

Carla Sofia de Pinho Costa

Relatório de Estágio

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

Carla Sofia de Pinho Costa

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques Sá

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

Quero ser criança...
ter direito a sentir,
aprender diariamente e... viver.
Quero ser criança...
alcançar a pureza do saber ser e estar,
quero saber fazer e criar...
e talvez quem sabe...
Brincar... Brincar...
Alcançar o mundo,
do aqui e agora na minha imaginação,
e talvez quem sabe...
reinventar a luz para o mundo...
Deixem-me ser criança e...
BRINCAR!

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que se cruzaram neste meu caminho, pois de alguma forma acrescentaram-lhe algo, sobretudo uma vontade de querer saber mais e crescer na minha formação enquanto pessoa e profissional.

À minha amiga e companheira desta caminhada, o meu par pedagógico, um enorme obrigada por toda a força e apoio, que tanto foi preciso nesta estrada repleta de alegrias e tristezas.

Um agradecimento especial ao meu marido que foi sempre o meu porto seguro e à minha filha que revelou ser o meu sorriso de todos os dias; tiveram sempre um carinho para dar e uma paciência incalculável.

O reconhecimento às orientadoras cooperantes, pelo carinho e apoio dado ao longo de todo o nosso percurso prático. Por terem aberto os braços para novas aventuras, mesmo que estas lhes trouxessem algum desconforto, revelando sempre uma enorme humildade intelectual.

Às duas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, a gratidão por toda a disponibilidade, atenção e apoio que revelaram durante esta última etapa da minha formação, partilhando as suas experiências e os seus conhecimentos e transmitindo sempre serenidade naqueles momentos mais tempestuosos.

Resumo

Os desafios da Escola do século XXI implicam mudanças no desenvolvimento profissional, daí a formação inicial fomentar nos futuros docentes uma atitude reflexiva e crítica que este relatório procura espelhar.

Este processo de profissionalização foi promotor da construção da identidade docente, durante o qual foram desenvolvidas as dimensões do saber-ser, do saber-estar e do saber-fazer. O presente documento contempla ações apoiadas no paradigma socioconstrutivista; neste paradigma, a metodologia de investigação-ação apresentou-se como a base de toda a formação, potenciada por um processo dinâmico em espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Durante o processo de construção, quer ao longo da Prática Educativa Supervisionada quer no âmbito da elaboração deste trabalho escrito de competências e valores, foram mobilizados conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos favoráveis à conceção de um docente enquanto agente de mudança e de transformação, tendo sempre presente que o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças é o princípio, meio e fim.

Foi, por isso, apresentado um olhar mais atento às especificidades de cada criança, propondo-se atividades criativas e contextualizadas espelhadas por momentos prazerosos de construção de conhecimento, num ambiente educativo democrático. Contudo, todo este crescimento só foi possível pela riqueza das interações pedagógicas colaborativas e cooperativas entre a d'ade, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e as crianças, evidenciando-se um desenvolvimento pessoal e profissional de perfil duplo.

Palavras-chave: Criança, Prática Educativa, Investigação-Ação, Perfil duplo.

Abstract

The challenges of the 21st Century School imply changes in professional development, so initial education fosters in future teachers a reflective and critical attitude that this report seeks to mirror.

This process promoted the construction of the teaching identity and was developed the dimensions of know-how, how-to-behave, and how-to-do. This document contemplates actions based on the socio-constructivist paradigm; In this paradigm, the action research methodology was presented as the basis of the whole training, enhanced by a dynamic cyclical and spiral process of observation, planning, action, reflection, and evaluation. During the construction process, both during the Supervised Educational Practice and in the elaboration of this written work of competences and values was possible to reach scientific, pedagogical, didactic and methodological knowledge, favorable to the conception of a teacher as an agent of change and transformation, always bearing in mind that the cognitive and affective development of children is the beginning, middle, and the end.

It was given a closer look at the specifics of each child, proposing creative and contextualized activities followed by pleasurable moments of knowledge development, in an educational democratic environment. However, all this growth was only made possible by the collaborative and cooperative pedagogical interactions between the dyad of the cooperating counselors, the institutional supervisors, and the children, evidencing a dual profile personal and professional development.

Keywords: Child, Educational Practice, Action Research, Double Profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Lista de Abreviaturas	V
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	4
1. Educação: Paradigmas Educativos	4
2. Especificidades teóricas na Educação Pré-Escolar	10
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
4. Educação pela Arte: Sentidos e Emoções	28
Capítulo II – Caraterização do contexto de estágio e metodologias de investigação	32
1. Caraterização da instituição cooperante	32
2. Caraterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar	36
3. Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
4. Metodologia de Investigação	49
Capítulo III – Descrições e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	54
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	55
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
Reflexão Final	83
Referências Bibliográficas	87
Normativos legais e outros documentos	99

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este documento inscreve-se no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como finalidade espelhar o percurso de formação inicial docente, abarcando competências profissionais para a docência de duplo perfil na EPE e no 1.º CEB, tal como se encontra explanado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. A formação para o perfil duplo de docência possibilitou o desenvolvimento de competências numa perspetiva holística da educação, aprofundando conhecimentos já adquiridos durante a Licenciatura Básica e potenciando a construção de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e culturais. Assim, procurou-se dar resposta às singularidades de cada contexto educativo, instigando capacidades investigativas e reflexivas.

Desta forma, a PES compreendeu um estágio em EPE e 1.º CEB. O estágio teve a duração de 220 horas cada e realizou-se numa instituição pública sediada no Porto.

Este percurso foi desenvolvido, entre outubro e janeiro, com um grupo de alunos do 1.º CEB do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos e um grupo da EPE composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e realizou-se entre fevereiro e junho.

O percurso de formação plasmado neste documento é o resultado de uma boa interação entre os vários atores, mais concretamente a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. De facto, a troca e a partilha de conhecimentos e experiências promoveram um ambiente de formação profunda. Procurou-se, desta forma, potenciar a construção de uma

progressiva conduta reflexiva e investigativa promotora de tomadas de decisões em contextos diversificados, atendendo às suas especificidades, incertezas e complexidades. Os contextos potenciaram o saber-pensar e agir, produzindo respostas à diversidade dos atores educativos e dispendo de uma visão equitativa e inclusiva da educação; a construção de saberes profissionais resultantes de uma investigação constante das práticas instigou a transformação da educação, na qual o planificar e o avaliar a ação educativa exigiram uma adequação ao desenvolvimento de aprendizagens dos diferentes autores (Ribeiro, 2018).

Para responder aos objetivos deste percurso, o documento encontra-se estruturado em três capítulos que antecedem uma reflexão final sobre todas as aprendizagens e experiências vivenciadas durante a prática educativa. Assim, o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico de apoio (conceções teóricas e legais), evidenciando os pressupostos teóricos que apoiaram a PES (perfil e prática docente) nos dois contextos de estágio. Num primeiro subcapítulo, salientam-se as conceções comuns e, posteriormente, no segundo e terceiro subcapítulos, apresentam-se as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos.

O segundo capítulo contempla a caracterização da instituição cooperante e a caracterização dos dois ambientes educativos e dos respetivos grupos de crianças com as quais se desenvolveu a PES. Será também apresentada uma aproximação à metodologia de investigação-ação; esta proporcionou o desenvolvimento de ações educativas contextualizadas e coerentes e fomentou a construção da identidade docente.

A PES foi realizada com recurso a atividades diversificadas, estas serão comprovadas e analisadas reflexivamente no terceiro capítulo, mas suportadas nos contributos dos capítulos anteriores, uma vez que só a partir do conhecimento da criança e do meio se pode construir um currículo adequado que favoreça a sua formação.

Por último, e como supracitado, surge a reflexão final, na qual se procurará apresentar uma análise global da PES, com recurso a uma postura crítica e

reflexiva do processo de formação. Salientar-se-ão os constrangimentos e as conquistas profissionais adquiridas, deixando já antever a importância da formação contínua.

Capítulo I - Enquadramento teórico e legal

Neste mundo complexo, marcado pela incerteza, não há conhecimentos certos, seguros e definitivos. É flexibilidade e abertura à mudança. Um professor competente não é aquele que sabe tudo (...) mas aquele que estimula no aluno o interesse de fazer perguntas e o prazer de procurar respostas.

(Estanqueiro, 2010, p. 53)

O trabalho do docente deve acompanhar a complexidade das constantes transformações, as quais resultam de um mundo em mudança e da interação com ele (Estrela, 2010). Assim sendo, o docente deve sustentar a sua prática em vários suportes teóricos e legais, deve ainda orientar-se pelos pressupostos científicos e pedagógicos que conhece e investiga, assumindo o “papel de investigador” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

O presente capítulo apresenta o quadro teórico e legal sustentador da ação educativa. No sentido em que a ação docente se desenvolveu com o propósito de formar um profissional de perfil duplo na PES e o 1.º CEB, salientam-se as componentes comuns aos dois níveis educativos. Estas integram o perfil duplo do docente, as conceções do paradigma transmissivo, a sua mudança para o socioconstrutivista, incluindo a metodologia de trabalho de projeto, trabalho colaborativo e diferenciação pedagógica. Apresenta-se, ainda, a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança. Nos subcapítulos seguintes, apresentam-se as especificidades teóricas e legais de cada nível educativo.

1. Educação: Paradigmas Educativos

Atualmente as sociedades são caracterizadas como “sociedades do conhecimento” (Trindade & Cosme, 2010, p. 13), nas quais se destaca a Escola. Por isso, para dar resposta aos atuais desafios lançados à Escola, é fundamental

a existência de ambientes educativos criativos e inovadores. As crianças têm, hoje em dia, acesso à informação de uma forma muito diferente, tornando-se fundamental que os docentes abdicuem do ensino totalmente expositivo, apostando, desde cedo, na autonomia das crianças e promovendo práticas cooperativas. (Cosme, 2018).

O presente sistema educativo encontra-se organizado em diferentes níveis educativos sequenciais, sendo a EPE o primeiro nível (dos três aos seis anos de idade), este nível é de caráter facultativo, sendo a opção da sua frequência da família; prossegue-se com o Ensino Básico que compreende três níveis sequenciais (1.º, 2.º e 3.º ciclos, dos seis aos 15 anos); a escolaridade avança com o Ensino Secundário (dos 15 ao 18 anos) e com o Ensino Superior (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Atualmente, a escola é encarada como resposta às imposições sociais, tratando-se de uma instituição organizada para um conjunto de aprendizagens essenciais do indivíduo, procura estimular a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social onde se encontram inseridos (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Com a finalidade de responder aos objetivos da educação, importa que todos os indivíduos possam “descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido” (Delors et al., 1998, p. 90). Esta educação organiza-se em torno de quatro pilares de aprendizagem cruciais ao longo de toda a vida, os quais abrangem os seguintes pontos, “aprender a conhecer”, ou seja, criar um conjunto de ferramentas para compreenderem o mundo que os rodeia; “aprender a fazer” que se encontra indissociável do aprender a conhecer, uma vez que tem que ver com a aplicação dos conhecimentos; “aprender a viver juntos”, que revela a importância de contribuir e cooperar em sociedade (de facto, esta aprendizagem, nos dias de hoje, pode ser encarada como um dos maiores desafios da educação); por último, “aprender a ser” que incorpora os três primeiros pilares numa perspetiva de desenvolvimento total da pessoa, “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”

(Delors et al., 1998, p. 99). Nesta linha de pensamento, uma educação fixada nestes pilares abandona os modelos transmissivos, conduzindo a criança a um papel ativo no seu desenvolvimento. Assim, na PES, a ação educativa foi planeada e refletida procurando o desenvolvimento pleno da criança, foi importante reconhecer a sua voz e atribuir-lhe o papel de “protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Lino, 2013, p. 110). A criança encontrava-se no centro, sendo reconhecidos as suas paixões e os seus interesses, a fim de se desenvolver de forma mais completa, evidenciando a sua natureza (Montessori, 1990).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1990, a educação tem como finalidade “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF, 1989, p. 21). A criança é encarada como um ser “competente e sujeito de direitos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 18), sendo-lhe, assim, atribuída a função de “construtora de conhecimentos” (*ibidem*) através da ação. Desta forma, são evidenciadas as bases construtivistas de Piaget, de acordo com as quais o indivíduo é “um sujeito construtor, através da ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas” (Castañon, 2015, p. 217). Contudo, é importante olhar para o indivíduo como uma parte do ambiente, espelhando a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky; para este psicólogo, o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças encontra-se completamente dependente da interação social (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Assim sendo, este autor considerava que muitas das aprendizagens das crianças advêm das atividades exploratórias que invocavam a cooperação e a colaboração. Percebemos assim, que se torna significativo compreender os contextos sociais e intelectuais da criança e promover experiências com base nos seus interesses e necessidades (Kravtsova, 2009). Deste modo, a educação deve centrar-se nas especificidades de cada criança, segundo o seu nível de desenvolvimento, necessidades, dificuldades e interesses, de forma a que as diferenças culturais sejam respeitadas, colmatando-se, assim, processos de exclusão e discriminação

(Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). As diferenças de cada indivíduo são o que o define enquanto ser (Tomlinson, 2008). Torna-se, por isso, fundamental respeitar as especificidades de cada criança para uma educação inclusiva, elaborando estratégias pedagógicas diferenciadas (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, ponto 2 dos Anexos II e III).

O princípio da inclusão deve considerar as crianças como um todo. É imprescindível respeitar três níveis de desenvolvimento, o académico, o socioemocional e o pessoal, oferecendo-se à criança uma educação plena no sentido de se maximizar o seu potencial e a igualdade social (Amstrong & Rodrigues, 2014). Desta forma, a inclusão tem como principal objetivo uma educação que garanta os direitos fundamentais de todas as crianças e que lhes facilite as aprendizagens que conduzem ao saber, à autonomia e à inserção social harmoniosa e independente (Correia, 2008). De facto, podemos afirmar que a inclusão é uma rutura com a educação tradicional, defendendo um ambiente de qualidade e diferenciado (Roldão, 1999a) e apostando numa escola respeitadora das individualidades perspetivando o progresso de todas as crianças.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) defende uma atitude igual para todos, geradora de igualdade de oportunidades, a qual se transforma no núcleo de uma educação inclusiva. As escolas que não adotem políticas inclusivas infringem o princípio do Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todas as pessoas têm direito à educação (...)”, não conseguem construir igualdades educativas numa formação holística. Nesta perspetiva de educação, o currículo assume um papel fundamental para uma educação na formação global da criança.

Atualmente, com a “difusão e crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação” (Roldão, 1999a, p. 19), devem-se promover mudanças significativas na ação e no funcionamento das escolas. O currículo encontra-se centrado no aluno enquanto pessoa e cidadão, procura responder às exigências da nossa sociedade tecnológica e em constante mudança, sendo necessário uma valorização do “método da descoberta”

(Roldão, 1999b, p. 20) como estratégia de aprendizagem. O currículo passa por processos de construção e formação reflexiva, nos quais o docente possui um papel fulcral para a estruturação e gestão; a sua função principal é direcionar as aprendizagens definidas autonomamente, perspetivando as premissas sociais, não esquecendo o papel ativo da criança neste processo de construção (*ibidem*). Nesta perspetiva, os docentes com práticas alicerçadas no socioconstrutivismo distanciam-se da transmissão do conhecimento, potenciando experiências contextualizadas e significativas para as crianças. Foi justamente isto que se pretendeu desenvolver na PES. Assim, criaram-se oportunidades para as crianças poderem desenvolver conhecimento em ambientes ricos e adequados, tendo especial atenção às experiências individuais.

Nesta linha de pensamento, o docente surge como promotor das aprendizagens significativas para as crianças, conseqüentemente deve estar atento a todas as metodologias e às suas potencialidades, uma vez que são “instrumentos de análise e/ou reconstrução de práticas de formação que se desejam promotoras das competências profissionais visadas” (Roldão, 1999b, p. 99). Assim sendo, na PES, foram preconizadas algumas linhas orientadoras da pedagogia de Maria Montessori; para esta educadora, a criança é quem, tem a autonomia, escolhe a atividade que pretende desenvolver, sempre envolvida num ambiente preparado e rodeada de adultos conscientes do seu papel enquanto orientadores de aprendizagem (Donahoe, Cichucki, Coad-Bernard, Coe & Scholtz, 2013), conforme se verá no terceiro capítulo. O currículo montessoriano estende-se às necessidades das crianças, é um sistema segmentado em níveis flexíveis e determinados pelo desenvolvimento da criança, respeitando desta forma o ritmo de cada criança e promovendo a sua autoestima (Montessori, 1965). Logo, pretende-se desenvolver a mente e a vida da criança, atendendo à sensibilidade emocional, estética e moral; consideram-se também os conhecimentos e capacidades das crianças, especificidades da MTP.

Ao longo da PES, o trabalho de projeto promoveu a autonomia e a participação da criança, a qual demonstrou um papel ativo nas suas aprendizagens. Desta forma, surge interesse, curiosidade e motivação para determinado assunto, permitindo ainda o desenvolvimento de um espírito de investigação (Katz & Chard, 1997; Leite, Malpique & Santos, 1993).

Atualmente, o docente para exercer a sua profissão deve envolver-se num processo contínuo de crescimento, promovendo a construção e reconstrução do seu conhecimento (Nóvoa, 2014). Considera-se, portanto, que a formação inicial é a base profissional, pretendendo-se que a sua evolução seja crescente ao nível dos seus saberes científico, curricular, bem como das diferentes especificidades de ensinar e aprender; importa ainda perceber as crianças e as suas vivências, fomentando “um todo em acção” (Roldão, 2005, p. 19). Os saberes serão “relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145). Assim, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio regulamenta a habilitação profissional fundamental para a prática docente, promove uma conduta reflexiva e crítica e reflete-se sobre uma aprendizagem ao longo da vida, que se fundamenta na “construção do eu profissional, que evolui (...), que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, citado por Marta 2015, p. 146). Os docentes de hoje têm consciência dos desafios que precisam de enfrentar; na verdade, aqueles que têm paixão pelo ensino revelam bastante energia, prazer e interesse na sua ação educativa, comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa com os colegas profissionais, evidenciando uma paixão pela docência que potencia um ensino de qualidade (Day, 2006, citado por Roldão, 1999b).

O trabalho cooperativo e colaborativo deve fazer parte do trabalho do docente, mas também deve estar presente no dia a dia das crianças. No contexto escolar, a aprendizagem colaborativa surge quando duas ou mais crianças trabalham em grupo, partilhando objetivos e auxiliando-se no processo de construção de conhecimento. O docente deve potenciar situações

de aprendizagem em que se proporciona trocas significativas entre as crianças e entre elas e o docente. Desta forma, existe a responsabilização de todos para o sucesso do grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias (Dillenbiurg, 1999); fetivamente, a criança vai aprender melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros (Estanqueiro, 2010). O trabalho cooperativo permite o envolvimento de todas as crianças, a fim de trocarem informações, maximizando as suas aprendizagens, “com a qual [as crianças] se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o docente, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objectivo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Segundo Burden, “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Segundo Johnson e Johnson (1989) e Johnson e Holubec (1993), uma atividade/aula cooperativa tem de ter presente cinco elementos básicos, a saber, “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 15). Através do trabalho cooperativo e colaborativo, rentabiliza-se o saber de cada um, enriquece-se o processo de aprendizagem e reforçam-se as relações humanas (Estanqueiro, 2010), potenciando o desenvolvimento holístico da criança.

2. Especificidades teóricas na Educação Pré-Escolar

A EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, artigo 2.º), correspondendo a um complemento da ação educativa da família onde se objetiva o “desenvolvimento equilibrado da criança” (*ibidem*). Aquela destina-se a crianças “com idades compreendidas entre os três anos e a idade de

ingresso no ensino básico” (Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, ponto 1 do artigo 3.º). Neste nível educativo, pretende-se que sejam desenvolvidas competências pessoais e sociais. Perspetiva-se uma educação para a cidadania e promove-se o “desenvolvimento global de cada criança” (Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, ponto d do artigo 10.º). Assim, intenta-se que através da brincadeira a criança aprenda a “ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento et al., 2017, p. 7) para desenvolver “sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional” (*ibidem*). Esta é uma etapa muito importante no caminho educativo das crianças e paralelamente propicia-se um “suporte social” às famílias (Sarmiento & Silva, 2017, p. 44). Neste sentido, tem-se verificado uma exponencial importância da EPE para o sucesso “escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 9).

