3eESLAQxl3FRvyMM1ep9onDQXToufYEmrtl9iWIXgqhf9GQ3Ghkc5E
UQ.

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*. 2(1). <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Pereira, A. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>
- Pereira, F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, J. (2013). *Brincar para falar. Falar para ler*. [Master's thesis, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28895/1/Judite%20Manuela%20Esteves%20Pereira.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. Em J., Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, 103-126. Porto: Edições ASA.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pianço, A. (2012). *A relação entre escola e família- As suas implicações no processo de Ensino-Aprendizagem*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimentos Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem. Em G. Portugal(coord.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. Em M. Cardona & C. Guimarães (coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.

- Quadros-Flores, P., Flores, A. & Ramos, A. (2018) *Impact of Digital Technologies On Pedagogical Practice In Primary*. The Turkish Online Journal of Educational Technology- November 2018. Special Issue for INTE-ITICAM-IDECA, Volume 1, 672-681.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12650/1/Art_Paula%20Flores_2018.pdf
- Queroz, J. & Stutz, L. (2016). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. Calidoscópio. 14, nº 1, pp. 6-19.
- Rebola, J. (2015). *O manual e o ensino*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11389/1/JOAO_REBOLA.pdf.
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, B. (2016). *A importância da educação e expressão físico-motora no 1º ciclo do ensino básico segundo a perspectiva das raparigas*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1764/1/Bruna_Rodrigues.pdf
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. Universidade Católica.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>.
- Sá, B. (2019). *Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva (2013). *A importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar*. Relatório da Atividade Profissional. Escola Superior João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Sousa, C. (2006). *A importância da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de mestrado*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2282>
- Tavares, J. "A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico". Em: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 59-73.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Em O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy (Org.), *Interdisciplinaridade. Antologia*, 161-176. Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (1999). *Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. Revista IberoAmericana, número 22, 93-115.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e Ciência. ISBN:978-972-742-339-2
- Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. www.casadaleitura.org
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>

- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, (Online), 7 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13502939985208291>.
- Xavier, L. (2011). *O uso das TIC em salas de aula inclusivas: atitudes e práticas de professores do 1º Ciclo*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1205/1/O%20uso%20das%20TIC%20em%20salas%20de%20aulas%20inclusivas.pdf>
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. Em Coll, C. et al. *O contrutivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 150-195. Lisboa: ASA.
- Zinke, I. & Gomes, D. (2015). A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia, *EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*, (Online), 28653-28663. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – Série I –
Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário – Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.* Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012. *Regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Diário da República N.º. 201/2001, Série 1 de 2001-08-30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.* Diário da República N.º 201/2001, Série 1 de 2001-08-30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro. Diário da República n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26. Estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares. Revoga o Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989). A convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas

Lei-Quadro n.º 5/97. *Diário da República n.º 34 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Lei-Quadro n.º 49/2005. *Diário da República n.º 166 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Plano Anual de Atividade, 2019. Porto

Plano Curricular de Grupo, 2019. Porto.

MM

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

Maio 20**21**