

M

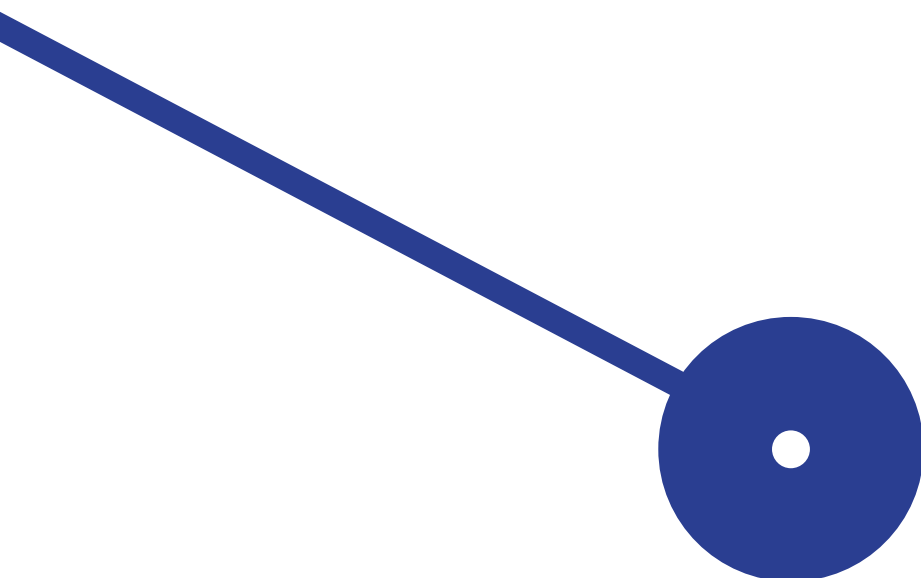
MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Sofia Alves Gomes

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sofia Alves Gomes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação:

Professora Doutora Paula Quadro Flores

Professora Doutora Cândida Mota

Coorientação: Mestre Ana Rita Férias

Porto, julho de 2022

À minha família

AGRADECIMENTOS

É-me impossível expressar, por palavras, a gratidão que sinto pelas inúmeras pessoas que me apoiaram durante estes cinco anos e acompanharam os vários momentos de alegria e entusiasmo, mas também de medo e tristeza.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que esteve sempre presente e teve de lidar com os dias de maior cansaço e frustração. Em particular, à minha mãe, que nunca se queixou nas diversas vezes em que pedi ajuda na preparação das intervenções, nomeadamente no que concerne aos recursos. Obrigada, mãe, pela tua entrega e dedicação.

Em segundo lugar, às minhas colegas de turma, especialmente à Inês, Catarina, Matilde e Marta, que me lembraram da importância da profissão docente e da paixão que tinha por Educação, nos momentos de maiores dúvidas e receios.

À Associação Serve the City Portugal, nomeadamente aos colegas de equipa, aos nossos amigos beneficiários e a todos os voluntários que participam nos projetos, em especial na Academia da Mudança. Foi através deles e das nossas atividades que tive a oportunidade de testemunhar o impacto da Educação na vida de uma pessoa em situação de fragilidade: desenvolve novas competências e conhecimentos, valoriza o potencial de cada uma, potencia a autoestima e a confiança, e abre novos caminhos e possibilidades de mudança!

Aos meus professores da Escola Superior de Educação, particularmente às docentes supervisoras, que me acompanharam durante este último ano. Obrigada por todos os ensinamentos e palavras de apoio e incentivo! A vossa exigência contribuiu, indubitavelmente, para a construção da pessoa e profissional que sou hoje.

À Educadora Márcia e à Professora Adélia, excelentes profissionais de Educação e um modelo de referência para mim. Obrigada por me inspirarem a ser uma boa educadora/professora, que se preocupa com os discentes e que coloca o seu bem-estar acima de tudo.

Por fim, a todas as crianças que fizeram parte deste percurso formativo, principalmente as que tive a oportunidade de acompanhar na Prática Educativa Supervisionada. Aprendi tanto com vocês! As saudades são enormes, mas recordo com carinho todos os abraços, sorrisos e palavras afetuosas. Todas ocupam um lugar no meu coração.

RESUMO

O presente relatório de estágio constitui um culminar do percurso formativo desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e, particularmente, da prática educativa realizada durante o ano letivo 2021/2022. Esta prática foi experienciada em dois ambientes educativos, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, num agrupamento de escolas da zona do Grande Porto.

Este documento apresenta as diversas aprendizagens e competências adquiridas ao longo deste processo, que resultaram da assunção de uma postura observadora, indagadora, reflexiva e investigativa e que conduziram à construção da identidade profissional. Deste modo, o relatório contempla uma explicitação dos referenciais teóricos e legais que nortearam a ação educativa, uma caracterização dos dois ambientes educativos e a apresentação dos princípios e modos operatórios da Metodologia de Investigação-Ação que foram adotados no processo. Além disso, também evidencia uma reflexão sobre as principais ações desenvolvidas no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto e numa perspetiva socioconstrutivista.