A EPE tem alcançado a identidade da “primeira etapa da educação básica” (Oliveira-Formosinho et al., 2013.p. 10), encontrando-se profundamente vinculada com o sistema nacional de educação; esta vinculação evidencia-se através da definição de orientações curriculares para a EPE (*ibidem*). Este é um nível educativo onde a ética é bastante evidente, estando destacada nos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), bem como, no anexo II do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Neste documento especifica-se que o professor fundamenta a sua prática numa combinação de saberes “integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a ética “representa uma busca pessoal que visa fundamentar as ações morais integrando a razão e a emoção, de acordo com a subjetividade do indivíduo” (p. 15). Similarmente, menciona Marta (2015) que “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição, no pensamento e na ação” (p. 126). Efetivamente, as emoções estão sempre presentes nas práticas pedagógicas, uma vez que as crianças reagem às práticas em função do foro emocional, já que é na infância que se estabelecem significativos “circuitos

emocionais tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspetos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas” (Goleman, 2012, p. 21).

Durante o percurso profissional, o educador está em constante reflexão sobre a sua ação, construindo a sua própria identidade que “emerge de dinâmicas entre intervenientes, os contextos e a contextualização do espaço e do tempo onde decorrem interações” (Marta, 2015, p. 152). Assim sendo, primeiramente tem que se querer ser educador de infância, seguidamente a ação pedagógica deve encontrar-se sustentada em saberes específicos e, por último, deve possuir-se “um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional” (Marta, 2015, p. 172). Concomitantemente, a criança constrói a sua identidade, respeitando as suas diferenças e reconhecendo as suas especificidades, sendo fundamental uma ética no cuidar. Deste modo, a educação de infância mantém um equilíbrio entre “a ética do cuidado e a ética do educar” (Marta, 2015, p. 128), é necessário que o educador esteja atento ao bem-estar emocional e físico da criança, oferecendo respostas aos seus pedidos, fomentando um ambiente “securizante em que cada criança se sente bem e em que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Segundo Ferreira (2007), citado por Marta (2015), os educadores procuram “maior humanização das relações humanas sustentadas no rigor dos saberes e numa ética do afeto e da relação, em todos os contextos de vida” (p. 130).

Consequentemente, pretende-se criar um ambiente que promova aprendizagens significativas e que permita à criança “comunicar, explorar a diversidade de linguagens ao seu alcance, as suas e as do contexto, favorecendo aprendizagens em rede” (Ribeiro, 2016, p. 112). Desta forma, potenciar-se-á a autonomia das crianças e desenvolver-se-á competências de níveis mais elevados através da comunicação e da ação, aspetos valorizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

As OCEPE têm como funcionalidade principal ser uma referência para o educador; este poderá, assim, gerir as suas ações, adaptando-as às crianças e respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. A gestão deste currículo só é possível através de uma constante atualização de informação. Deste modo, o educador recorre a observações registadas, documentos produzidos no dia a dia e elementos resultantes do contacto com as famílias, bem como outros membros da comunidade. Neste nível educativo, é possível observar um desenvolvimento com a “articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), no qual a criança tem um papel ativo nas planificações, evidenciando-se diariamente o método de projeto e outras metodologias que se caracterizam pela circulação livre (*ibidem*).

As OCEPE, baseadas na Lei-Quadro da EPE, na qual se definem os objetivos gerais, pretendem contribuir para organizar o ambiente nas várias dimensões educativas; na organização do espaço e do tempo, dos materiais e das interações sempre com intencionalidade educativa, tendo em conta as áreas de conteúdo definidas, recorrendo a instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, na medida em que são apresentadas algumas sugestões de apoio ao educador que permita a sua operacionalização (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro). Cabe ao educador de infância desenvolver o currículo, recorrendo à planificação, a uma contínua observação e avaliação do ambiente (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Na EPE, as crianças têm um papel ativo na planificação, “circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado comunicando e criando” (Lopes e Silva, et al., 2016, p. 4) de forma a alcançar o seu desenvolvimento integral. Também é fundamental ter em consideração as interações entre o educador e a criança, bem como com os seus pares e outros adultos, já que é através das interações que a criança constrói novos conhecimentos, numa perspetiva socioconstrutivista (Folque, 2012).

Na EPE, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril); a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem, assumindo as conquistas, as dificuldades e a forma para as ultrapassar. A avaliação “implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança” (*ibidem*), recorrendo a técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, valorizando-se o progresso da criança (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro).

Nas OCEPE, verifica-se uma preocupação com a transição para o primeiro ciclo. Também por isto se considera que uma EPE de qualidade reflete sucesso na escolaridade, sem nunca a escolarizar, mas transformando o espaço num onde se desenvolva o raciocínio lógico-matemático, capacidades do saber ser através do aprender fazendo. Na EPE, pretende-se fomentar a cidadania de acordo com uma “sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 4). Também as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ganharam espaço nas reformulações de 2016 das OCEPE, sendo reconhecidas como um recurso de aprendizagem que poderá articular com as áreas de conteúdo. Ocupando um papel importante na vida diária das crianças, é fundamental que estas, desde cedo, “sejam apoiadas a fazer uma leitura crítica” (*Ibidem*, p. 93), reconhecendo potencialidades e riscos.

Contudo, as OCEPE não estabelecem, por si só, um referente de qualidade da prática, é fundamental intersetar com os modelos curricular na educação de infância (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Segundo a mesma autora, o modelo pedagógico constitui um sistema educacional compreensivo que se define por articular um quadro de valores, uma teoria e uma prática, sendo evidenciadas as especificidades curriculares e explanadas diretrizes para a prática educativa. Assim sendo, a prática pedagógica desenvolvida foi apoiada por alguns modelos curriculares, que conduziram a decisões pedagógicas com contributos das abordagens de Reggio Emilia, High-Scope, Montessori, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A adoção de

vários modelos curriculares e pedagógicos permite responder de uma forma mais adequada a cada contexto, já que aqueles modelos “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p. 16). Todos estes modelos situam-se numa perspetiva socioconstrutivista, atribuindo uma legitimidade participativa à criança e garantindo-lhe o direito a “ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72).

A Pedagogia-em-Participação tem como base pedagógica a pedagogia participativa, na qual a criança é vista como um “ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). A democracia encontra-se no centro organizacional das crenças educativas da Pedagogia-em-Participação, esta é considerada um meio e um fim, tendo como missão a igualdade, a inclusão, a responsabilidade (crianças e famílias) e a participação das crianças e adultos (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Esta pedagogia da infância espelha-se na criação de espaços e tempos pedagógicos, nos quais o desenvolvimento de atividades e projetos se fundamenta na ética das relações e interações, uma vez que a criança é valorizada como um ser com experiências, saberes, culturas e interesses (*ibidem*). As crianças constroem o seu conhecimento através da ação, são “agentes ativos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 22); evidenciado no modelo Hight-Scope, a criança realiza a sua “construção da autonomia intelectual” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81); aqui o educador tem um papel de despoletar situações desafiadoras que “provoquem conflito cognitivo” (*ibidem*, p. 89), permitindo o desenvolvimento holístico da mesma. Assim sendo, o ambiente físico deve ser claro para a criança, conjuntamente com uma prática de rotina diária, possibilitando assim a independência da criança, ou seja, espelha uma criança autónoma com uma maior capacidade de decisão (Hohmann & Weikart, 2004).

A autonomia permite à criança ser agente de mudança, ser capaz de tomar decisões que influenciam o futuro, projetando o seu papel social na comunidade (Katz, Ruivo, Lopes da Silva & Vasconcelos, 1998). Por conseguinte,

surgem as particularidades do MEM que se reflete num trabalho educativo do profissional, fomentando na criança uma “dimensão política das suas vidas” (Niza, 2016, p. 11) de forma participativa e democrática (Grave-Resendes & Soares, 2002). Sendo que a democracia se encontra nas bases da Pedagogia-de-Participação (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Os educadores, juntamente com as crianças, devem criar condições para um ambiente capaz de “ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p. 144), assumindo o papel de “promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático” (*ibidem*, p. 158). Assim sendo, a primeira preocupação do educador passa pela criação de um “ambiente atrativo” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120) promotor da interação social e da aprendizagem cooperativa, no qual todos os espaços e materiais são meticulosamente pensados e organizados. Estes devem criar um contexto seguro, onde a criança é a “protagonista da sua própria aprendizagem” (Lino, 2013, p. 110). Por conseguinte, ao longo da PES, esteve sempre presente a preocupação da criação de um ambiente facilitador de múltiplas oportunidades de uma escuta ativa da voz das crianças, promovendo, desta forma, uma aprendizagem processada “de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (*ibidem*, p. 111). Nesta linha de pensamento, Reggio Emilia coloca o espaço como o terceiro educador, uma vez que o ambiente deve ser considerado “um elemento participante” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120).

Segundo o modelo High-Scope, existem áreas diversificadas potenciadoras de distintas aprendizagens curriculares, apresentando uma “sala de atividades organizada” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) que encoraja a exploração de materiais diversos e devidamente identificados. Estes potenciam a ação e a autonomia da criança numa perspetiva de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2004). Assim, em Reggio Emilia, verifica-se uma atenção quanto ao nível da dimensão de estética, que se espelha com a preocupação do espaço

do ambiente educativo (Edwards, Forman & Gandini, 2015). Neste sentido, o espaço pedagógico evidencia-se pelo “poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28), fomentando um ambiente flexível aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; objetiva-se aqui uma Pedagogia-em-Participação (*ibidem*). Os diferentes intervenientes do processo educativo possuem um papel fundamental para uma aprendizagem mais rica da criança. Desta forma, revela-se fundamental uma participação ativa da criança, bem como de outros membros da comunidade. Ao educador é atribuído o papel de “criar condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17). Em Reggio Emilia, encontra-se bastante evidenciada a importância da comunidade educativa, sobressaindo uma aprendizagem processada de “forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias em que todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p. 111).

Um dos princípios do MEM assenta na cooperação educativa nas escolas, este é um sistema “interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (Niza, 2013, p. 145), sendo valorizada a partilha dos saberes e produções. Nestas circunstâncias, temos como destinatários não só os companheiros do grupo, mas também “as outras turmas e os correspondentes, os vizinhos, os amigos da escola e as famílias” (*ibidem*, p. 147). Desta forma, o modelo de trabalho vincula laços de grande articulação entre as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade; o jardim de infância proporciona encontros regulares entre educadores e famílias para assegurar o desenvolvimento educativo das crianças de forma “participada e dialogante” (*ibidem*, p. 159).

O educador de infância possui um papel primordial no desenvolvimento educativo da criança uma vez que pode recorrer a dinâmicas diversificadas e fundamentadas em um ou mais modelos curriculares. Contudo, considera-se que uma metodologia comum de trabalho por projetos possibilita despoletar aprendizagens significativas, construindo-se conhecimento. O MTP é uma

“forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49), sendo possível afirmar que se adequa a qualquer nível educativo. Segundo Dewey, a criança é “o ponto de partida, o centro e o fim” (*ibidem*, p. 52). O trabalho por projetos apresenta-se como potenciador deste desenvolvimento e crescimento. A MTP assume-se ainda como uma metodologia que surge de uma situação da vida real, reagindo de forma intencional e planeada, a criança é colocada a “trabalhar, a dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços” (Kilpatrick, citado por Gambôa, 2011, p. 55). Uma ação educativa orientada numa vertente de MTP expressa uma conduta intencional (Kilpatrick, 2008), investigando ao pormenor determinado tema ou despoletada por uma situação problema (Katz & Chard, 1997). Em Reggio Emilia, o trabalho de projetos é fundamental no currículo, refletindo-se num trabalho colaborativo, no qual são formuladas hipóteses e eventuais direções dos projetos. É indispensável “uma atitude de constante diálogo, discussão, análise, reflexão e avaliação em grupo, com os professores, com as crianças, com os pais, com os pedagogos, com a administração” (Lino, 2013, p. 129). O trabalho de projeto pressupõe um grande envolvimento e participação das crianças envolvidas, ocupando o conceito de “agência relacional” (Vasconcelos, s. d., p. 13), ou seja, a capacidade da criança “trabalhar com os outros, de expandir o objetivo” (*ibidem*, p. 13). Fomenta-se o desenvolvimento e transforma-se a criança nos “recursos umas das outras” (*ibidem*, p. 13). Assim sendo, um projeto é a ação das ideias; as crianças questionam, problematizam, investigam, partilham, decidem, fazem e constroem (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

O trabalho de projeto é reconhecido como “instrumento de uma pedagogia de fronteira” (Vasconcelos, s. d., p. 20), atribuindo-se à criança um papel de investigador que investe na conexão das diferentes áreas do saber e que trabalha as fronteiras do currículo como um “sistema complexo e interativo” (*ibidem*, p. 20) numa abordagem holística. Este trabalho desenvolve-se em

quatro fases essenciais; a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação, e a avaliação. Estas fases não são “passos cronológicos” (Gambôa, 2011, p. 57), têm antes um carácter flexível, criativo e funcionalmente integrado, potenciador do desenvolvimento das crianças que segundo Katz e Chard inclui “sensibilidade emocional, moral e estética” (Vasconcelos, s. d., p. 11).

Na prática da EPE, desenvolveu-se a metodologia de trabalho de projeto com o grupo de crianças evidenciado no ponto um do terceiro capítulo, no qual se apresenta, a sua definição e problema/tema, o seu desenvolvimento e divulgação e avaliação e ainda os contributos no desenvolvimento da criança e da futura profissional.

3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é a segunda etapa do sistema educativo, dirige-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, sendo “obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6.º). Esta etapa é bastante importante na vida das crianças. Cada criança enfrenta a transição de níveis educativos de forma diferenciada, dependendo de diversificados fatores; uma boa adaptação conduz a uma “base mais sólida para o sucesso educativo” (Serra, 2004). No entanto, a transição da EPE para o 1.º CEB é, por vezes, “aparentemente pacífica, outras vezes com alguns sobressaltos” (*ibidem*, p. 14). Assim sendo, é fundamental que os professores e educadores criem estratégias de articulação curricular, nas quais se verifiquem interações “frequentes, positivas e construtivas para um maior conhecimento e mais informação sobre ambos os contextos” (Portugal, 2004, p. 12). Segundo Serra (2004), os agrupamentos também possuem um papel importante neste processo, já que poderão ser agentes facilitadores do trabalho entre educadores e professores, uma vez que

estes se encontram em distintos níveis educativos. Neste caso, ao agrupar escolas com diferentes níveis educativos, poderá potenciar-se o trabalho conjunto dos docentes. Surgem como desejáveis “critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à constituição de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da rede pré-escolar e à reorganização da rede educativa” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, artigo 6.º, ponto 1).

O trabalho colaborativo entre professores reflete vantagens, sendo normalmente evidenciado em “bons resultados de aprendizagem” (Roldão, 2007, p. 25). Atribui-se autonomia aos docentes e estes são convidados a colaborar de forma ativa com os restantes membros da comunidade (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio). Contudo, o trabalho colaborativo assume uma dimensão de grande dificuldade na sua aplicabilidade no quotidiano da escola, uma vez que ainda são evidentes práticas individuais de trabalho que podem advir de um “conjunto de fatores organizacionais, históricos simbólicos e também pessoais” (Roldão, 2007, p. 25).

O 1.º CEB pode ser perspectivado como uma continuidade educativa da EPE; por isso, é fundamental que se encontrem meios de articulação entre estes dois níveis educativos, procurando pontos em comum para que o ensino básico se alicerce nas vivências e nos conhecimentos que as crianças têm à entrada do 1.º CEB. Assim sendo, é importante “uma articulação que possibilite o crescimento apoiado, desde atividades lúdicas e criativas da EPE até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76). Estes dois níveis educativos apresentam alguns pontos em comum, os quais se encontram espelhados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a qual apresenta que ambos os níveis devem fomentar a formação geral da criança de forma equilibrada, respeitando a sua individualidade.

No final do 1.º CEB, a criança deve ter adquirido conhecimentos básicos que lhe permitam compreender o mundo que a rodeia, conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais e possuir ferramentas fundamentais para a sua integração na sociedade a que pertence (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Para

que tal seja conseguido, integram-se os objetivos propostos no artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, os quais potenciam o trabalho do professor alicerçado no plano curricular e na matriz curricular, implementando o seu próprio programa segundo as especificidades da turma. Este ciclo é “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 1A); reflete-se desta forma o predomínio da monodocência com a coadjuvação em específicas áreas curriculares (Alonso & Roldão, 2005). Nesta perspetiva, verificamos que os objetivos específicos do 1.º CEB se centram no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3A).

Atualmente, visando responder aos objetivos desejados ao 1.º CEB, são disponibilizadas as Aprendizagens Essenciais (AE) homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, estas apresentam os “conhecimentos a adquirir identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). As AE são um documento orientador com base na planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, especificando os conhecimentos, as capacidades e atitudes fundamentais para o desenvolvimento das competências apresentadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Assim sendo, as AE têm como base uma cultura de autonomia e de trabalho de equipa entre docentes de forma a que as disciplinas cruzem “o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma significativa” (Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho). Consequentemente, promovem um ensino de

qualidade, concretizado com aprendizagens “efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas” (*ibidem*). Neste seguimento, o PASEO apresenta-se como um documento de referência para a organização do sistema educativo, expressando orientações importantes a adotar pelos agentes educativos com o propósito de “contribuir para organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodológicas e procedimentos pedagógicos-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8). Trata-se de um documento inclusivo, no qual os saberes são orientados por princípios, valores e por uma visão explícita; assenta na transversalidade de cada área curricular; apresenta-se organizado inicialmente pelos princípios e a visão de base da ação educativa; posteriormente surgem as competências e valores que se pretendem desenvolver. Nesta vertente, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) propõe as escolas e aos professores “assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo” (Cosme, 2018, p. 7), organizando de forma diferente os tempos, os espaços de trabalho, bem como os tipos de estratégias e de atividades que fomentem “a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (*ibidem*). Assim, são evocadas atitudes no professor do 1.º CEB que potenciem um “clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 2). Neste contexto, o professor tem um papel fundamental na vida da criança, apresentando-se como o seu modelo. Desta forma, o docente deve comunicar de forma assertiva, criando um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade em cada criança, para que estas exponham as suas dúvidas e opiniões sem nenhum receio de represálias nem críticas. Fomenta-se assim um ambiente positivo e facilitador de aprendizagens (Estanqueiro, 2010).

Tendo em conta os aspetos supracitados, o papel do professor segundo os fundamentos curriculares e pedagógicos sustentados pelo PAFC é o de interlocutor qualificado (Trindade & Cosme, 2010), refletindo inúmeros papéis

na sala de aula que passam desde orientar “ações de apoio direto” (Cosme, 2018, p. 11), apresentar “propostas de organização da vida e trabalho” (*ibidem*) ou até mesmo a “criação das condições que potenciem a auto e a heterorreflexão” (*ibidem*). Por conseguinte, as crianças e os professores não são posicionados no “lugar do morto” (Houssaye, 2007, p.72). A criança constrói o seu saber através de experiências significativas, sugeridas e estimuladas através de um ambiente de comunicação (Arends, 2008).

A atividade profissional docente tem de se (re)construir constantemente perante um mundo em mudança acelerada, onde se perspetiva que 65% das crianças que ingressam no 1.º CEB acabarão por trabalhar em profissões hoje inexistentes (McLeod & Fisch, 2016). Cabe à escola ficar atenta ao que se passa no mundo (Perrenould, 2000), no qual a excelência “conquistou todas as esferas onde o melhor está na ordem do dia” (Hameline, 2014, p. 47). Porém, excelência é muito para além de uma maximização de recursos, o ótimo é uma construção de recursos com origem nos constrangimentos onde as coisas nunca são completamente boas “sob todos os pontos de vista” (*ibidem*, p. 48). Assim, torna-se fundamental a integração das diferentes dimensões curriculares, despertando interesses e motivações às crianças e envolvendo-as no processo educativo, estas devem ser continuamente orientadas na construção do seu conhecimento, passando a ter um papel ativo, ganhando progressivamente consciência da sua identidade social e pessoal, bem como adquirindo comportamentos de respeito, autoestima, responsabilidade e tolerância.

A ação desenvolvida na PES evidencia este trabalho onde a criança teve um papel ativo no seu próprio conhecimento e foi respeitado o processo de aprendizagem de cada criança, contextualizando o currículo e respeitando as especificidades de cada um, realizou-se uma diferenciação pedagógica que garantiu a inclusão como foi preconizado nas atividades mencionadas e analisadas no terceiro capítulo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho assegura normas que retratam a inclusão, através de um processo que responde à “diversidade das

necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (artigo 1.º, ponto 1), reconhecendo medidas de apoio à inclusão e aprendizagem e potenciando um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitador da participação de todos os agentes educativos (Morgado & Ferreira, 2006) potenciando o “aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

A diferenciação pedagógica é um processo iniciado na observação; são identificadas as necessidades de cada criança e, posteriormente, o docente apresenta propostas adequadas para uma aprendizagem significativa, recorrendo a uma variedade de estratégias adaptadas a cada criança. Por conseguinte, o docente tem de ser detentor de um “saber educativo” (Roldão, 2005, p. 18); só assim os seus saberes se mobilizam em torno de cada situação educativa (*ibidem*), sendo fundamental a utilização diversificada de estratégias, de metodologias que permitam “dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal” (Pereira et al, 2018, p. 14).

Numa sala de aula pedagógica, não existe nenhum método que possa abraçar todas as crianças; desta forma são necessários múltiplos caminhos (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002) e as TIC podem ter um papel importante. Recorrer às TIC para a criação de alguns recursos pedagógicos, para a utilização de programas ou para aceder à informação e comunicação de forma adequada “permite expandir e enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (Amante, 2007, p. 56). Contudo, é desejável uma utilização significativa para chegar a “uma visão do mundo contemporâneo” (Morais & Carvalho, 2012, p. 120), atribuindo um papel ativo a quem aprende e a quem ensina; esta estratégia desafia experiências pedagógicas diversificadas que fomentam a “reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem” (*ibidem*). Contudo, as TIC também devem ser utilizadas de forma ponderada, perspetivando as suas potencialidades, mas também os seus riscos; assim, o docente deve ter um

olhar reflexivo, percebendo o seu potencial pedagógico e promovendo aprendizagens de “uso educativo e cultural da Internet” (Castells, citado por Costa, Rodriguez, Cruz & Fradão, 2012, p. 8). A criança descobre distintas formas de fazer as coisas preparando-as para futuramente contribuírem para a inovação na resolução dos problemas com os quais “se irão confrontar no futuro” (*ibidem*, p. 31). Conseqüentemente, são fomentados princípios socioconstrutivistas, dispendo de contextos revitalizados “no sentido da (re)construção de novas utopias que alentam a criação de um novo paradigma de educação” (Quadros-Flores, 2011, p. 98). Contudo, equipar as escolas com tecnologias não é suficiente; é fundamental uma “formação capaz, para docentes e discentes, que fomente o desenvolvimento competências e atitudes indispensáveis para responder às exigências da atualidade” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p. 9).

Na PES, perspectivou-se a inovação dentro da sala de aula, preconizaram-se atividades do foro tecnológico, potenciadoras da cooperação entre crianças, recorrendo a técnicas ativas de aprendizagem (Quadros-Flores, 2011, p. 96); estas despoletaram o desenvolvimento de projetos de sala. Com efeito, a utilização das TIC enriqueceu o trabalho desenvolvido através da MPT, potenciando o crescimento integral da criança, reconhecendo que “a educação é a vida e não a preparação para uma vida futura” (Gambôa, 2011, p. 73). O trabalho por projetos fomentou uma educação motivada, participada, cooperativa e integrada, revelando-se um potencial alicerce para o desenvolvimento de competências curriculares. Mostrou-se fundamental que as crianças reconheçam que são capazes e competentes, assumindo o papel de investigadores no seu projeto (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998). Este ponto encontra-se espelhado no terceiro capítulo, no qual o projeto desenvolvido com o grupo de crianças do 1.º CEB procurou respeitar estes princípios.

Potenciando uma participação das crianças mais ativa, motivada, responsável e crítica, o docente deve selecionar estratégias diversificadas e adequadas, sendo importante uma reflexão crítica sobre um dos instrumentos

muito utilizado nos dias de hoje em sala de aula, o manual escolar (Viseu & Morgado, 2011). Segundo Morgado (2004), os manuais têm desempenhado “um papel importante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 25), ultrapassando políticas educativas e curriculares distintas, nas quais a adoção de manuais escolares passa por uma avaliação e certificação onde é exigido “rigor científico, linguístico e conceptual” (Decreto-Decreto-Lei nº. 47/2006 de 28 de agosto, artigo 11.º, ponto 1) e uma adequação aos Programas e Metas Curriculares (*ibidem*).

Em Portugal, o manual escolar é um recurso educativo que está acessível a todos as crianças “independentemente do seu estatuto cultural, sócio-económico ou da região em que vivem” (Rego, Gomes & Balula, 2012, p. 130), assumindo um papel de “auxiliar das aprendizagens dos alunos” (Viseu & Morgado, 2011). O manual tem assumido um papel central na prática do docente, destacando-se no âmbito da planificação (Viseu & Morgado, 2011); é, pois, considerado um auxiliar importante na “prática pedagógica, mas também por serem considerados um meio facilitador da aprendizagem dos aluno” (Morgado, 2004, p. 36), sendo um instrumento de trabalho para a sala de aula e para casa, estabelecendo uma “ligação entre escola e o meio envolvente” (Rego, Gomes & Balula, 2012, p. 135).

Na medida em que o manual é um “instrumento de acesso ao conhecimento” (Santos, 2006, p. 104) não deverá, contudo, assumir um papel central nas planificações, dado que poderá conduzir a uma “desprofissionalização docente” (Viseu & Morgado, 2011, p. 994) e a uma supressão da criatividade das crianças, visto que interfere com a autonomia do seu desenvolvimento para criar, inovar e pesquisar, assumindo funções de “mera memorização de factos e de teorias” (Santos, 2006, p. 107). Na PES, procurou-se recorrer ao manual de forma criativa, em reciprocidade com outros recursos e estratégias, por exemplo a brincadeira e o jogo, podendo estes ser o ponto de partida ou de finalização.

A criança para viver necessita de brincar, uma vez que esta é considerada uma condição básica como a nutrição e a habitação (Dallabona & Mendes,

2004). Segundo Spodek e Saracho (1998), a “brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (p. 215). Assim, o brincar conduz ao desenvolvimento de capacidades ao nível afetivo, emocional e cognitivo (Salomão, Martini & Jordão, 2007); para a criança “brincar é viver” (Santos, 1999, citado por Dallabona & Mendes, 2004, p. 4) e o jogo confere-lhe um significado de fenómeno global repleto de brincadeiras com seriedade.

Tal como o brincar, o jogo é um direito fundamental para a vida da criança (Tem & Marín, 2008), é prazeroso e também é uma atividade séria (Chateau, 1987). O jogo potencia a construção do conhecimento, da apropriação, da cultura e da construção da criança como sujeito humano no processo de formação (Friedman, 1996 citado por Lopes, 2017). Na PES, pretendeu-se criar momentos nos quais o jogo e o brincar estivessem presentes.

No 1.º CEB, a prática educativa impulsionou o docente para o papel de facilitador, criador de cenários onde as atividades propostas fomentavam a autonomia das crianças; o docente tinha como principal função ser “guia” (Guy & Barratt, 2007, p. 10), permitindo à criança a capacidade de absorver o que lhe é oferecido pelo ambiente; aqui é fundamental o apoio e o reconhecimento e não as punições ou as recompensas (Montessori, 1965). Neste sentido, o docente está constantemente a observar de forma reflexiva, interpretando as suas observações com a finalidade de avaliar o desenvolvimento individual de cada criança (Guy & Barrat, 2007).

A A avaliação do 1.º CEB é da responsabilidade do docente, estando este incumbido de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino fundamentado na análise de cada situação específica, considerando a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de vivências de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º 2, ponto II). Assim, “a avaliação das aprendizagens em todas as modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores competências a transmitir, bem como aos métodos e estratégias de ensino” (Roldão & Almeida, 2018, p. 25), competindo às escolas a definição das características do processo de avaliação (*ibidem*). A avaliação é uma regulação

de processos e de resultados, espelhando uma vertente contínua e sistemática e facultando informação sobre o trabalho desenvolvido aos professores, alunos, encarregados de educação e restantes intervenientes; propicia ainda a “revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 5 de abril, Capítulo II, artigo 3.º, ponto 3). Os instrumentos de avaliação são fundamentais ao longo de todo o processo de avaliação; evidenciam-se aqui as grelhas de observação, uma vez que possibilitam um melhor conhecimento das fragilidades e progressos das crianças. Todo o processo avaliativo é fundamental no regimento das normas educativas; “a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 25.º) é encarada como culminar da avaliação, contudo a criança precisa de ser libertada de toda esta “pressão” e o docente precisa de criar ambiente que potencie a expansão do ser uma vez que o ambiente capta as energias, “porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta” (Montessori, 1990, p. 123).

4. Educação pela Arte: Sentidos e Emoções

Os princípios básicos que orientam a educação de hoje já eram expostos por Platão e Aristóteles; para estes autores, a arte assumia um lugar muito especial na educação (Sousa, 2003a). Platão afirmava que “uma (educação artística) é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma... devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão” (Platão in “Fredo”, citado por Sousa, 2003a, p. 21). Segundo Reis (2003), a arte é o fenómeno mais difícil de definir pela sua riqueza das suas características e pela forma como tem vindo a ser reconhecida ao longo dos tempos.

A arte tem sido proeminente na vida do homem, uma vez que propicia a expressão de “experiências, emoções, e sentimentos são materializados e

projetados para fora de nós” (Guy & Barratt, 2007, p. 242); a educação pela arte abrange inúmeras dimensões, desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras (Sousa, 2003a). A educação artística é considerada parte integrante e fundamental da formação global e equilibrada do homem; de facto as diversas vias de educação podem ser enquadradas nos diferentes níveis de educação e ser “ministradas num mesmo estabelecimento de ensino desde que este reúna os requisitos definidos” (Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro). Contudo, muitas vezes a arte é considerada como um domínio secundário, ou seja, a prática artística “seja na vertente da criação seja na vertente de fruição, é uma questão de jeito e gosto, e só para alguns” (Melo, 2005, p. 13).

Indicadores das áreas de psicologia evolutiva e de estudo do cérebro evidenciam que a arte possui um papel fundamental no “desenvolvimento e manutenção do cérebro, integrando emoção e lógica” (Guy & Barratt, 2007, p. 242), o que conduz a um “valor intrínseco que remete para a captação, interpretação e fruição do sujeito que aprende, envolvendo-se, de modo muito próprio, na (re)construção de significado” (Marques, 2011, citado por Mateus, Damião, Festas & Marques, 2017, p. 232). A emoção e a lógica são importantes sistemas cerebrais potenciadores do desenvolvimento da atenção, resolução de problemas e comportamento cognitivo racional (Guy & Barret, 2007).

A criança através da arte pode encontrar um refúgio, expressando os seus sentimentos, a sua forma de ser e de estar na sociedade, desenvolvendo competências importantíssimas para a construção do seu eu. Assim o docente deve perspetivar a educação pela arte, desenvolvendo a transversalidade de saberes das diversas áreas de conhecimento e estabelecendo “ligações estreitas com as restantes áreas disciplinares” (Mateus, Damião, Festas & Marques, 2017, p. 232). Deve estabelecer três pilares “Hands on”, “Hearts on” e “Minds on”, fomentando assim a descoberta do seu eu e do mundo através de “uma abordagem holística ao incorporar necessidades emocionais, sociais e cognitivas” (Trundle & Smith, 2017, p. 82).

A criança desde cedo é criativa, contudo o adulto por vezes intervém de forma pouco adequada, “julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou

sugestões, não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações” (Gonçalves, 1976, citado por Sousa, 2003b, p. 161). As crianças envolvem-se emocional e cognitivamente com os materiais como os reutilizáveis, criando situações e experiências de uma forma inovadora, criativa e com sentido estético.

Nas artes não existe o certo ou o errado, cada criança faz a sua interpretação. Mas acima de tudo é importante ter consciência de que quando se prepara uma atividade no domínio das artes não pode ser realizada uma “encomenda de um resultado”, devendo ser respeitadas as individualidades de cada criança (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Na PES, perspetivou-se o caminho pelas artes. Assim sendo, na EPE estiveram presentes as diferentes linguagens (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), promovendo experiências criativas essenciais para o desenvolvimento do cérebro e “consequentemente afetam os sistemas neurais que processam emoções e inteligência em um período em que a ligação e o desenvolvimento dos cérebros ocorrem” (Guy & Barratt, 2007, p. 242). Tentou-se desenvolver práticas nas quais a arte assumia um papel de destaque, promovendo a criatividade, concebendo ligações com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al. 2016). Potenciou-se a arte, procurando um efeito positivo a longo prazo nas crianças ao nível das habilidades e do comportamento intelectual (Guy & Barratt, 2007).

No 1.º CEB, a educação artística envolveu também as diferentes áreas (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música), privilegiando a interdisciplinaridade e perspetivando o desenvolvimento global das crianças em conformidade com as diferentes Áreas de Competências do PASEO (Martins et al., 2017); alcançou-se, desta forma, o alargamento e o enriquecimento das experiências artísticas. Neste sentido, as crianças reconhecem o seu eu e o mundo que as rodeiam quando vivenciam experiências pela arte; esta influencia os “modos de interpretar e atuar sobre as realidades, assim como as teias de interdependências sociais” (Melo, 2005, p. 14). Por conseguinte, na

PES, realizou-se uma ação pela arte perspetivando o desenvolvimento da criança enquanto membro útil e feliz na sociedade, amplificando a educação para “formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (Garrett, 1829, citado por Sousa, 2003a, p. 42); as necessidades e interesses de cada criança foram o pilar de todas as atividades, como explanado no terceiro capítulo

Neste seguimento, no capítulo seguinte será apresentado o contexto onde se desenvolveram as práticas educativas supervisionadas e as suas especificidades, bem como, a metodologia de investigação-ação que acompanhou o percurso de formação.

Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologias de investigação

A Escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

(Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 99)

As crianças são “actores sociais” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 123), pertencentes, portanto, a diversos contextos; assim compete ao docente olhar de forma integrada para as diferentes dimensões sociais – a família, a comunidade, a escola, o grupo –, elaborando uma adequada apresentação de estratégias que respondam às especificidades de cada criança assentes nos afetos, emoções e sentimentos (Estrela, 2010).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a caracterização do contexto educativo vivenciado na PES, salientando as particularidades da EPE e do 1.º CEB.

Perspetivando um docente em contínuo desenvolvimento e em constante aprendizagem, com o perfil geral de docente surge uma prática reflexiva de um docente investigativo. Assim, neste capítulo, apresenta-se um subcapítulo relativo à fundamentação da metodologia de investigação explanada na prática da PES.

1. Caracterização da instituição cooperante

O caminho da PES foi realizado numa escola de um agrupamento da zona metropolitana do Porto. Devido à sua proximidade com o Porto e a abundante

e funcional rede de transportes, esta freguesia apresenta um enorme crescimento demográfico.

O agrupamento de escolas é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que incorporam desde os níveis de EPE até ao 3.º CEB. É possível verificar a existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação em todos os estabelecimentos de ensino, apresentando uma ativa participação na dinâmica do agrupamento e apoiando a concretização de inúmeras iniciativas espelhadas no Plano Anual e Plurianual de Atividades. Na sua globalidade, apresenta uma comunidade educativa heterogénea ao nível cultural, socioeconómico e de formação académica.

O agrupamento encontra-se organizado por estruturas hierárquicas encadeadas com funções bem definidas que procuram eficiência; estas têm como principal missão uma educação de qualidade, com base na democracia e na igualdade de acesso e sucesso, possibilitando uma formação global. As estruturas procuram apresentar-se como espaços de partilha que potencializam o sentido de pertença e de identidade. Desta forma, no Projeto Educativo do Agrupamento estavam evidenciados alguns objetivos principais que passavam por “educar para os valores (ser e estar)”, “promover o sentido de pertença em todos os elementos da comunidade” e “Comunicar”, criando estratégias eficientes de comunicação (Projeto Educativo 2017/2021, p. 15-16).

No centro escolar, fazia parte do organograma uma coordenadora com funções cumulativas na EPE e no 1.º CEB, potenciando uma articulação entre os dois níveis educativos; o corpo docente era constituído por cinco educadoras de infância, 11 professoras do 1.º CEB e 15 assistentes operacionais. As contínuas observações permitiram constatar que a equipa educativa vivia num ambiente positivo e colaborativo.

O espaço de intervenção educativa era composto por um grande edifício demarcado por uma ampla entrada que fazia ligação a uma parte térrea destinado à EPE e que permitia o acesso ao recreio; também se encontrava uma outra parte do edifício composta por dois pisos, nos quais se encontravam o refeitório e a cozinha. A parte do edifício térreo era composta por cinco salas

do pré-escolar, uma casa de banho para as crianças, uma sala de educadoras e uma sala de arrumos. Na parte do edifício de dois pisos, era possível observar um espaço amplo com uma televisão (onde as crianças ficam quando chegavam de manhã cedo); esta área dava acesso ao refeitório que permitia em simultâneo receber cinco turmas; as cinco turmas da EPE almoçavam às 12 horas, cinco turmas do 1.º CEB às 13 horas e, por último, quatro turmas às 13 horas e 30 minutos. A ementa da semana era afixada na entrada da escola. O espaço amplo também dava acesso a um corredor, onde podíamos encontrar seis salas do 1.º CEB (uma encontrava-se desocupada), uma casa de banho para as crianças e uma para o corpo docente/não docente, uma sala de arrumos com material para as expressões com ligação ao recreio e uma sala para as assistentes operacionais.

No 2.º piso era possível encontrar um gabinete da coordenação, uma sala de professores, uma casa de banho para os docentes/não docentes, uma biblioteca composta por um projetor, uma televisão quatro mesas com computador, duas mesas redondas e sete retangulares e uma estantes de livros que se encontra dividida por classes. A classe infantojuvenil era a que apresentava mais números. Neste mesmo piso, ainda era possível encontrar seis salas do 1.º CEB, uma casa de banho para as crianças e uma para docentes/não docentes. O espaço exterior da escola era composto por um campo de futebol, um campo de basquetebol e um parque infantil com um escorrega e um baloiço; este espaço estava disponível para os dois níveis educativos e era sempre vigiado por adultos (assistente operacionais, uma docente e estagiárias); os conflitos foram, normalmente, resolvidos no próprio recreio, podendo excepcionalmente passar para dentro da sala.

O Plano Anual de Atividades do Agrupamento efetiva os “princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo, elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 9.º), prevendo para o atual ano letivo o desenvolvimento das seguintes atividades: “Concurso Nacional de Leitura”, “Dia Mundial da Alimentação”, “Mês Internacional da Biblioteca

Escolar”, “Feiro do Outono” (EPE), “Corta-Mato” (alunos do 4.º ano), “Hastear das Bandeiras”, “Comemoração do S. Martinho”, “Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”, “Atividades de encerramento do 1.º Período/Natal”, “Circo de Natal para as Crianças”, “Janeiras”, “Concurso de Soletração — Letra a Letra” (2.º, 3.º e 4.º anos), “Dinamização do Projeto Concelhio — Palavras Soltas”, “Desfile de Carnaval”, “Semana da Leitura”, “Dia da Felicidade”, “Pmate — DIZ” (alunos do 4.º ano), “Atividades de Encerramento do 2.º Período”, “Dia do Agrupamento”, “Ateliê de Pintura e Dobragens” (4.º ano), “Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor”, “Dia do Autor Português”, “Dia Internacional da Família”, “Dia Mundial da Criança”, “Exposição dos Trabalhos dos Alunos”, “VI Cerimónia de Entrega de Prémios”, “Festa de Final de Ano”, “Dinamização de Propostas que Serão Apresentadas pelo PNL” (Articulação com o Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos), “Dinamização do Empréstimo Domiciliário” (1.º CEB), “Dinamização do Projeto — Leitura em Vai e Vem” (EPE), “Projeto — Campeões da Fruta”, “Percurso D’Ouro”, “Visita de Estudo — a definir” e “Passeio Final”.

Existiram várias parcerias que possibilitavam uma maior dinâmica e articulação na realização destas atividades, tais como com a Câmara Municipal, a Junta de freguesia, Rede de Bibliotecas Escolares do Porto, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Polícia da Escola Segura, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Centro de Saúde, Centro de Formação Júlio Resende, Biblioteca Municipal / Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares Rede de Bibliotecas Escolares, Lipor, Gondomar Cultural, Centro de Reabilitação da Areosa, Associações de Encarregados de Educação/ Pais, Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Movimento “Defesa do Rio Tinto”. Por conseguinte, estas parcerias potenciam um desenvolvimento profissional contínuo (Formosinho & Machado, 2009) e concomitantemente acarreta benefícios na educação (Henderson & Mapp, 2002).

2. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar

O contexto da EPE desenvolveu-se na sala 5, constituído por um grupo de 23 crianças, 16 do género masculino e sete do género feminino, duas com nacionalidade brasileira, uma com nacionalidade romena, uma criança com nacionalidade cabo Verdiana e os restantes de nacionalidade portuguesa. O grupo tinha duas crianças com cinco anos, oito com quatro anos e 13 com três anos.

No que se refere ao contexto familiar das crianças, a maioria residia nas imediações da escola ou em freguesias vizinhas. Os agregados familiares constituídos por três/quatro elementos perfaziam 74%; só 26% dos agregados familiares eram constituídos por cinco elementos, nos quais se inseriam os trigêmeos; de destacar que oito das crianças não tinham nenhum irmão. Quanto ao nível de formação académica, os pais tinham, predominantemente, como habilitação literária o Ensino Secundário (21 pais) e o Ensino Superior (17 pais), sendo ainda possível encontrar pais que tinham formação equivalente ao 3.º CEB (cinco pais), 2.º CEB (quatro pais) e 1.º CEB (um pai). No que concerne à situação profissional, 80% dos pais encontravam-se empregados numa condição efetiva, 9% estavam com contrato a prazo e 11% estavam desempregados. Quanto à faixa etária, a maioria apresentava idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos (19 pais) e entre os 30 e os 35 anos (16 pais); havia ainda seis pais com mais de 40 anos e um com menos de 30.

O grupo apresentava-se na segunda infância, já que era composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Segundo Papalaia, Olds e Feldman (2009), geralmente nesta fase os rapazes são um bocado mais “altos, pesados e tem mais musculosos” (p. 251) (do que as raparigas, possuem todos os dentes de leite e ainda se podem observar casos de chupar o dedo (esta situação manifestou-se numa das crianças da sala). Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças evoluem rapidamente

nas suas habilidades motoras grossas e finas e na “coordenação óculo-manual” (p. 257), é evidenciada a “mão dominante” (p. 259), apresentando a predominância de um dos hemisférios do cérebro; apresentam-se nas fases de produção artística no “estágio da forma” (p. 259), “estágio do desenho” (p. 259) e “estágio pictórico” (p. 259). Jean Piaget designou esta fase de “estágio pré-operatório” (Collin, Benson, Ginsburg, Grand, Lazyan & Weeks, 2014, p. 266) no desenvolvimento cognitivo, considerando que a criança apresenta um pensamento simbólico mais sofisticado (capacidade da criança de recorrer a representações mentais — palavras, números ou imagens —, associando-as a um significado). Contudo ainda não se encontravam capazes de realizar operações mentais lógicas. Ao nível da função simbólica, tratava-se de um grupo que demonstrou por meio de imitação diferida (terminologia utilizada por Piaget para simbolizar o ato de reproduzir um comportamento observado somente pela apresentação de um símbolo que a ele foi associado), como podemos evidenciar mais concretamente nas brincadeiras do jogo dramático (exemplo: a criança D utilizou uma vassoura como se fosse um cavalo). O grupo demonstrou capacidade de organizar e atribuir noções de grandeza a objetos (exemplo: “grande” e “pequeno”). No que se refere à percepção de número, o grupo conseguiu realizar contagens (até cinco, os mais velhos realizam contagem até 10), demonstrando conhecimento de sequência numérica, da ordem e dos princípios de cardinalidade, adições e subtrações simples. No que concerne à linguagem, as crianças nesta fase desenvolvem rapidamente o vocabulário, a gramática e a sintaxe; algumas crianças apresentavam um discurso mais reduzido, evidenciando dificuldades na comunicação oral; observou-se que uma das crianças não fala (criança M), uma outra que diz somente duas palavras (criança R), uma terceira que demonstra dificuldades na realização oral de alguns fonemas (criança G), estas crianças foram acompanhadas por uma terapeuta da fala; uma quarta criança evidencia uma comunicação oral diminuta entre adultos e pares (criança L), não tendo sido diagnosticada nenhuma problemática. Tratando-se de uma fase ainda egocêntrica, observaram-se alguns conflitos e dificuldades de partilha com os

pares, tendo sido evidenciados comportamentos mais agressivos por parte de algumas crianças (crianças D, N, D e A); de destacar que uma delas facilmente evidenciou momentos de agitação pessoal que se manifestaram em movimentos mais agressivos para com os pares e os adultos. Quanto ao nível motor, mais concretamente, às competências motoras grossas, o grupo evidenciou controlo, não tendo sido observado nenhum caso com dificuldades de coordenação; no que concerne à competências motoras finas, o grupo encontrava-se completamente familiarizado com a correta utilização da tesoura, à exceção de duas crianças que necessitam de algum apoio (criança M e R). Sendo este um grupo heterogéneo, observou-se algumas diferenças quanto ao nível de desenvolvimento artístico, sendo possível encontrar algumas crianças no “estágio da forma”, outras no “estágio pictórico” e a maioria no “estágio do desenho”, onde as crianças combinam “duas formas básicas e um padrão abstrato mais complexo” (Papalaia, Olds & Feldman, 2009)

No contexto da EPE, realizou-se uma observação sistemática, tendo sido um método de observação naturalista e participante. Assim, tornou-se possível conhecer os interesses e as necessidades de forma natural e genuína recorrendo a um conjunto de registos de observação; “notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio (...) diário de campo”, (Afonso, 2014, p. 99) e registos fotográficos. Foi também possível constatar que as crianças privilegiavam atividades no domínio da educação física (por exemplo, jogos de corridas, percursos com obstáculos), no domínio da educação artística, mais concretamente o subdomínio da música (por exemplo, pediam para cantar músicas em vários momentos do dia) e no domínio das artes visuais (por exemplo, atividades de plasticina). Revelaram interesse e curiosidade pelos elementos da natureza, tendo sido evidenciado, no momento do manuseamento da terra e plantação dos bolbos, que as crianças não queriam parar de mexer na terra. Também evidenciaram curiosidade em conhecer outras músicas, relacionadas com a sua identidade (por exemplo, L.: “Gostava de saber mais músicas do Brasil”, D.: “Eu quero de Cabo Verde”).

Na educação, é fundamental refletir sobre as interações. Neste sentido, torna-se essencial refletir sobre as “interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 8), bem como as vivências que lhe são propiciadas pelos contextos que contemplam momentos de aprendizagem. Na EPE, o espaço pedagógico evidenciava a reflexão contínua da educadora, com um olhar no grupo espelhando cada individualidade, respeitando as características gerais do grupo, as suas necessidades e interesses. As necessidades e interesses das crianças encontravam-se constantemente em alteração, sendo as suas vivências responsáveis por estas alterações. Assim sendo, o espaço não foi encarado de forma estanque e sofreu alterações sempre que foram evidenciadas necessidades para tal ação. A sala de atividades encontrava-se dividida em seis áreas de interesse que potenciavam múltiplas aprendizagens área de acolhimento dos jogos, da casinha, da biblioteca, de desenho e da plasticina, todas organizadas de forma a possibilitar a mobilidade entre espaços.

A área da casinha era composta por elementos do dia a dia (ferro e tábua de engomar, carrinho de compras, pratos, copos, talheres, vassoura, esfregona, legumes e frutas variadas, panelas) e era ainda composta por alguns armários (cozinha, mesa com três bancos, espelho, armário para guardar roupas com um banco comprido, cama e cadeira para as bonecas); era também possível encontrar um secador e uma mala de médico; todos estes materiais eram de madeira ou de plástico, possibilitando uma maior durabilidade dos mesmos o que conduziu ao longo do nosso trabalho a diversas brincadeiras de faz de conta; potenciador das brincadeiras do faz de conta foi a caixa de fantoches. A área dos jogos era composta por mesas e um armário repleto de jogos, que, na sua maioria, se encontravam à disposição das crianças; outros estavam numa disposição mais alta não permitindo a total autonomia da criança, pois esta necessitava do adulto para os alcançar; ainda dispunham de um outro armário que tinha vários jogos de construção, estes eram em grande quantidade e variedade e promoviam o desenvolvimento de diversas áreas, a saber: pensamento lógico matemático, capacidade de observação, concentração e

memória, orientação espacial, construções, resolução de problemas, percepção visual e sequências (exemplos: blocos lógicos, cubos de encaixe, puzzles, *flocards*, construções magnéticas, *animatch*, argolas coloridas — números e quantidades, mosaicos de peixes, *tangram*, entre outros). Ainda nesta área encontravam-se três caixas com letras e números magnéticos para as crianças poderem brincar num quadro que se encontrava junto desse armário. A área da biblioteca encontrava-se numa zona da sala com luz natural direta, era composta por três sofás e uma caixa com alguns livros; esta disposição dificultava a rápida identificação dos mesmos, contudo todos se encontravam ao alcance das crianças. Na área de desenho, as crianças dispunham de mesas de vários materiais, potenciando o desenho livre, as colagens, o recorte, já que as crianças tinham à sua disposição lápis de cera, cores, marcadores, tesouras, plasticina e cola.

Na sala ainda era possível encontrar uma bancada comprida na qual existia um lavatório com água potável, material de higiene; servia ainda de arrumação dos múltiplos materiais; também havia um armário que servia para arrumação de alguns materiais e documentação. Na sala, as crianças tinham a possibilidade de fazer a separação do lixo, já que à entrada se encontravam três recipientes; um para o papel, outro para o plástico e outro para o lixo indiferenciado. Também as paredes tiveram um papel ativo na sala, já que nesta se encontravam expostos trabalhos realizados pelas crianças que refletiam “os processos desenvolvidos”, possibilitando o acesso visual às crianças e aos adultos e correspondendo a “preocupações estéticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Constatou-se que os recursos eram em quantidades adequadas e diversificadas, sendo potenciadores de inúmeras experiências.

Na sala existiam instrumentos de pilotagem, segundo o MEM, importantes para a orientação da ação educativa potenciando o “desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (Niza, 2013, p. 153); o quadro de presenças semanal (tabela de dupla entrada, onde a criança tem de colocar com um sinal convencional a sua presença, considerando a quadrícula que cruza com a linha do seu nome e a coluna do dia da semana). A limitação no acesso às áreas de

interesse (identificação das áreas com espaço para colocar as fotografias de cada criança que se encontrava na área), o quadro das idades (dividido em três colunas — dois, três, cinco — onde estavam colocadas as fotografias das crianças na coluna correspondente à sua idade). Também estes instrumentos são potenciadores do desenvolvimento lógico matemático, linguístico e social. No decorrer da PES, observou-se que as crianças conheciam as regras, contudo nem sempre cumpriam as mesmas, tendo-se observado o estrago das fotografias tanto do quadro de idades como da limitação no acesso às áreas. Por último, a acessibilidade ao espaço exterior era facilitada pela porta existente no átrio de entrada da escola, potenciando assim oportunidades educativas significativas; este espaço fomentava o desenvolvimento de “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”, bem como de “atividades físicas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 27). Não menos importantes, eram os espaços comuns a todo o estabelecimento (corredor, WC), já que eram espaços a que alguns elementos do grupo recorriam para “libertar um pouco energia”.

O trabalho pedagógico era gerido pela orientadora cooperante de acordo com uma rotina diária, sendo esta considerada “uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária” (Barbosa, 2006. p. 201). Todas as atividades que se efetivavam recorrentemente e eram realizadas diariamente de formas diversificadas (*ibidem*). Esta rotina era organizada e estruturada e em simultâneo flexível, já que respondia às necessidades e interesses das crianças. Assim sendo, existiam momentos comuns, mais concretamente o acolhimento, que demarcava o início das atividades; sendo este um momento “pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011. p. 73), fomentava a partilha de acontecimentos por parte das crianças e adultos; este momento revelou-se um fulcral tempo de escuta. Neste momento, existia um momento de partilha, posteriormente cantavam a canção dos bons dias e por último registavam a sua presença no quadro de presenças. Normalmente seguia-se com um momento de atividade orientada, a higiene pessoal, a

ingestão do lanche e atividades espontâneas na sala ou no exterior (dependia das condições meteorológicas). Posteriormente, voltavam a realizar a higiene pessoal e seguiam para o refeitório para almoçar (depois do almoço, as crianças voltavam para o espaço exterior). Por volta das 14 horas, eram retomadas as atividades, iniciando-se com um novo momento de partilha e seguido por atividades orientadas ou espontâneas (interior ou exterior); aproximadamente pelas 15 horas as crianças começavam a arrumar os materiais e realizavam a higiene pessoal; algumas crianças iam para casa e outras dirigiam-se para o refeitório para lanche. As crianças frequentavam Atividade de Físico-Motora que se realizava à terça-feira pelas 10 horas e Atividade de Educação Musical que se realizava à quinta-feira pelas 10 horas.

O educador de Infância deve observar atentamente a criança enquanto um todo, de forma a potenciar o desenvolvimento integral da mesma. Assim sendo, deve observar a forma como ela se movimenta, como fala e as suas interações criança-criança, criança-adulto, sendo importante observar também as interações entre adulto-adulto e escola família. Relativamente às interações criança-criança, é importante mencionar que o grupo mantinha uma interação positiva, pois foi possível observar atitudes de cooperação e amizade. O grande grupo normalmente dividia-se em pequenos grupos; algumas vezes as raparigas formaram pequenos grupos e os rapazes também; contudo foi possível observar-se muitas vezes grupos de brincadeira mistos. Todavia, destacam-se três casos de crianças que se isolavam mais do restante grupo e procuravam brincar mais entre elas, o G., o R. e a M. Os três revelavam dificuldades na linguagem oral e partilhavam alguns interesses, tais como a modelagem e a música. Destacou-se a grande evolução no desenvolvimento da linguagem do G. Uma criança, o D., encontrava-se muito centrada no “eu”, conduzindo a algumas dissidências. Contudo, foi possível observar alguma evolução alicerçada nos processos de reflexão e estimulação por parte da orientadora cooperante e a díade.

A interação entre a orientadora cooperante e as crianças baseava-se no carinho, autonomia e estimulação, estando bastante presente um ambiente

democrático. Assim sendo, era possível observar muitos gestos de ternura e afeto; o bem-estar do grupo era claramente a maior preocupação da orientadora cooperante; esta procurava que as crianças tivessem um papel ativo na resolução das situações-problemas, investindo na negociação e na democracia. Por conseguinte, as crianças encontravam-se num ambiente baseado na pedagogia de participação, o qual promovia a “igualdade para todos e a inclusão de todos as diversidades”, nas quais se atribuíram responsabilidades sociais às crianças (Oliveira-Formosinho et. al, 2009, p. 85).

A equipa pedagógica apresentava um ambiente fundamentalmente colaborativo e positivo e as ações eram realizadas de forma articulada. Do mesmo modo positiva, era a relação escola-família, porque se verificou a participação ativa das famílias em várias atividades desenvolvidas. As famílias dispunham também de um atendimento semanal e de uma reunião trimestral.

A avaliação na EPE fundamentava-se essencialmente na organização da ação pedagógica centrada na e para a criança. Avaliar é um “processo de análise e reflexão”, sustentando as decisões planificadas pelo Educador de Infância que, quando concretizadas, devem ser acompanhadas novamente pela avaliação (Lopes da Silva et al, 2016, p. 13); esta avaliação deve conduzir a um protagonismo da criança na sua aprendizagem (consciência das suas conquistas, das dificuldades e como ultrapassar estas dificuldades), assumindo “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, p. 1). Assim sendo, pode-se afirmar que a “planificação e avaliação são interdependentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A orientadora cooperante sustentava as suas avaliações nos registos e portefólios de cada criança, possibilitando uma avaliação reflexiva e um adequado planeamento; a avaliação visava a evolução e o progresso das crianças. A família tinha um papel fundamental nas aprendizagens do(s) seu(s) educando(s), uma vez que tinham consciência dos progressos alcançados pelas crianças e das suas ações.

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

O estágio do contexto do 1.º CEB desenvolveu-se com uma turma do 3.º ano de escolaridade, designadamente o 3.º A. O grupo era constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo que 13 eram do género feminino e 10 do género masculino. Foi possível verificar que a maioria da turma era de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança cuja nacionalidade era brasileira, que tinha a língua portuguesa como língua oficial materna; é de reforçar que uma das crianças durante a sua infância esteve alguns anos em França. Mais se acrescenta que, na turma, existiam quatro casos de crianças com dificuldades visuais, um caso de alergias (não especificada) e outra criança com recorrentes problemas respiratórios (bronquiolites, asma). Na turma, duas crianças usufruíam de apoio. A turma manteve-se desde o 1.º ano, com a exceção de uma criança que não transitou com o grupo e outra que veio do Brasil no ano letivo anterior.

A sala era acolhedora e devidamente ventilada (as janelas e a porta estavam quase sempre abertas); este local era espaçoso e dispunha de dois placares (um com informações e outro com exposição de trabalhos das crianças); ainda era possível encontrar numa parede as “10 regras de ouro” da sala; as mesas e as cadeiras estavam adequadas para o número e idade das crianças, criando desta forma as condições mínimas necessárias para a aprendizagem; o material da sala era ainda fomentador de autonomia, uma vez que as crianças dispunham de água, papel higiénico, papel das mãos e vários materiais. A disposição das mesas encontrava-se em filas, as crianças estavam viradas para o quadro e a orientadora cooperante estava no canto esquerdo da sala; à disposição das crianças encontrava-se uma pequena biblioteca e um computador. Esta

disposição fixa das mesas atribuía ao ambiente educativo uma aproximação à metodologia tradicional de ensino, de acordo com o qual as práticas educativas são mais expositivas, alicerçadas maioritariamente nos manuais; estes tinham o papel pedagógico de introdução e consolidação de novos conteúdos sendo considerados “por muitos como auxiliares importantes da prática pedagógica” (Morgado, 2004, p.36). No sentido de alterar esta situação, tentou-se modificar esta predisposição das ações educativas, visando criar-se um ambiente educativo dinâmico, colaborativo em que as crianças tinham um papel ativo, tal como se encontrará explanado no terceiro capítulo

Relativamente aos aspetos de carácter familiar, foi possível verificar que a maioria residia nas proximidades da escola e que, globalmente, o agregado familiar era composto por três elementos; havia também diversas famílias que tinham um agregado familiar composto por cinco pessoas. Quanto ao nível de formação académica, apurou-se que as habilitações literárias dos progenitores contemplavam maioritariamente o 12.º ano de escolaridade. Eram famílias cuja situação profissional se encontrava estável, estando, na totalidade, pelo menos um dos progenitores empregado. Aparentemente são famílias cujo ambiente familiar é equilibrado, promovendo um bom desenvolvimento da criança a todos os níveis. É de salientar que existe um único caso de uma família sem internet em casa.

De acordo com Piaget, pudemos constatar que o grupo se encontrava no estágio das operações concretas, assumindo especificidades fulcrais no desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial da criança e evidenciando a capacidade de realizar operações; contudo, as crianças ainda necessitavam da realidade concreta, apesar de serem capazes de diferenciar a fantasia da realidade (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Ao nível das competências físico-motoras, verificou-se um nível de desenvolvimento positivo, existindo unicamente a criança L com algumas dificuldades a nível do membro superior direito. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, o grupo revelou heterogeneidade no desenvolvimento de tarefas (Papalia, Olds & Feldman, 2009), existindo duas crianças sinalizadas. À criança L foi-lhe diagnosticado

Síndrome de Poland (malformação congênita torácica e de membro superior direito, com sindactilia e encurtamento dos dedos, hipoplasia do membro superior direito e não direita, atrofia peitoral, cotovelo e déficit de pinças); esta aluna era acompanhada por ortopedia genética, fisioterapia e psicologia e também frequentou terapia ocupacional e fisioterapia desde os cinco meses até aos seis anos; foi submetida a duas operações cirúrgicas à mão direita (dois anos e cinco anos). Segundo a psicóloga do agrupamento, a criança L. necessitava de ser acompanhada com o objetivo de se alcançar uma adaptação social e emocional, respondendo, assim, às dificuldades inerentes à sua patologia. Em janeiro de 2018, a criança L. realizou uma avaliação cognitiva através da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC III); os resultados revelaram um desenvolvimento cognitivo “médio inferior” de acordo com a faixa etária, tendo demonstrado maiores dificuldades nas competências que apelaram à capacidade de pensamento associativo, à atenção e concentração, à compreensão visual, ao planeamento e coordenação visuomotora. Segundo o relatório, a criança L. deveria beneficiar de apoio escolar individualizado e especializado, contudo esta criança, até à data de finalização da PES, não usufruiu de qualquer apoio a este nível; foram realizadas adequações no processo de avaliação da criança (testes mais simples — português e matemática), uma vez que apresentava um ritmo lento de trabalho. É importante salientar que a família colaborava e demonstrava empenho nos assuntos escolares, fator este que era facilitador para um melhor desempenho escolar (Hill & Taylor, 2004). A criança M. tinha um “atraso global do desenvolvimento” e dificuldades acentuadas ao nível da linguagem; realizou uma avaliação cognitiva através da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças em idade pré-escolar, na qual obteve um quociente intelectual inferior à média relativamente à faixa etária. No momento da PES, encontrava-se a cumprir o programa do 1.º ano de escolaridade nas áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio, tendo apoio da Educação Especial desde maio de 2017; a sua movimentação era excessiva e pouco produtiva, distraíndo-se com qualquer estímulo. Na turma ainda era possível encontrar a

criança A que se encontrava constantemente agitada, o que originava uma enorme distração durante as aulas e uma participação errónea.

No que concerne à linguagem e letramento, o grupo apresentava-se mais evoluído ao nível da gramática e da sintaxe; verificou-se uma recorrente utilização de orações subordinadas e uma evolução ao nível da comunicação; na leitura foram notórias algumas dificuldades de descodificação que se refletiam em dificuldades na escrita (Papalia, Olds & Feldman, 2009). A turma era bastante participativa, evidenciando constantemente a exposição das suas opiniões e experiências; contudo, por vezes, participavam de forma confusa, desrespeitando as “10 regras de ouro” da sala e originando uma desadequação na interação social.

As crianças viviam um ambiente facilitador de partilha, verificando-se um enorme respeito pelas opiniões dos outros; não se verificou nenhum incidente.

A rotina diária das crianças começava por retirarem os seus materiais da cadeira e colocarem na sua mesa; tiravam o caderno e começavam por escrever o nome, a data e o alfabeto (minúsculo e maiúsculo); durante este período eram recolhidos os trabalhos de casa. Posteriormente, a orientadora cooperante escrevia o sumário da aula no quadro para as crianças passarem para os seus cadernos.

O horário das atividades estava distribuído por áreas, sendo que à terça e à quinta-feira têm inglês no horário das 14 horas 30 minutos às 16 horas. A orientadora cooperante tinha papel preponderante na definição das atividades realizadas na sala; na sua maioria, o trabalho era individual e em grande grupo; verificou-se, por vezes, a realização de trabalho em pequeno grupo (exemplo: três elementos representaram o texto “Novos vizinhos” no dia 1 e 2 de outubro). O recurso mais utilizado pela orientadora cooperante foi o manual escolar das diferentes áreas; este foi utilizado diariamente durante grande parte do período da manhã e da tarde; por vezes, a parte da tarde era dedicada às expressões (dramática, plástica...). A orientadora cooperante mostrou-se facilitadora de um raciocínio crítico, dirigindo questões de resposta aberta (pergunta: “Qual é a vossa opinião sobre a chegada de novos vizinhos?”) e de

resposta direta; a docente demonstrou respeito pelo ritmo de cada criança, dando tempo para estes pensarem na pergunta, dando os parabéns sempre que considere pertinente (exemplo: no dia 1, deu os parabéns à Bruna pela sua leitura); a sua comunicação foi clara e simples.

Na PES, o par pedagógico conseguiu alcançar um conhecimento mais detalhado do grupo através de uma observação constante e instigadora; este trabalho permitiu perceber quais os interesses e necessidades demonstradas pelo grupo. Por conseguinte, tornou-se evidente um interesse e motivação para as atividades de Educação Artística, mais especificamente pela Expressão Dramática/Teatro, Artes Visuais e Música, utilização de recursos tecnológicos, jogos, desafios com enigmas, atividades em grupo e exploração dos espaços exteriores à sala de aula. Desta forma, foi evidente um enorme interesse pela dramatização da história “A Carochinha” de Luísa Dacosta, pertencente à sua obra “As Robertices”; este trabalho foi o mote para o projeto “A Carochinha”, tal como será evidenciado no terceiro capítulo.

No que concerne às interações o grupo apresenta uma grande cumplicidade e amizade, contudo ainda se verificam inúmeros conflitos entre pares, tanto em momentos letivos, como não letivos, evidenciando uma grande dificuldade de se colocarem no lugar do outro, respeitando-o. Assim sendo, é possível afirmar que estas crianças apresentam dificuldade ao nível do trabalho colaborativo em grupos ou em pares.

A orientadora cooperante tinha um papel fundamental na gestão de conflitos, privilegiando um ambiente educativo de escuta, no qual o diálogo e a reflexão estavam bastante presentes, proporcionando a partilha das opiniões de cada criança. Assim, verificava-se um ambiente de segurança e satisfação, o que despoletava relações de proximidade, nas quais estavam presentes valores como a afetividade e o respeito, propiciando ambientes ricos à aprendizagem. Por conseguinte, a orientadora cooperante revelava uma preocupação em potenciar ambientes educativos acessíveis a todas as crianças, adequando o seu discurso e as suas ações metodológicas às diversas situações que surgiam

e respeitando as necessidades e interesses do grupo; desta forma foi capaz de promover a diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008).

Importa, contudo, realçar que o processo de interação existente entre a escola e a família era resultado da disponibilidade da orientadora cooperante para atender as famílias nos horários de atendimento ou, sobretudo, fora dos mesmos; esta comunicação era realizada presencialmente ou via caderneta do aluno.

As estratégias assumidas pela orientadora cooperante no processo de avaliação foram de índole diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Sendo que a primeira tinha o intuito de identificar os conhecimentos prévios das crianças, a segunda refletiu-se no recurso de alguns instrumentos (fichas de trabalho) como forma de sistematização e a última nos instrumentos de classificação (fichas de avaliação trimestrais).

4. Metodologia de Investigação

As circunstâncias dos tempos atuais conduzem a um enorme desafio ético no desenvolvimento de uma imagem da educação (Máximo-Esteves, 2008), perspetivando a análise das “práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1). A sociedade encontra-se num processo acelerado de transformação e, evidentemente, a multiplicidade de culturas está presente nos espaços educativos, refletindo práticas mais complexas. Cada vez mais, se torna imprescindível que o docente se aproprie de uma postura constantemente crítica e reflexiva, ou seja, investigativa (Latorre, 2003); este “terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Em Portugal, a investigação psicoeducacional tem crescido ficando, por vezes, confinada “à carreira dos docentes do ensino superior” (Almeida, 2004, p. 7). Porém, todos os docentes, independentemente do nível de ensino em

que exerçam, necessitam de se envolver nas investigações “que digam respeito ao seu campo de atividade e precisam de poder participar, isto é, pertencer à equipa de investigação” (Mialaret, 1978, p. 98 citado por Estrela, 1994); desta forma estarão a contribuir para a melhoria da aprendizagem e a despoletar a sua conceção crítica (Golby, 1993).

Na PES, recorreu-se à aproximação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) por ser “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Aqui o docente se encontra num “processo de questionamento sistemático da prática” (Moreira, 2001, p. 54), analisando a realidade educativa e as suas especificidades e fomentando a tomada de decisões, procurando ainda uma mudança educativa. Tudo isto acarreta, obviamente, a tomada de consciência de cada agente interventivo (individual e do grupo), desencadeando a construção de conhecimentos resultante da significação produzida pela reflexão MIA (Mesquita-Pires, 2010) numa perspetiva colaborativa de enriquecimento de todos os agentes (Coutinho, 2014).

A MIA encontra-se continuamente ligada entre a prática e a teoria, pois o docente “interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 116); permite ainda esclarecer e compreender os distintos fenómenos emergentes na ação (Coutinho, 2014). Assim preconiza-se a promoção da inovação pedagógica, transformando a prática educativa resultante de uma assimilação articulada entre a investigação, ação e formação (Latorre, 2003).

De facto, a MIA potencia a qualidade e a eficiência das ações educativas, fomentando “as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8) e estabelecendo uma “relação de regulação entre a teoria e a prática, sendo a prática associada a uma referência teórica e a teoria confrontada com a prática” (Altet, 2000, p. 177). Assim, surge o seu carácter cíclico, preconizado numa espiral introspetiva voltada para a

prática e caracterizado por quatro fases, nomeadamente a observação, plano de ação, ação e a reflexão (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Todas estas características da MIA estiveram na base da prática desenvolvida na PES, revelando-se fundamental para o processo de formação inicial.

A primeira etapa da MIA é a observação (Estrela, 1994); esta possibilitou um conhecimento exato dos acontecimentos através da recolha de informação precisa e sistemática (Máximo-Esteves, 2008). Na PES, o par pedagógico considerou fundamental realizar uma observação participante, sistemática e natural, potenciando assim uma descoberta mais específica do que se investigou. Desta forma, foi importante a seleção de técnicas e instrumentos para a recolha dos dados, na qual o diário de bordo assumiu um papel fundamental nas reflexões dialogadas com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais; este diário serviu para que fosse realizada a narração das ações e das experiências diárias, possibilitando uma reflexão da ação e perspetivando o que foi realizado e o que pode ser melhorado; este recurso transformou-se, desta forma, num “organizador de uma autêntica investigação profissional” (Porlan & Martín, 1997, p. 52 citado por Boszko & Gullich, 2016, p. 56). Foram utilizados registos fotográficos, gravações de vídeos e entrevistas informais; no 1.º CEB também foram construídas grelhas de observação, tendo em consideração a diferenciação pedagógica.

Partindo da informação recolhida e da conseqüente reflexão, a planificação surgiu como o instrumento principal da ação. Todas as planificações assentaram em decisões pedagógicas, considerando a transversalidade das áreas de saber; na EPE também espelharam a organização do grupo, organização dos materiais e do espaço e ainda deixaram explícito quem era responsável por dinamizar as propostas no 1.º CEB retrataram as ações, os recursos, a organização temporal, os critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação; em ambos os contextos, as planificações foram construídas tendo por base as necessidades e os interesses das crianças, assumindo um caráter flexível, porque as crianças queriam comunicar conhecimentos ou porque

surgiam imprevistos propostos pelas crianças e/ou pela organização do agrupamento que conduziram a uma reorganização da planificação. As planificações espelharam conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos, bem como os documentos legais e orientadores, nomeadamente as OCEPE, documentos emanados da tutela do 1.º CEB.

Dando continuidade à metodologia de investigação durante a ação, vivenciaram-se experiências um pouco distintas nos diferentes contextos. Na EPE a ação foi desenvolvida desde a segunda semana, potenciando a participação integral do par; no 1.º CEB a participação foi mais tardia e de forma gradual, potenciando uma confiança progressiva na ação docente. Também é importante mencionar a ação em díade e todo o trabalho cooperativo que existiu, uma vez que se experienciou um grande apoio e cumplicidade entre o par; este clima potenciou ações pedagógicas significativas e distintas com cada criança, nas quais os seus interesses e ritmos foram respeitados, como se encontra explanado no terceiro capítulo.

Posteriormente à implementação da ação, surge a reflexão sobre a ação, onde são analisados vários aspetos; daqui pode surgir uma nova planificação e, por sua vez, emergir um novo ciclo. A reflexão sistemática leva o docente investigador à constante reflexão e questionamento durante todas as fases do ciclo (Schön, 2000). Quanto à reflexão para a ação, salienta-se a elaboração dos guiões de pré-observação, resultantes de sistemáticas reflexões em díade e tríade. A reflexão na ação espelhava-se no momento vivenciado na prática, exigindo uma capacidade de reação rápida perante os imprevistos que surgiam na ação; neste ponto evidenciam-se competências que potenciam um docente de excelência visto que “perante os problemas que, naturalmente, surgem no dia-a-dia procura antecipá-los e resolvê-los” (Cardoso, 2013, p. 64). No que concerne à reflexão sobre a ação, evidenciam-se dois instrumentos, mais concretamente as narrativas individuais e o diário de bordo. Ambos os registos eram de natureza reflexiva e indagatória, espelhando também algumas emoções, receios e expectativas ao longo do processo de formação; as narrativas individuais assumiam-se como uma “atividade dialogada de co-

construção de saberes que moldam a identidade e o conhecimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44-45).

A MIA foi, neste caminho, “uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al, 2009, p. 376), aquela potenciou mudanças educativas qualitativas e concretas. Desta forma, a MIA fomentou o desenvolvimento de uma sensibilidade no docente, transformando-o num agente reflexivo através de um trabalho colaborativo e otimizador a autoformação.

Capítulo III – Descrições e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos

Ontem de manhã também eu tinha o coração à flor da pele. E ainda bem, quer ele sofra, quer se alegre: só então não sou pobre de coisa nenhuma. O meu único mal, a minha única doença, o meu único tormento é não vibrar.

(Sebastião da Gama, 2011, p. 166)

A prática pedagógica é o início da formação de professores, tratando-se da “profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (García, 1999, p. 22). Esta pode ser considerada o núcleo da formação de docentes (Zabalza, 1997), sendo a “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (García, 1999, p. 27).

A formação de educadores de infância e de professores é todo um percurso instrutivo, no qual se encontra evidenciada uma relação entre o pessoal e o profissional (Isaia & Bolzan, 2008). A ação educativa ocorre, por isso, num determinado espaço e tempo, onde se vivenciam diferentes histórias, se criam relações, acontecem conflitos, concordâncias e divergências. Verifica-se, ao longo do processo, a construção da capacidade humana “mediada por relações dialógicas” (p.152), tratando-se de um percurso que permite ao docente e à criança construir e reconstruir o conhecimento juntos (Veiga et al., 2014). Altet (2000), considera que a conexão dos processos “ação/ formação/ investigação” (p. 31) e das lógicas heterogêneas possibilita a “produção de saberes pedagógicos formalizados” (p.31). Por sua vez, o “triângulo prática-teoria-prática” (p. 31) representa um processo reflexivo da prática educativa realizada e fundamentada nos “saberes intermédios para interpretar as práticas, situações, interações pedagógicas” (p. 31).

O presente capítulo tem como suporte os contributos legais do primeiro e segundo capítulos, refletindo algumas ações realizadas na EPE e no 1.º CEB; estas ações assentam no quadro teórico sustentador da ação educativa,

evidenciando as aprendizagens profissionais alcançadas e as repercussões das ações nas aprendizagens das crianças, expondo ainda os contributos do trabalho colaborativo vivenciado entre os diferentes agentes do processo. Potenciam também a construção da identidade profissional resultante das interações com o meio durante todo o tempo da PES, no qual os “modelos culturais, as medidas políticas, as organizações e as relações interpessoais” (Lopes, 2008a, 2009 citado por Marta, 2015, p. 180) ocuparam um papel determinante na identificação e significação do Eu (identidade pessoal), do Nós (identidade social) e do Todos Nós (identidades profissionais – uma das identidades sociais) (Marta, 2015).

1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar

A prática educativa vivenciada na EPE fundamentou-se numa ação reflexiva e dialogada. Existiram reflexões introspectivas com o par pedagógico, com a orientadora cooperante e a supervisora institucional. As aprendizagens das crianças foram construídas através de práticas colaborativas e comunicacionais, colocando a criança no centro. Desta forma, foi um contínuo desafio, onde determinação, criticidade e criatividade estiveram sempre presentes, transformando-se numa experiência única, intensa “significativa e transformadora” (Noffs, Lizardo & Silva., 2019, p. 125).

Com efeito, para uma ação que dá resposta às várias situações emergentes, é fundamental uma reflexão “retro/introspectiva” (Vieira, 2005, p. 119), na qual os interesses e as necessidades são o principal foco. Foi, por isso, possível e necessário construir planificações que deram resposta às situações emergentes, respeitando os ritmos de cada criança, as suas particularidades e

as suas motivações. A MIA revelou-se fundamental num contínuo processo de observação, ação e reflexão (Latorre, 2003), como vimos no segundo capítulo.

Na prática educativa vivenciada na EPE, o par pedagógico procurou dar resposta a todas as situações emergentes; aqui os interesses e as necessidades foram o fio condutor das planificações, nas quais foram sempre respeitados os ritmos, motivações e especificidades de cada criança.

As atividades explanadas neste capítulo surgiram no âmbito do projeto que foi desenvolvido com o grupo “A volta ao mundo pela música e pela dança”. Uma vez que, por questões temporais, não se podia explorar todos os países, em grande grupo, as crianças elegeram quatro países: Rússia, Brasil, Cabo Verde e Portugal. Tendo em conta as especificidades do projeto, sempre que se iniciava a exploração de um novo país, retomava-se a fase II e, posteriormente, à fase III do projeto.

Este projeto surge num momento de exploração de um globo para localizar a China, país onde surgiu a técnica de cultivar árvores miniaturizadas, o bonsai (o grupo tinha recebido um nesse dia). Assim, numa situação de diálogo e de exploração, uma das crianças sugeriu fazerem uma viagem (V.: “Vamos viajar pelo mundo.”, D.: “Queremos conhecer o mundo.”); dando continuidade ao diálogo, algumas crianças demonstraram alguns conhecimentos e disseram o que gostariam de saber (L.: “Brasil é onde mora o meu pai.”, B.: “No Brasil tem o samba.”, V.: “Brincar com o globo a ver países.”, D.: “Quero Cabo Verde.”, D.: “Rússia.”, L.: “Egito.”). As crianças evidenciaram conhecimentos de alguns países, contudo sobre a sua cultura sabiam pouco; demonstraram, porém, interesse em saber mais (L.: “Comida.”, D.: “Música.”, G.: “Coisas que tem lá.”, V.: “Dança.”). Refletindo em diáde e com a orientadora cooperante, as crianças demonstraram muito interesse nesta possível “viagem pelo mundo”. Desta forma perante esta situação desencadeadora (Fase I), e porque consideramos que a ação educativa segundo a MTP seria uma mais valia, constatamos que estavam reunidas as condições necessárias para a realização de um projeto sobre “Os países”. Procedeu-se, conseqüentemente, à construção da teia concetual. Esta ocorreu em grande grupo, sendo os tópicos registados no

quadro da sala; responderam-se às questões: “O que sabemos?”, “O que queremos fazer?” e “Onde vamos pesquisar?” (Vasconcelos, s. d.). Para o desenvolvimento de aprendizagens, as crianças foram colocadas num papel ativo (Fase II).

O projeto desenvolveu-se até ao final da prática educativa, compreendendo momentos de pesquisa, de planificação e de ação. Tentámos criar ambiente que potenciase as crianças a satisfazerem as suas curiosidades (Montessori, 1990). Os assuntos abordados, mais concretamente a “Música” (compositores, instrumentos musicais típicos) e a “Dança”, potenciaram um desenvolvimento holístico da criança e possibilitaram uma transversalidade de saberes em distintas áreas e domínios de saber (Fase III).

O projeto “A volta ao mundo pela música e pela dança” permitiu a cada criança desenvolver competências cognitivas, sociais, comunicacionais e afetivas, imbuída num ambiente rico e estimulante. Neste projeto, concretizaram-se uma panóplia de atividades interligadas pelo tema da música e dança de um determinado país. As atividades realizadas foram: dramatizações de histórias; atividades experimentais; pinturas; visionamento de vídeos; construção de instrumentos musicais com materiais reciclados; participação em algumas danças; cantar algumas músicas; realização de alguns jogos que envolviam a música; construção de um livro; participação em jogos motores e jogos matemáticos; audição diária de histórias, poemas ou provérbios referentes ao país que estavam a explorar naquela semana; procurou-se desta forma envolver as crianças e promover competências linguísticas, na qual a leitura estava sempre presente sendo esta “essencial à vida” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 237), permitindo “estabelecer relações como “eu e os outros”, “eu e as coisas”, “as coisas reais e as coisas inventadas” (Rodari, 2017, p. 185).

Uma vez que as características deste relatório não o permitem, a descrição e a análise realizadas não irão abranger toda a ação educativa, mas sim apenas algumas mais diferenciadas, de forma a espelhar a dimensão do projeto e a qualidade da ação.

Destacamos então uma atividade dinamizada na quinta semana, “Caixa com som”. As crianças iniciaram assim a sua descoberta da Rússia; tiveram oportunidade de aprender uma nova canção deste país e de explorar diferentes instrumentos musicais. Verificou-se um entusiasmo global no manuseamento dos instrumentos musicais e algum conhecimento prévio dos mesmos. Esta atividade desenvolveu-se em dois momentos fundamentais. No primeiro momento, as crianças aprenderam a música “Jimba Papalusjka”. Desta forma, fomentou-se o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a letra da música estimulou a identificação e a manipulação dos diferentes fonemas. Criaram-se pseudopalavras e levou-se as crianças a começar a prestar atenção à língua não só como um meio de comunicação, mas também como “um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 64). Sendo a música um dos interesses do grupo evidenciados no capítulo II, esta atividade teve o grande envolvimento do mesmo e também contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral, uma das dificuldades identificadas. Numa fase inicial, as crianças demonstraram algumas dificuldades articulatórias. Estas foram ultrapassadas com uma exploração da letra da música de uma forma mais pausada. Neste momento, as palavras mais complexas foram proferidas silabicamente. A atividade em questão exigiu alguma concentração de todos para conseguir aprender a letra da canção. No final o grupo conseguiu cantar a canção e demonstrou bastante interesse na mesma, uma vez que, desde esse dia, esta foi uma canção que fez parte da rotina nos momentos de transição das atividades diárias (sugerido pelas crianças). No segundo momento da atividade, uma criança tinha de tirar um instrumento de música do interior da caixa surpresa e apresentar o som do mesmo. De acordo com o que foi evidenciado no segundo capítulo, este grupo demonstrou atitudes centradas no “eu”, características de uma fase de desenvolvimento egocêntrico. Estas atitudes evidenciaram-se no decorrer desta atividade, nomeadamente não respeitando a ordem e não esperando pela sua vez. Assim, a atividade em

questão exigiu a adoção de uma atitude de reconhecimento dos “direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 33). A atividade estimulou a competência do saber esperar pela sua vez, de respeitar as regras e de respeitar o outro, exigindo atitudes do saber ser e estar. Na prática, os conflitos não deixaram de existir, principalmente porque estavam ansiosos e motivados para retirar um instrumento. No entanto, este momento potenciou atitudes de respeito entre pares, competência que foi estimulada durante toda a prática educativa.

O grupo evidenciou bastante interesse no manuseamento dos instrumentos musicais, surgindo desta forma um momento não planejado de exploração livre dos instrumentos. Considerando-se a ação pedagógica flexível, assumiu-se um novo momento de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. Verificaram-se possibilidades de aprendizagens não calculadas e integraram-se na ação momentos imprevistos potenciadores de aprendizagens (Lopes da Silva, et al., 2016).

Neste momento, foi evidenciado o grande interesse pelos instrumentos musicais (M.: “Eu amo instrumentos.”) e a surpresa pelos instrumentos musicais desconhecidos (L.: “Eu adoro isto.” — quando descobre a harmónica). Surgiram também sugestões sobre outros instrumentos (M.: “Tragam flautas.”, A.: “Podes comprar um tambor.”). Durante esta atividade, despontaram algumas situações problema entre as crianças, principalmente na exploração da harmónica e do xilofone, já que todas pretendiam explorar estes instrumentos ao mesmo tempo. Perante estas atitudes, foi dado espaço às crianças para resolverem as situações problema. Não se tendo verificado uma resolução, teve de se intervir mediando o tempo de quem ficava a explorar cada instrumento. A proposta foi bem aceite pelo grupo, pois este demonstrou tranquilidade ao ouvir a solução apresentada (A.: “Tu avisas quando for eu?”). Esta atividade potenciou o desenvolvimento global da criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências musicais e ampliando o seu quadro de referências artísticas e culturais. Promoveu ainda competências comunicativas na aquisição de novo vocabulário e na consciência fonológica,

permitindo evoluir progressivamente a expressão oral e as competências sociais no respeito pelo outro (esperar pela sua vez e negociar a resolução de situações problema). Nesta atividade, a organização do espaço, a escolha dos instrumentos e todo o ambiente criado proporcionaram o envolvimento das crianças, uma vez que existiam instrumentos musicais para todos, o que possibilitou a exploração por parte de todo o grupo. Os instrumentos selecionados eram essencialmente de percussão e estavam inseridos da categoria instrumental Orff. A harmónica foi intencionalmente selecionada. Salienta-se ainda a capacidade que a díade revelou na seleção dos instrumentos musicais variados, procurando proporcionar às crianças um envolvimento com os instrumentos de forma gradativa, uma vez que, nas ações seguintes, foram apresentados outros instrumentos (de percussão, de cordas e de sopro).

O momento de exploração livre dos instrumentos musicais potenciou a participação livre das crianças, sendo elas a decidir quando queriam parar de tocar os instrumentos musicais. As crianças assumiram ainda a liberdade do espaço onde tocavam o instrumento; algumas decidiram tocar harmónica e clavas na área da casinha e quando não queriam mais iam guardar o instrumento na caixa e partiam para outra atividade, seguindo os seus desejos e potenciando o “princípio da livre escolha” (Montessori, 1990, p. 135). No final desta atividade, foi possível ainda constatar que as crianças tiveram cuidado com os instrumentos, colocando-os no local certo e assumindo uma postura de responsabilização sobre os mesmos, esta experiência potenciou o desenvolvimento de competências ao nível do saber ser e estar.

A díade tinha como base das suas ações o desejo de promover aprendizagens significativas, conceção do socioconstrutivismo, assumindo um o trabalho de projeto como um pilar (Gambôa, 2011) capaz de potenciar momentos desafiadores e diversificados.

Consideramos também fulcral a participação da comunidade. Assim, o projeto desenvolvido na EPE teve como objetivo potenciar o desenvolvimento da relação escola-comunidade, “aumentando o grau de responsabilização e de participação local e gerando novas formas de regulação social” (Dias, 2003

citado por Alves & Varela, 2012, p. 38). Procurou-se diversificar as estruturas e as ações educativas, de modo a possibilitar uma adaptação correta às realidades, potenciando assim a participação das populações e permitindo uma satisfatória inserção no meio comunitário evidenciadora de uma “abertura à comunidade” (Alves & Varela, 2012, p. 37).

Consequentemente, surgiram duas ações que contavam com a participação da comunidade: um grupo de capoeira e um de rancho. Nasceu, nestas circunstâncias, uma atividade realizada na oitava semana. “Dançando Capoeira”, esta atividade abrangeu as restantes salas do Jardim de Infância e a atividade “A música como cultura popular” realizada na décima primeira semana.

A atividade “Dançando Capoeira” revelou-se bastante motivante para grande parte do grupo, mas gerou algum desconforto noutra parte. A atividade foi desenvolvida no campo de jogos exterior. As estagiárias convidaram um grupo de capoeira para apresentar uma demonstração de alguns passos de capoeira e para realizar alguns desses passos com as crianças. Em reflexão em diáde e com a orientadora cooperante, consideramos que seria pertinente convidar as restantes salas a participar nesta atividade. Deste modo as crianças foram às outras salas cantar uma música, cuja letra convidava a participar nesta atividade. Aqui a diáde teve um papel importante de organização, uma vez que as restantes salas tinham atividades a decorrer no mesmo período. Foi, por isso, necessário realizar-se duas sessões a fim de permitir a todas as salas participar.

Esta atividade revelou-se bastante dinâmica, uma vez que a professora de capoeira ensinou algumas canções e em simultâneo alguns movimentos; as descrições estavam muito adequadas para as faixas etárias das crianças (três aos cinco anos), tendo sido utilizados animais para representar alguns dos movimentos (aranha, caranguejo, entre outros). A escolha do local para a realização da atividade deveu-se ao facto da atividade ser realizada para um grupo grande, já que se juntaram duas salas em cada momento. A dimensão espacial do exterior facilitou o desenvolvimento da atividade. Do mesmo modo, sabemos que o espaço exterior deve ser reconhecido “pelas suas

potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27), sendo um espaço a valorizar pelo educador/a. Neste sentido, as crianças organizaram-se livremente, potenciando o alargamento das relações com crianças de outras salas, uma vez que existiam movimentos que se realizavam em pares. Por outro lado, também potenciou o contacto com diferentes adultos, já que se verificou uma constante interação dos vários elementos do grupo de capoeira com as crianças. Naturalmente, esta atividade acabou por permitir ampliar e enriquecer as aprendizagens das crianças, bem como as “suas competências sociais “ (*ibidem*, p. 28). Também se fomentou a relação entre escola-comunidade. A comunidade assumiu um papel ativo no desenvolvimento de saberes das crianças. Do mesmo modo, a atividade também se revelou bastante rica uma vez que potenciou o envolvimento de toda a comunidade do pré-escolar.

A ação ocorreu depois do lanche da manhã. As crianças já sabiam que estaria presente na escola um grupo de capoeira, só desconheciam onde iria decorrer a atividade. Apesar de não ser surpresa, algumas crianças revelaram algum desconforto com a presença de outros adultos, rejeitando a atividade. Perante esta situação, as estagiárias e a educadora tentaram minimizar este desconforto com afetos, bem como com a realização de alguns movimentos; esta atitude contribuiu para o bem-estar da criança e respetiva realização dos movimentos de capoeira. Esta atividade revelou-se bastante prazerosa para as crianças da sala (J.: “Gostei do salto do avião”, L.: “Eu gostei da música do Brasil”, S.: “Gostei dos meninos dançarem com os professores.”). Este entusiasmo também foi evidenciado por outros grupos, sendo que, semanas depois, as crianças ainda cantavam nos corredores algumas das canções que o grupo de capoeira ensinou, pedindo mesmo às educadoras para aprofundar este tema.

A atividade “A música como cultura popular” desenvolveu-se em três momentos, tendo sido desenvolvida com a colaboração de um casal que pertencia ao “Grupo de Danças e Cantares do Centro Social”. Primeiramente realizaram-se as apresentações e a exploração de alguns adereços utilizados

pelos bailarinos. Passou-se, posteriormente, para a demonstração de alguns movimentos caraterísticos do folclore e, num último momento, as crianças aprenderam alguns passos, realizando-os conjuntamente com os bailarinos, as estagiárias e a orientadora cooperante. Nesta atividade, a díade teve papel importante na organização, uma vez que preparou o espaço de forma a proporcionar a realização da atividade de forma prazerosa, potenciando a ligação entre a comunidade e a escola.

Esta atividade revelou-se bastante cativante para as crianças, já que o casal recorria a elementos da família das crianças (F.: “Os vossos avôs usavam...”) para aproximar todos aqueles adereços da realidade das vidas das crianças. O casal apresentou uma grande dinâmica, realizando uma boa gestão temporal de cada momento e mantendo sempre o grupo motivado. A escolha do local para a realização da atividade deveu-se ao facto de se valorizar o espaço exterior como potencializador de aprendizagem e de desenvolvimento, contribuindo para “uma continuidade e extensão de atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p. 121). Contudo, no dia marcado, as condições meteorológicas condicionaram a realização da atividade, tendo esta sido realizada no interior de sala um (situação já prevista pelas estagiárias). Neste sentido, inicialmente as crianças sentaram-se num colchão, onde se realizou um diálogo com o casal. Foi possível tirar algumas dúvidas sobre as roupas e os adereços que eles estavam a utilizar (D.: “O que é isso?”, S.: “Andas sempre assim com essa roupa?”). Posteriormente, visualizaram alguns passos realizados pelo casal e, no final, aprenderam alguns passos dançando todos juntos. Esta atividade potenciou o desenvolvendo de aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas, tendo a dança e a música assumido um papel fundamental.

A atividade decorreu depois do acolhimento. As crianças não sabiam que vinha um casal representante do “Grupo de Danças e Cantares do Centro Social”, revelando-se uma enorme surpresa (M.: “Uau!”). Esta atividade revelou-se bastante agradável para as crianças, tendo-se verificado a participação de todos no último momento da atividade em que se realizaram

danças em conjunto (D.: “Quero dançar mais.”, B.: “Quero mais.”). Nos dias seguintes, as crianças ainda falavam do casal e dos passos que aprenderam.

No seguimento do projeto, a díade considerou pertinente recorrer a uma dramatização de uma história num contexto interativo e contextualizado. Esta revelou-se motivadora para as crianças, estimulando competências cognitivas, linguísticas e afetivas (Viana & Ribeiro, 2014) e potenciando a criatividade e a imaginação. O envolvimento imediato deveu-se ao facto da estagiária dinamizar toda a atividade com recurso à dramatização de uma história contada pela sua “amiga” de Cabo Verde. Utilizou-se também vestuário típico e um batoque, instrumento musical típico do país. Esta dramatização pretendeu envolver as crianças de forma ativa, estimulando um processo que englobasse “todos os sentidos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 36). Considera-se que a dramatização propiciou enorme dinamismo, pois envolveu muito as crianças. Elas puderam tocar, cheirar, escutar e visualizar, recorrendo aos vários sentidos do seu corpo. Salienta-se a importância dos recursos utilizados, uma vez que foi ilustrado o percurso da personagem num grande painel em tecido. Neste conseguia-se colocar os animais e os frutos em simultâneo com o desenvolvimento da história. A introdução de cada animal foi feita com recurso a um instrumento musical. Tivemos aqui uma intencionalidade expressiva-musical e conseguiu-se envolver as crianças ao longo da história, gerando bastante curiosidade. A colocação dos frutos no final da história foi intencionalmente pensada para permitir às crianças explorá-los, adquirindo conhecimento do mundo. Criaram-se, assim, “oportunidades para refletir, compreender e conhecer as características” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 90), tendo sido criados momentos de diálogo fomentados o desenvolvimento da linguagem e a comunicação oral. Observou-se um momento de entreajuda entre as crianças (M.: “Eu tiro” para a criança G. que não conseguia descascar a tangerina). Constatou-se também um momento de autonomia, quando a criança S. não conseguiu tirar a casca toda da tangerina e continuou a comer por dentro, deixando a casca. Salienta-se que a de seleção de materiais foi criteriosamente realizada, desde a roupa típica de Cabo Verde à utilização de

um batuque bastante presente na música do referido país. A seleção das imagens dos animais reais e a utilização de fruta e das suas imagens, para facilitar a associação dos mesmos, evidenciou uma grande qualidade e autenticidade da ação.

No momento final da atividade, pretendeu-se respeitar os interesses e ritmos de cada criança, dando espaço e tempo para cada uma escolher se queria descascar a tangerina e comê-la ou explorar os instrumentos musicais utilizados na história. Durante este momento, foi maravilhoso observar o envolvimento das crianças, quer na exploração dos instrumentos musicais, quer na degustação do fruto. Algumas tiveram alguma dificuldade em descascar a tangerina, contudo esta dificuldade foi ultrapassada com o apoio do adulto.

Na exploração dos instrumentos musicais, também se observaram algumas situações problema. Estas foram rapidamente ultrapassadas através da negociação. Desta maneira, cada criança pôde experimentar os instrumentos, proporcionando a cada uma delas a aprendizagem pela ação. As crianças foram “agentes ativos” (Hohmann & WeiKart, 2004, p. 22), alcançaram a sua autonomia intelectual (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). O adulto teve uma ação que permitisse o desenvolvimento holístico da criança, apresentando atividades que refletiam uma transversalidade de saberes.

Ao longo do projeto, foram observadas diversas situações de jogo espontâneo em que as crianças especificavam temas anteriormente abordados. Assim, quando brincavam com os materiais de construção (D.: “Olha fiz um tambor.”), foram constantes as cantorias de canções na sala e nos corredores. Este projeto apresentou resultados transformadores e significativos para todos os intervenientes educativos. Estes foram evidenciados na quarta fase do projeto, divulgação/avaliação, na qual se potenciaram competências de socialização, de partilha de conhecimento. Mais uma vez a criança teve objetivamente um papel fundamental.

A divulgação do projeto, fase IV, foi projetada para se realizar no final de cada fase III. Esta passava pela criação de um QR Code que encaminhava para

um documentário em vídeo de cada país; depois pensou-se realizar uma única sessão de apresentação na biblioteca para os encarregados de educação; porém, esta ideia teve de ser abandonada por questões organizacionais. No final do projeto, a divulgação acabou por ser realizada para duas salas do Pré-Escolar e uma do 1.º CEB. Todos visualizaram um único documentário que espelhava toda a “viagem” experienciada pelas crianças. Como conclusão da atividade, as crianças foram convidadas a construir uma maraca para levar para casa. Com esta dinâmica, reforçou-se a ligação entre a comunidade escolar e potenciaram-se articulações entre os níveis educativos.

Nesta apresentação, as crianças falaram sobre o projeto: como começou, o que fizeram e o que gostaram mais e apresentaram as suas pesquisas. Esta última fase evidenciou a participação ativa das crianças, as quais desenvolveram competências a nível cognitivo, emocional e comunicacional. A avaliação do projeto foi ocorrendo nos momentos de diálogo e de partilha, tendo por base o que sabiam, o que descobriram, vivenciaram e aprenderam. As crianças das outras salas demonstraram muito interesse durante todo o documentário, colocando, no final, algumas questões e expressando o seu agrado (R.: “Fantástico!”). Estas também participaram ativamente na construção de uma maraca para levarem para casa. Adicionalmente relevante foi a possibilidade de articulação com o 1.º CEB, uma vez que o grupo revelou interesse em partilhar com outras salas a sua “viagem”. Permitiu-se desta forma que as crianças partilhassem as experiências vivenciadas e potenciou-se ainda a promoção de estratégias suavizadoras da transição educativa.

Um desafio lançado pela supervisora institucional era o desenvolvimento de um projeto entre pares pedagógicos no espaço exterior. Neste contexto, surgiu a ideia da construção de uma tenda, recorrendo a materiais reciclados. A estrutura base seria de madeira. Depois de muita discussão e muita reflexão, decidiu-se o local onde esta tenda iria ficar (no coberto perto dos escorregas) e os materiais a utilizar (garrafas de águas recolhidas nos cafés e restaurantes). Como a construção da tenda, implicava a utilização de alguns materiais menos adequados para as crianças, a estrutura da tenda foi construída pelas

estagiárias. O papel das crianças foi o de recolher e decorar as garrafas e o de atribuir um nome para a tenda. Cada uma das três salas escolheu um nome através de um processo democrático. Assim sendo, a tenda passou a denominar-se “A caverna dos meninos perdidos”. Este nome foi sugerido por uma criança que adorava as histórias do Peter Pan, acabando por se tornar consensual aos grupos das três salas da EPE.

Esta atividade tornou-se bastante enriquecedora, uma vez que potenciou a articulação entre grupos, o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e culturais. “A caverna dos meninos perdidos” foi projetada e idealizada para ser um espaço potenciador do desenvolvimento do gosto pela leitura, ou seja, um “cantinho para a leitura”. Posteriormente, realizaram-se neste espaço algumas atividades que foram ao encontro deste objetivo: “Na caverna dos meninos perdidos com história...” e “Ouvindo história”. Esta última foi realizada com grupos de crianças das várias salas numa articulação entre grupos, desenvolvendo-se o espírito colaborativo mais alargado e fora do espaço da sala.

Durante as primeiras ações na tenda, o grupo revelou bastante entusiasmo, revelando-se um espaço aprazível. Assim, a díade e a orientadora cooperante, após alguma reflexão, consideraram pertinente potenciar a tenda para outras ações. Assim, surgiram propostas que permitiram às crianças dançar, cantar, ouvir música e simplesmente relaxar. Foi, desta forma, possível encontrar outras potencialidades para “A caverna dos meninos perdidos” assentes na transversalidade de saberes através do aprender brincando. O brincar assumiu uma grande responsabilidade no desenvolvimento holístico da criança, permitindo-lhe conhecer o seu corpo e o mundo e ser responsável pela cidadania e por ações pedagógicas de qualidade (Kishimoto, 2010).

Ao longo da PES, privilegiou-se sempre a criança com voz, com ação, com alegria e emoção, numa relação de parceria entre criança, educadora e estagiárias, família e comunidade.

A prática educativa vivenciada na EPE evidenciou aprendizagens profissionais ao nível de aprender a ser e estar na profissão de educador de

infância; realçou ainda a importância do desenvolvimento emocional a par do cognitivo, o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, pois ninguém se forma sozinho. Todos estes saberes profissionais contribuíram para a construção da minha identidade profissional de futura educadora de infância.

A prática educativa vivenciada na EPE evidenciou aprendizagens profissionais ao nível de aprender a ser e estar na profissão de educador de infância, da importância do desenvolvimento emocional a par do cognitivo, o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo pois ninguém se forma sozinho. Todos estes saberes profissionais contribuíram para a construção da minha identidade profissional da futura educadora de infância.

2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º CEB, cada momento experienciado proporcionou aprendizagens significativas e transformadoras. Os interesses e as necessidades do grupo foram o ponto de partida para toda a ação, nunca desconsiderando Programas, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais. Todas as práticas decorreram num contínuo processo de observação, planificação, ação e reflexão. Estas ações (espelhadas na MIA e explanadas no segundo capítulo) foram fundamentais para uma prática potenciadora de aprendizagens significativas, na qual o professor teve um papel de guia (Montessori, 1990), ou seja, “aquele que faz aprender” (Alonso & Roldão, 2005, p. 14). Foram, portanto, realizadas planificações que respeitaram as individualidades, os ritmos e as motivações de cada criança, espelhando uma prática inclusiva e diferenciada. Esta prática permitiu que a diferenciação pedagógica estivesse presente.

Na PES do 1.º CEB, a díade recorreu à criação da personagem da Ádama e à caixa de correio o que permitiu uma sequencialidade entre as atividades e envolveu emocionalmente as crianças nas mesmas. Estes dois instrumentos assumiram um papel fundamental na dinâmica das ações planificadas. Na verdade, as crianças estavam sempre ansiosas pelas cartas e e-mails da Ádama; vinham repletas de informação e de desafios e adoravam partilhar com ela as suas conquistas, enviando-lhe gravações. Esta personagem foi quem enriqueceu a biblioteca da sala, oferecendo dois livros (*As Robertices* e *Poemas da Mentira e da Verdade*). A estratégia visou desenvolver o gosto pela literatura para a infância. A Ádama trazia diariamente desafios, caças ao tesouro e muitos problemas para resolver. Tudo foi pensado cuidadosa e objetivamente com uma finalidade pedagógica. O trabalho colaborativo esteve sempre presente ao longo deste “curto” percurso. Existiram momentos difíceis que despoletaram dúvidas se não seria melhor parar com esta metodologia. Todavia, decidimos manter as nossas convicções e o trabalho colaborativo esteve presente até ao último dia de estágio. Foi possível verificar momentos de um bom trabalho colaborativo, mas este é um aspeto que o grupo precisa de continuar a trabalhar. Parece-nos que é importante esclarecer bem as regras de trabalhar em grupo e, sempre que possível, retirar todos os materiais de cima das mesas para facilitar a interação dos elementos. No final, tornou-se evidente que se deixaram “sementinhas” naquele grupo de crianças. Verificámo-lo quando se assistiu à criança J. a pedir à professora para ir buscar o livro “Poemas da mentira e da verdade”, porque já tinha finalizado a tarefa que esta lhe tinha proposto.

As atividades expostas, neste capítulo, surgem no âmbito do projeto “A Carochinha” que foi desenvolvido com o grupo. O percurso teve início, como vimos, com a oferta da personagem “Ádama”, que, por sua vez, ofertou livro *As Robertices* de Luísa Dacosta. Depois da exploração

da história “A Carochinha” surgiu um diálogo sobre a obra, tendo-se evidenciado um interesse súbito pela realização de uma dramatização (R.: “Vamos fazer um teatro.”, L.: “Um teatro.”). Resultante deste diálogo, verificou-se que surgiram algumas palavras predominantes: “fantoques”, “banda desenhada” e “teatro”. O grupo não revelou, no entanto, muito conhecimento sobre estes temas, conferindo mote para atividades futuras.

Num clima democrático, deu-se início a uma longa caminhada onde a arte abraçava ao livro. Conseguiu-se criar e propor práticas educativas nas quais a educação artística assumiu um papel importante. Estavam reunidas as condições necessárias para uma ação educativa segundo a MTP (Fase I).

De seguida, realizou-se, em grande grupo, a construção de uma teia concetual (Vasconcelos, *s.d.*); esta foi registada no quadro da sala. Responderam-se ainda a algumas questões orientadoras da MTP, definindo-se o que se iria fazer e como; dividiram-se as tarefas, analisaram-se os recursos e organizaram-se os dias das referidas tarefas (Fase II).

O projeto desenvolveu-se até ao final da PES, tendo como principais objetivos fomentar o desenvolvimento holístico através da arte, potenciando as artes como meio educacional, estimular a criatividade e a sensibilidade estética e potenciar o trabalho colaborativo através das artes. Sousa (2003a) considera que as artes são as metodologias mais eficientes para alcançar uma “educação integral” (p. 30) ao nível afetivo, social, cognitivo e motor. Contribui para o “desenvolvimento da personalidade, da formação, do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 3.º, ponto b) conforme explanado no primeiro capítulo.

As atividades pela arte visam “despertar a criatividade na criança (...) promover a formação humanista do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, (...), num equilíbrio físico e psíquico” (Arquimedes dos Santos, citado por Sousa, 2003a, p. 34). Por conseguinte, as linhas orientadoras da MTP preconizam uma educação pela arte direcionada para o desenvolvimento holístico e harmonioso da criança.

Na educação portuguesa vigora, neste momento, um quadro da flexibilidade curricular. Assim pretendeu-se desenvolver propostas de trabalho significativas, perspetivando o desenvolvimento global da criança, num ambiente interdisciplinar. A flexibilidade de horários evidenciada pela orientadora cooperante foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto. As planificações foram concebidas de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, procurando dar resposta aos seus interesses e necessidades evidenciados e pretendendo colmatar as dificuldades. Tivemos em conta as especificidades de cada criança já que elaborámos planificações que promoveram a diferenciação pedagógica, considerando o trabalho colaborativo uma das grandes dificuldades presentes no grupo, como explanado no segundo capítulo.

Destaca-se a planificação dos três dias. Nesta é evidente uma simbiose entre a planificação mensal da orientadora cooperante e os interesses e as necessidades, potenciando-se a construção do conhecimento nas diversas áreas curriculares. A temática geral da planificação foi as “Robertices”. Desenvolveram-se atividades nas áreas do português, da matemática, do estudo do meio e da educação artística, mais concretamente a expressão dramática/teatro e as artes visuais.

No primeiro dia, as crianças tiveram contacto com uma autora portuguesa de literatura infantojuvenil, Luísa Dacosta.

A atividade iniciou-se com o desafio lançado ao grupo. Os elementos do grupo tiveram de identificar a imagem da pessoa projetada no quadro, sendo possível recorrer a alguma ajuda de um adulto (C. “A imagem é da escritora da obra que leram na semana anterior.”). As crianças identificaram-na, revelando de imediato interesse em saber mais sobre a mesma (R. “Quando é que ela começou a escrever?”). Assim, surgiu a atividade seguinte: “Visionamento de um excerto de uma entrevista de Luísa Dacosta”. De seguida, realizou-se uma reflexão sobre o vídeo e uma síntese do mesmo. As crianças evidenciaram grande interesse, participando ativamente na reflexão e revelando competências linguísticas durante os discursos. Evidenciaram-se “condições de produção e características específicas” (Amor, 2001, p. 16) das interpretações individuais de cada criança, fomentando competências do saber-estar e de uma participação respeitadora para com o outro. Recorde-se que estas foram as dificuldades evidenciadas anteriormente, tal como referimos no segundo capítulo. Depois surgiram algumas questões que deram mote à atividade seguinte (C. “Qual a intenção da autora quando escreveu *As Robertices*?”).

No seguimento da atividade anterior, as crianças analisaram a primeira parte da obra, “Saudades para um tempo, longe.”. Nesta atividade, para garantir que todos teriam o registo das palavras complexas de forma mais rápida e eficaz, procedeu-se à projeção da correção no final da pesquisa. Assim as crianças corrigiram os significados das palavras, com exceção de “Bonecreiro”. Este momento serviu de aprendizagem da decifração, fundamental no “sucesso pessoal como leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

Para a exploração da palavra “Bonecreiro”, as crianças, em pequenos grupos, receberam o desafio de preenchimento de uma tabela que conduzia ao conhecimento da origem e significado da referida palavra, bem como do local onde atuavam e os materiais que usavam. O recurso usado na pesquisa foi o computador. A cada grupo foi distribuído um

computador, impulsionando desta forma as TIC na sala de aula e promovendo a aquisição de competências individuais e de colaboração em grupo. O recurso à internet é considerado uma ferramenta “intuitiva e de fácil manejo” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2013, p. 331). Reconhecendo que este foi um dos interesses revelados pelas crianças bem como uma dificuldade, conforme explanado no segundo capítulo, selecionou-se uma ferramenta de fácil utilização e facilitadora de aprendizagens. Nesta situação, o adulto teve o papel de orientar e guiar o trabalho colaborativo, apresentando algumas regras que permitissem a participação de todos. Por exemplo, escrever tinha de ser um de cada vez e todos tinham de ter essa oportunidade.

O trabalho colaborativo teve um papel de relevo em toda a ação da PES, sendo considerado importante no processo de desenvolvimento do conhecimento, conforme exposto no primeiro capítulo. As crianças partilharam objetivos. Observou-se que alguns grupos que anteriormente trabalharam bem, voltavam a ter algumas dificuldades no trabalho de colaborativo. Surgiu, assim, a necessidade de intervenção do adulto, que os guiou para algumas reflexões sobre o trabalho colaborativo e o papel de cada um. No final um grupo destacou-se, conseguindo trabalhar bem; evidenciou-se nas competências do trabalho colaborativo, conseguindo terminar o preenchimento do guião com recurso à pesquisa na internet. Outra dificuldade evidenciada em todos os grupos foi a recolha e a seleção de informação de textos nas páginas da internet, para responder aos parâmetros do guião. Ouvimos constantemente frases como “Não encontramos a resposta” (L.). Este facto poderia dever-se a experiências anteriores, nas quais as crianças estavam habituadas a ter as respostas às questões pouco tempo depois da tarefa lhes ser atribuída. Na verdade, provavelmente, nesta situação não teriam tempo suficiente para pensarem e ficariam na dependência do adulto para chegar às respostas dos problemas. Assim sendo, mais uma vez, o adulto assumiu

o papel de observador e guia, orientando os grupos para que estes conseguissem responder sozinhos às questões e potenciando o desenvolvimento de competências computacionais, de decifração e autonomia. No final, seguindo a sugestão da supervisora institucional, foram projetadas as respostas, o que permitiu maior fluidez e rapidez no processo de correção e verificação.

Para uma melhor compreensão do espetáculo e de todo o trabalho do “bonecreiro” foi projetado um vídeo de um espetáculo. Este recurso potenciou uma maior compreensão sobre o que é um bonecreiro e os espetáculos que ele apresentava, evidenciando-se um momento de grande envolvimento das crianças que pediram para repetir o visionamento do vídeo (A.: “Podemos ver mais uma vez?”). Este pedido foi reiterado, nos dias seguintes, durante o período do lanche. A ideia inicial, com esta pesquisa, era dar mote a uma visita guiada e a assistir a um espetáculo no Museu das Marionetas do Porto. Em reflexão com a orientadora cooperante, esta proposta teve, porém, de ser abandonada por questões organizacionais. Surgiu então a ideia do visionamento de um espetáculo de um bonecreiro em contexto da sala. Numa tentativa de proporcionar uma maior assimilação de como funcionam as marionetas, surgiu a atividade “Construir uma marioneta”. A expressão plástica assumiu um papel fundamental “numa perspetiva de construção de conhecimento” (Pereira, Vieites & Lopes, 2014, p. 71). Nesta expressão, as crianças têm a possibilidade de exprimir-se recorrendo ao “manuseamento e modificação de materiais” (Sousa, 2003b, p. 159).

A atividade iniciou-se com o visionamento de um vídeo explicativo de como se constrói uma marioneta. Posteriormente as crianças passaram para a realização de cada passo com a ajuda de um guião que foi distribuído a cada um dos grupos. Procurou-se com esta estratégia potenciar a interajuda e a relação entre pares, uma vez que eles se foram ajudando. Esta atividade acabou por não ser terminada, visto que

as crianças demonstraram muitas dificuldades ao nível de motricidade fina. Foi recorrente ouvir frases como “Não consigo, professora.” (G.:). Ainda assim, as crianças foram incentivadas a não desistirem e a continuarem a tentar. De facto, verificaram-se muitos casos de conquistas. Evidentemente, este processo acabou por levar muito mais tempo do que aquele que estava programado, tendo de ser estendido para o bloco da tarde. A decisão em insistir que fossem as crianças a realizar todas as tarefas, respeitando os seus ritmos, potenciou o desenvolvimento da sua autoestima (Montessori, 1965). As conquistas das crianças foram visíveis no seu rosto e espelhadas no desenvolvimento da motricidade fina.

A decisão da finalização da construção das marionetas no bloco da tarde foi tomada conjuntamente com a orientadora cooperante, visto que as crianças demonstraram muito interesse em terminar a construção das marionetas (R.: “Professora, podemos acabar a marioneta?”). Assim sendo, perspetivando uma planificação “flexível e centrada na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 11) e respeitando os interesses das mesmas, a atividade foi finalizada no bloco da tarde.

Atribuindo uma sequencialidade ao projeto de turma, a história “A Carochinha” e as suas personagens estiveram muito presentes nas atividades propostas. O desafio inicial do segundo dia foi levar cada grupo a dizer quantas imagens das personagens da história estavam numa tela exposta no quadro (seis imagens por cinco imagens, perfazendo o total de 30 imagens). O grupo teve a responsabilidade de apresentar a resposta no quadro e explicar como chegou ao resultado. Assim, se despoletaram inúmeros diálogos, nos quais o professor questionou a criança de forma a aprofundar a compreensão, potenciando a capacidade de relacionar assuntos e de desenvolver “processos de metacognição” (Fernandes, 2017). Esta atividade pretendeu trabalhar, na área da matemática, o domínio “Números e

operações”, mais concretamente a “Multiplicação de números naturais”, utilizando linguagem específica da área.

As diferentes atividades apresentadas e as suas especificidades potenciaram o envolvimento cognitivo na resolução das mesmas. Assim, é possível distinguir três diferentes tipos de representação das ideias: a ativa, a icónica e a simbólica (Bruner, 1999). A representação ativa é a concretização da ação do tocar e manipular objetos; a icónica é a capacidade de estruturar as ideias através de diagramas, esquemas ou imagens; por último, a representação simbólica trata-se da esquematização de símbolos com um determinado significado (Bruner, 1999). Nesta linha de pensamento, surge a atividade de “Exploração da tabela da tabuada”, na qual foram apresentados estímulos concretos num ambiente preparado (Montessori, 1965).

A atividade “Exploração da tabela da tabuada” permitiu às crianças passarem do concreto (colocação no interior dos copos com objetos, numa tabela exposta no quadro) para o abstrato (realização de jogos). Efetuou-se o registo no caderno de todo o raciocínio realizado na tabela da tabuada, antes da passagem para os jogos. Inicialmente, as crianças não percebiam que a multiplicação era a adição de parcelas iguais, o que foi evidente considerando-se o número de respostas erradas. Porém, no segundo dia de exploração da tabela, só duas crianças demonstraram ainda dificuldades na compreensão da multiplicação.

Mais uma vez o jogo esteve bastante presente, sendo-lhe atribuídos vários níveis de diferenciação. O jogo foi encarado como o resultado de um sistema linguístico funcional, um sistema de regras e um objeto (Kishimoto, 2011). Destaca-se aqui o “Dominó das tabuadas”, o “5 em linha da multiplicação” e os jogos *online* da multiplicação. Estes permitiram alcançar os objetivos matemáticos supracitados e melhorar o trabalho de cooperação, continuando a promover a confiança e a independência das crianças (Brandes & Phillips, s.d.). Os jogos serviram

ainda de estratégia de aplicação de conhecimentos ou de consolidação, potenciando assimilação dos conceitos.

A exploração de uma aplicação com jogos da tabuada teve os resultados pretendidos, já que as crianças exploravam-na de uma forma diferente daquilo a que estavam habituadas. A pedido das crianças, foi registado o endereço eletrónico para poderem continuar a explorar a aplicação em casa. Na semana seguinte, surgiram comentários como L.: “Professora, estive a brincar no fim de semana com os pais e ao mesmo tempo a estudar as tabuadas” (L.). Evidenciando, nesta situação, competências de aprender a aprender e a promoção da relação escola-família. Comprovou-se, objetivamente, que as atividades fomentaram a aprendizagem das crianças e foram para além do interior da sala, alcançando mesmo os ambientes familiares (Sarmiento et al., 2009).

A prática da PES no 1.º CEB foi marcada pela diferenciação pedagógica, conforme demonstramos no primeiro capítulo. Assim, durante a exploração das tabuadas, a criança M. recebeu atividades específicas para o seu nível, seguindo as linhas orientadoras das atividades do grande grupo. Esta estratégia manifestou uma diferenciação pedagógica inclusiva. Esta criança evidenciou dificuldades de concentração noutras tarefas e, deste modo, as TIC revelaram-se fundamentais para captar a sua atenção e para a manter motivada. A aluna realizou a exploração da tabuada no computador, fez o registo no caderno e, por último, explorou vários jogos de tabuadas, novamente no computador. Os resultados observados com esta estratégia foram positivos, uma vez que a criança esteve motivada durante todo o bloco. Constatou-se que, no último dia, a criança já tinha adquirido os conhecimentos académicos das tabuadas do dois e do três, conseguindo alcançar estes objetivos. Esta criança revelou um enorme sorriso sempre que conseguiu atingir resultados positivos e pediu para jogar novamente (M.: “Posso jogar outro jogo?”). Estes factos

promoveram melhorias na sua autoestima, evidenciadas nos seus comportamentos de confiança.

A literatura articulou-se como vemos com várias áreas, sendo evidente na atividade do segundo dia da semana. O mote do desafio inicial foi a audição do poema “Sete vezes...” de João Pedro Mésseder, passando-se, de seguida, para a exploração da tabuada do sete. Nesta situação, as crianças tiveram de estar atentas para descobrirem o que iriam aprender de novo naquele bloco. Assim, através da exploração da tabela no quadro, colocando no interior de copos objetos, as crianças consolidaram a multiplicação e aprenderam a tabuada do sete. No final da exploração, cada criança realizou o registo da atividade no caderno.

No segundo bloco do segundo dia, as crianças entraram na sala e ouviram o som de batimentos cardíacos, estando projetada no quadro a imagem da Carochinha com o João Ratão. As crianças ouviram tranquilamente e conseguiram adivinhar qual era o som. Seguiu-se um diálogo com as crianças, possibilitando-lhes a auscultação dos batimentos cardíacos dos colegas com recurso a estetoscópios. Posteriormente, visionaram um vídeo e, por último, foi proposta uma atividade experimental sobre os batimentos cardíacos, integrando a teoria e a prática (Martins et al., 2007). A atividade experimental potenciou o desenvolvimento cognitivo das crianças. O objetivo foi a compreensão de que os batimentos cardíacos são constantes. Nesta atividade, evidenciou-se um enorme entusiasmo e foi comprovada a aquisição de conhecimentos específicos de estudo do meio (J.: “Quando jogo à bola, o coração vai bater muito rápido.”), nomeadamente no entendimento da influência da atividade física nos batimentos cardíacos.

Nesta atividade experimental, houve crianças que demonstraram algumas dificuldades em conseguir sentir os batimentos cardíacos. Inicialmente aquelas sentiram-se frustradas, mas no momento foi apresentada uma solução. Solicitou-se às crianças que tentassem sentir

as pulsações no pescoço, conduzindo o dedo destas para a posição certa. No final todas as crianças conseguiram sentir as pulsações. Terminada esta atividade, as crianças aprenderam uma canção cujo tema era o funcionamento do sistema circulatório. Atribuiu-se à música o papel de sistematização do bloco, evidenciando uma educação pela música. Esta assumiu-se “como meio, como método de formação global” (Sousa, 2003b, p. 20).

No seguimento de um desafio lançado pela Ádama, as crianças procuraram sílabas que se encontravam escondidas no interior da sala, com a finalidade de juntarem as mesmas e formarem as palavras “Banda desenhada”. Foi este o mote para a atividade de exploração da “Banda Desenhada”. As crianças puderam explorar livremente alguns livros de banda desenhada. Posteriormente, procedeu-se ao visionamento de um vídeo sobre a história da banda desenhada e, no final, dialogou-se sobre o que as crianças já sabiam e que livros já conheciam (A.: “O meu pai tem destes livros.”). Neste momento, surgiram diversas questões sobre os constituintes de uma banda desenhada. De seguida, as crianças visionaram outro pequeno vídeo sobre os constituintes de uma banda desenhada, realizando no final o preenchimento de uma ficha a fim de ficarem com o registo do que estavam a aprender. Como forma de consolidação, as crianças realizaram a construção de uma banda desenhada no computador, recorrendo ao programa *online* “Makebeliefscomix”.

As crianças gostaram de ter os livros para manusear, no entanto a atividade que suscitou maior interesse e motivação foi a construção de uma banda desenhada no computador. Relativamente a esta atividade, foram primeiramente definidas as regras; todos tinham de escrever e era um de cada vez a escrever no computador. As crianças gostaram tanto dessa atividade, que pediram para registrar no caderno o endereço para explorarem mais em casa. Nesta atividade, evidenciaram-se dificuldades na criação de uma história com sequência.

Só um grupo conseguiu criar uma banda desenhada com sequência e lógica. As crianças continuaram a evidenciar alguma dificuldade no manuseamento do computador, pedindo ajuda para colocar as letras maiúsculas, a pontuação, entre outros (B.: “Como ponho o til?”).

Durante a PES, os recursos tecnológicos funcionaram como facilitadores de todo o processo de ensino aprendizagem, motivando de imediato as crianças e suscitando a vontade de aprender. Também potenciaram um trabalho mais individualizado e diferenciado.

Finalizando a prática dos três dias, as crianças foram desafiadas a desvendar um enigma que estava por trás de um tecido. Este direccionou todo o grupo para a biblioteca. Neste espaço, as crianças assistiram à representação da história “A Carochinha” com o recurso a fantoches de papel. No final, as crianças representaram a história em pequenos grupos. A arte assumiu, novamente, um papel fundamental, uma vez que foram desenvolvidas relações de “confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes (...) mas que ao mesmo tempo” permitiram “o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança” (Portugal, 1998, p. 198). A expressão dramática, muito evidenciada em todo o projeto, é considerada “uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (Read, 1943, citado por Sousa, 2003c, p. 20).

Durante a PES, foi desafiante projetar todas as experiências, embora nem todas se tenham traduzido em práticas possíveis de realizar devido a alguns constrangimentos administrativos. Ao longo de todo o processo, foi fundamental para aprendizagem das crianças enquanto atores sociais a relação escola-comunidade (Sarmiento et al., 2009). A visita inicialmente projetada ao Museu das Marionetas do Porto seria muito enriquecedora, uma vez que as crianças teriam contacto com a evolução e a história das marionetas, podendo ver e tocar em exemplares, o que seria potenciador da utilização de todos os sentidos.

No término da prática educativa do 1.º CEB, foi realizada uma ação em díade. Esta foi o culminar de todo o projeto, a apresentação final às outras turmas do 3.º ano.

Gostaria de ressaltar que esta aprendizagem foi contínua ao longo destes meses. Tratou-se de um processo de instrução profundamente significativo para mim enquanto estagiária e penso que também se tornou capaz de otimizar o desenvolvimento da identidade profissional.

No dia da apresentação às outras turmas, as crianças estavam nervosas e bastante ansiosas, mas muito entusiasmadas; a maioria quis ser maquiada (elevação para a fantasia). No último ensaio, alguns ainda se colocavam de costas para o público, mas a projeção da voz já estava muito melhor. O improviso era fantástico e a cada ensaio surgiam falas cada vez mais engraçadas e interessantes. Durante a apresentação às turmas que estavam a assistir, as crianças estavam tão envolvidas com a representação dos colegas que revelaram um comportamento exemplar, permitindo uma fluidez da peça até ao momento final: a canção “27 Amigos”.

Terminando todo o percurso e de forma reflexiva, as crianças visionaram a sua atuação. A atividade foi encerrada com um lanche partilhado. Este dia foi vivido com muita intensidade e de forma bastante emotiva.

Vai ficar uma profunda saudade de cada rosto, de cada abraço de “bons dias”, de cada sorriso, de cada palavra, de cada carinho; serão sempre “a primeira turma”.

A prática educativa no 1.º CEB conduziu, por vezes, a algumas dúvidas sobre as opções de ação. Acabámos por optar por uma ação com estratégias criativas e inovadoras, as quais demonstraram ser criadoras de oportunidades e ambientes, onde as crianças conseguissem aprender e fazer questões. Para a estagiária, esta opção, permitiu revelar uma profissional dinâmica, estimuladora e motivadora.

As experiências vivenciadas no 1.º CEB foram fundamentais para a construção da identidade profissional docente. O trabalho colaborativo em díade e com a orientadora cooperante evidenciou-se essencial para a concretização de todas as atividades e para todas as aprendizagens realizadas ao longo de todo este percurso. Este promoveu um processo de ensino e aprendizagem das crianças significativo através de práticas inovadoras e criativas.

Reflexão Final

Os torrões ocultavam um tesouro precioso. Eu não era o camponês que acreditara ser, mas parecia-me mais com Aladim, tendo nas mãos, sem o saber, uma chave capaz de franquear-me tesouros ocultos.

(Montessori, 1990, p. 128)

No ambiente atual, é importante reconhecermos que a criança tem uma voz. Neste ambiente, a base da educação passa pela reflexão investigativa e sistemática que promoverá o crescimento pessoal e profissional.

Nesta etapa formativa, surgiram dificuldades e conflitos interiores, mas a constante reflexão para a ação, na ação e da ação potenciou construções e desconstruções do eu. As constantes incertezas exigiram uma integral vivência da PES. Esta atitude tornou-se fundamental para a construção da identidade profissional que emergiu “de dinâmicas entre os intervenientes, os contextos e a contextualização do espaço e do tempo onde” decorreram “as interações” (Marta, 2015, p. 152).

A PES proporcionou o desenvolvimento de um conjunto abrangente de conhecimentos, potenciando-se o saber e o saber-fazer, bem como um “conjunto de normas, de valores e de condutas” (Marta, 2015, p. 123). Potenciou ainda a autonomia, o autoconhecimento e a responsabilidade (Vasconcelos, 2009), resultante de um ambiente facilitador entre agentes educativos. A troca e a partilha de experiências, refletida numa prática colaborativa e reflexiva entre as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais, o par pedagógico e a restante comunidade, contribuiu para alcançar os objetivos da PES. Neste ambiente, as crianças assumiram um papel de relevo. Construíram-se relações afetivas positivas e bastante enriquecedoras, nas quais o carinho estava sempre presente. Às crianças, foi-lhes dada uma voz ativa no seu processo de aprendizagem, e os seus interesses e necessidades estiveram na base de todas as ações. Neste sentido, foram

respeitadas as particularidades de cada um e, acima de tudo, o seu ritmo, promovendo aprendizagens significativas e prazerosas.

Na verdade, a educação constitui um dos elementos mais poderosos para proceder a uma modificação, sendo considerada a “força do futuro” (Morin, 2002, p. 11). Aquela é promotora de mudança e o docente também deve estar recetivo para o que é diferente e novo. Como tal, promoveram-se transformações no contexto, criando pontes com a comunidade e com as orientadoras cooperantes. Procurou-se, com respeito, levar as orientadoras a questionar as suas práticas, tendo a humildade de expressar as suas inseguranças advindas da presença de estagiárias. Este ambiente facilitador de aprendizagens só foi possível, porque existia uma teia alicerçada na confiança, compreensão, respeito e, principalmente, uma abundante dose de humildade intelectual que unia os agentes educativos.

Foi um processo de formação que implicou um investimento pessoal enorme, mas a vontade de querer evoluir e de desenvolver competências profissionais conduziram a um comprometimento pessoal que culminou numa postura crítica e indagadora. Nesta perspetiva, a MIA assumiu um papel fundamental para uma dinâmica de ação-reflexão-ação como elemento transformador (Micheletto, 2011).

Na PES, verificou-se uma pluralidade de ações promotoras de uma educação transformadora, evidenciando-se as ações colaborativas com o par pedagógico, mas também com outros pares do mesmo nível educativo e de níveis diferentes. Fomentaram-se, assim, competências fundamentais que espelham o perfil duplo da docência.

Durante a transição de níveis, ou seja, do 3.º ano para uma sala de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sentiu-se algum desconforto interior. Este foi rapidamente ultrapassado, conduzindo a uma conduta reflexiva e a uma mudança (Perrenoud, 2002). Do mesmo modo, obrigou a uma observação mais atenta e cuidada, despoletando crescimento pessoal e profissional. De facto, a transição entre os dois níveis educativos ainda é muito distante do desejável. Verificaram-se grandes contrastes em

relação aos espaços pedagógicos. Na EPE, o espaço encontrava-se organizado por áreas de interesse, propiciando uma ação mais espontânea, na qual o brincar e o jogo são privilegiados. Contrariamente, no 1.º CEB, o espaço encontrava-se mais homogêneo, conferindo-lhe particularidades menos dinâmicas, conforme explanado no segundo capítulo. Esta característica foi colmatada com as práticas desenvolvidas pela díade. Esta procurou fomentar ambientes dinâmicos, potenciadores de uma ação ativa da criança, de forma a esta adquirir uma consciência sobre si e sobre a sua educação (Montessori, 1999).

A prática nos dois contextos educativos exigiu um conhecimento aprofundado da EPE e do 1.º CEB, tendo sido possível verificar alguns constrangimentos de articulação curricular, resultantes, até certo ponto, dos aspetos formais existente em ambos os níveis (Serra, 2004). As transições correspondem às relações que devem ser concretizadas entre os diferentes agentes formativos e na formação, perspetivando uma ação educativa coerente e progressiva (Cardona, 2014). A realização de ações pedagógicas articuladas entre os dois níveis educativos é absolutamente imprescindível. Durante a PES, foram potenciados alguns momentos de articulação entre os dois níveis, visando o desenvolvimento de competências necessárias para uma aprendizagem holística (Oliveira-Formosinho, 2013).

Terminada a caminhada da PES, é possível afirmar que foi estimulado o desenvolvimento global da criança, assentado em princípios orientadores de um paradigma socioconstrutivista. À criança foi atribuído um papel ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem, consequência de práticas baseadas na democracia, participação e autonomia, fazendo uso de recursos diversificados e práticas contextualizadas e significativas. Na maioria das vezes, recorreu-se a materiais manipuláveis para que a criança pudesse controlar os seus próprios erros e acertos (Montessori, 1999).

Terminada a caminhada da PES, é possível afirmar que foi estimulado o desenvolvimento global da criança, assentado em princípios orientadores de um paradigma socioconstrutivista. À criança foi atribuído um papel ativo no

desenvolvimento da sua aprendizagem, consequência de práticas baseadas na democracia, participação e autonomia, fazendo uso de recursos diversificados e práticas contextualizadas e significativas. Algumas vezes, recorreu-se a materiais manipuláveis para que a criança pudesse controlar os seus próprios erros e acertos (Montessori, 1999) desenvolvendo a sua autonomia.

Foi um percurso repleto de sentimentos de confiança e de convicção. O caminho não deixou de estar marcado também por algumas dúvidas, inquietudes e contratemplos, que foram encarados como desafios e ultrapassados.

A formação inicial afirmou-se como um passo fundamental para a construção da identidade profissional. Esta, contudo, será um processo contínuo de aprofundamento sistemático de conhecimento, no qual a indagação e a reflexão potenciarão o crescimento profissional e pessoal durante toda a carreira de docente, apontando sempre à melhoria da prática educativa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2001). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*. (Online), 25 (2), 31-61. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>.
- Almeida, L. (2004). Refletindo sobre a investigação educacional em Portugal... In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em Educação, Abordagens Conceptuais e Práticas*, 7-12. Porto: Porto Editora
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* (online), 3, 51-64. Disponível em http://www.letstry-ict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf__ncia__motivos_e_factores_para_a_sua_integra____o.pdf.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (coord.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 91-118). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português -Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Amstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.

- Barbosa, M. (2006). *Por Amor e por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Boszko, C., & Gullich, P. I., (2016). O Diário de Bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciência e Biologia. *Biografia Escritas sobre la Biología Su Enseñanza*, (online), 9 (17), 55-62. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia55.62>.
- Brandes, D. & Phillips, H. (s.d.). *Manual de Jogos Educativos. 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupo*. Lisboa: MORAES Editores.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: Estudos sobre Educação*, (Online), 25 (2), 311-322. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772>.
- Carvalho, A., & Tomé, M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (org.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 237-275. Coimbra: Edições Almedina.
- Castañon, G. (2015). O que é construtivismo?, *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, (Online), 2 (1), 209-242. Disponível em <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/issue/view/111>.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Editora Summus.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2014). *O Livro da Psicologia*. Lisboa: Marcador Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cortês, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma investigação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, T., Ferreira M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, (Online), 13 (2), 355-379. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. (2004). O lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar uma forma de educar, *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG* (Online), 1 (4), 107-112. Disponível em <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educao-infantil.pdf>.
- Delors, J. et al., (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Brasil: CORTEZ EDITORA.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, p.1-19. Oxford: Elsevier.
- Donahoe, M. Cichucki, P., Coad-Bernard, S., Coe B., & Scholtz, B. (2013). *What's the Difference? Best Practices and the Montessori Secondary Program*. Montessori Life: Articles - Best Practices.
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (2015). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Volume I). Brasil: Penso Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: porto Editora.
- Estrela, A. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

- Fernandes, D. (2017). Sendas de Sucesso com o “método de Singapura” – Parte 1/3. *Ozarfaxinars* (online), (70). Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n70.htm.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gama, S. (2011). *Obras Completas de Sebastião da Gama – Volume 1 – Diário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 48-81. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Golby, M. (1993). Los profesores y su investigación. In W.Carr (Org.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, 133-144. Sevilla: Díada Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guy, C., & Barrat, J. (2007). *Montessori Workshop*. Germany: Peter-Hesse-Foundation, Solidarity in Partnership for One world in diversity.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hameline, D. (2014). O educador e a ação sensata. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*, 35-62. Porto: Porto Editora.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, 9 (27), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.3400>.
- Henderson, A.T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections With Schools.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological*

- Science*. 13 (4), 161-164. Disponível em <http://multiculturalducole.pbworks.com/w/file/55317041/Parental%20School%20Involvement%20and%20Children's%20Academic%20Achievement.pdf>.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum – Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children* (online), 35 (2), 8-17. Disponível em <https://www2.bc.edu/alec-peck/Jackson%20UDL.pdf>.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. *Annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences. Disponível em <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houssaye, J. (2007). Prazer. *Currículos sem Fronteiras*, (online), 7 (2), 71-77. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.pdf>.
- Isaia, S. & Bolzan, D. (2008). Compreendendo os movimentos construídos da docência superior: construção sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, (online) 14 (26), 25-42. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/279677762_Compreendendo_os_movimentos_construtivos_da_docencia_superior_construcoes_sobre_pedagogia_universitaria.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M. & Vasconcelos, T., (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2008). *O método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação de Infância. *Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas atuais Belo Horizonte*, 1-20.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.

- Kishimoto, T. (org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kravtsova, E. (2009). A Perspectiva de educação de Vigostsky. *Noesis*, (online), n.º 77, 9-10. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer Y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Leite, E.; Malpique, M., & Santos M. (1993). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.), 109-160. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, C. R. (2017). *Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da flexibilidade cognitiva em crianças com NEE com Perturbação de desenvolvimento intelectual*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, R., Damião, M. H., Festas M. I. & Marques, E. (2017). Educação Estética e Artística no Currículo Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma via de congregação. In R. B. Simões, C. Serrano, S. Neto & J. Miranda (Org.), *Pessoas e*

ideias em trânsito: percursos e imaginários, 229-242. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

McLeod, S., & Fisch, K. (2016). Chapter 1: The Future of Jobs and Skills. *World Economic Forum*. Disponível em <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills/#view/fn-1>.

Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática – À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, (online), 2 (2), 66-83. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>.

Michelto, I. B. P. (2011) Ação-Reflexão-Ação: Processo de formação continuada. *Revista Eletrônica do Núcleo de estudos e pesquisa do Protestantismo da faculdades EST*, (Online), 25, 59-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v25i0.157>.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica - A Descoberta da Criança*. Brasil: FLAMBOYANT.

Montessori, M. (1990). *A criança*. Brasil: Círculo do Livro.

Morais, E. & Carvalho, L. (2012). Aprender com as TIC – Caso de Estudo. *7th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI 2012)*, 120-125. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/153409604.pdf>.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação da Educacional.

Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e igualitária. In A. Moreira, & J. Pacheco (Org.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*, 61-86. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.), 141-160. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2016). Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. O Movimento da Escola Moderna Hoje, N.º4, 6ª série, p. 11-15.
- Noffs, N. A., Lizardo, L. A. & Silva, T. M. (2019). Estágio: O início da profissionalização docente. *Laplage em Revista* (online), 5 (1), 121-131. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951616p.121-131>.
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, 7-14. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, p. 9-70. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H., (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 11-45. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). 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* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.), 25-60. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. (11.ª ed.). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Pereira, J., Vieites, F. & Lopes, M. (2014). *As Artes na Educação*. Chaves: INTERVENÇÃO – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA.
- Portugal, g. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2004). Prefácio. In C. Serra, *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 11-12. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os Dez Princípios de uma Boa Prática com TIC. In A. Vilela (coord.) *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Quadros-Flores, Escola, J., & P., Peres. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Figueira & F. Aires (Org.) *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, 323 -342. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Práctium*, 2 (2), 2-17. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12485/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf.

- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rego, B., Gomes, C. & Balula, J. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In M.F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs). *Da Exclussão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*, 129-138. Montargil: AEPEC.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. Contributos para uma epistemologia da práxis*. (2ª). Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da Fantasia*. Porto: Fatoría K de Livros.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, Vol. 1, 7-13.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso. *Questões de Qualidade no Trabalho dos Professores*. *Noesis*, (71), 24-29.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultural da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, AS.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação – DGE.
- Salomão, M. A., Martini, M. & Jordão, A. P. (2007). A importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.com.pt – O Portal dos psicólogos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

- Santos, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, (online), 8 (8), 103-115. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I.; Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. et al., (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Silva, M. (2017). O brincar na Infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (org.), *Brincar e Aprender na Infância*, 39-76. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 3.º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 2.º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- Ten, A. M., & Marín, C. G. (2008). *Jogar para educar - Propostas para brincar sem violência: Para crianças dos 0 aos 15 anos*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Trundle, K. C. & Smith, M. M. (2017). A Hearts-on Hands-on, Minds-on Model for Preschool Science Learning. *Young Children*, 80-86. Disponível em https://www.academia.edu/31988916/A_Hearts-on_Hands-on_Minds-on_Model_for_Preschool_Science_Learning.
- Vasconcelos, T. (s. d.). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Veiga, I. et al. (2014). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para jardim de infância*. Editora Santillana.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras* (online), 1 (5), 116-138. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/49432>.
- Viseu, F. & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In *Livro de Actas de XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 991-1002. Corunha: Universidadae da Coruña. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15860>.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular* (7.^a ed.). Espanha: Narcea, S. A. de ediciones.

Normativos legais e outros documentos

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

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

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Diário da República n.º 253/1990 – Série I – Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

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

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República n.º 102/1998, Suplemento I, Série I - A. Ministério da Educação e Ciências, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários bem como dos respetivos agrupamentos.

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

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

Decreto-Lei 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 - Série I – Ministério da Educação. Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

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

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – Série I. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, e o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Lisboa. Regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Concelho de Ministros, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

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

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

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série, Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – Série I-A, Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série, Ministério da Educação. Lisboa.

Nações Unidas. (1945). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Plano Anual de Atividades do Agrupamento, 2018-2019. Porto

Projeto Educativo de Agrupamento, 2017-2021. Porto.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

NM