Por fim, importa destacar a importância atribuída ao perfil duplo de docência, associado a este ciclo de estudos. Apesar das duas valências apresentarem organizações curriculares e metodologias diferentes, possuem um conjunto de pressupostos de base, em comum, como o enfoque na criança e no seu desenvolvimento global, através de metodologias ativas e colaborativas. Isto permite encarar os níveis educativos numa perspetiva mais abrangente e global, promovendo uma articulação entre os mesmos e facilitando o processo de transição educativa.

Palavras-chave: Criança; Identidade Profissional; Prática Educativa Supervisionada; Perfil Duplo.

ABSTRACT

This internship report is a summary of the journey developed in the Master in Early Childhood Education and Primary Teaching Education, and, particularly, of the teaching practice held during the academic year 2021/2022. This practice was developed in two educational environments, Early Childhood Education and Primary Teaching Education, in a group of schools in the Porto metropolitan area.

This document presents the diverse knowledge and skills acquired during this process, which emerged through the assumption of an observant, inquiring, reflective and investigative attitude and which led to the development construction of a professional identity. Therefore, the report includes an explanation of the main theoretical and legal references that guided the teaching practice, a description of the two educational environments and the presentation of the principles and operating modes of the Action-Research Methodology, which were chosen in the process. In addition, it also highlights a reflection on the actions developed within the scope of the Project Work Methodology and in a socio-constructivist perspective.

Finally, it is important to emphasize the importance given to the dual teaching profile associated with this cycle of studies. Despite the two stages having different curricular organizations and methodologies, they have a set of basic assumptions in common, such as the focus on children and their global development, through active and collaborative methodologies. This makes it possible to face these educational levels in a broader and more global perspective, promoting an articulation between them and facilitating the educational transition process.

Keywords: Children; Professional Identity; Supervised Educational Practice; Dual Teaching Profile.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AgE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

ApE – Apoio Educativo

CE – Centro Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E@D – Ensino a Distância

EB – Ensino Básico

EI – Educador de Infância

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIA – Projeto de Intervenção do Agrupamento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

GLOSSÁRIO

Avaliação Formativa – Modalidade de carácter contínuo e sistemático, que recorre à utilização de diversos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com as aprendizagens, os alunos e o contexto em que ocorre a certificação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Avaliação Sumativa - Elaboração de um juízo global sobre as aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelos alunos, de forma a proceder a uma classificação e certificação dos mesmos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Comunicação Matemática – Competência que envolve a capacidade de utilizar a linguagem matemática própria dos diversos conteúdos estudados na expressão e discussão de ideias, procedimentos e raciocínios, oralmente e por escrito (República Portuguesa, 2018c). É uma das competências salientadas no PASEO, dado que indica que os alunos devem ser capazes de compreender, interpretar e expressar através diferentes linguagens e símbolos (Martins et al., 2017).

Construtivismo - Teoria cognitivista, do âmbito da Psicologia, sobre os processos de aprendizagem e a produção do conhecimento e que introduz o conceito de construção do saber (Bidarra & Festas, 2005; Pinto, 2002).

Currículo - Um ou mais documentos onde estão definidos os conhecimentos que devem ser adquiridos pelos alunos, mas também as capacidades e atitudes que também devem ser desenvolvidas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Diferenciação Pedagógica - Conjunto de diversos meios e processos de ensino e de aprendizagem, que visam garantir que todos os alunos, independentemente dos seus conhecimentos, estilos de aprendizagem, capacidades, comportamentos, pontos fortes e pontos fracos, consigam alcançar, de formas diferentes, os mesmos objetivos e o sucesso educativo (Henrique, 2011).

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) – Medidas que se destinam a todos os alunos, independentemente das modalidades ou percursos de educação e formação que frequentam (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Metodologia de Investigação-Ação (MIA) - Metodologia de investigação que surge da necessidade de melhorar a prática educativa, com a introdução de mudanças e inovações, e através de um conjunto de estratégias que pretende articular a investigação, a ação e a formação (Elliott, 2005; Fonseca, 2012; Pires, 2008).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) - Documento de referência para a Educação em Portugal, que surge da necessidade de assegurar que todos os indivíduos concluem a escolaridade obrigatória sendo capazes de responder aos desafios sociais, económicos e tecnológicos da atualidade (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) - Distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança - identificado quando esta resolve, de forma autónoma, uma tarefa -, e o nível de desenvolvimento potencial. Esta distância varia de criança para criança (Fosnot, 1996; Vygotsky, 1978, citado por L. Freitas e C. Freitas, 2002).

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Concetual "O Corpo Humano".	58
Figura 2: Modelos do Sistema Respiratório.	61
Figura 3: Exposição dos poemas dos alunos.	62
Figura 4 - Exemplo de duas cartas escritas pelos alunos	66
Figura 5. Mapa Sonoro "As Histórias de Esraa", da plataforma Thinglink.	67
Figura 6: Teia inicial do projeto.	73
Figura 7: Padrões criados e registados pelas crianças.	76
Figura 8: Vestuário criado pelas crianças.	77
Figura 9: Últimos registos na teia do projeto.	80
Figura 10: O Corpo Humano criado pelo grupo.	82
Figura 11: Caixa de areia.....	84

ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	V
GLOSSÁRIO	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	13
1.1. A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, EXIGÊNCIAS E PARADIGMAS VIGENTES	13
1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	21
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO	29
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	38
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CONTEXTO EM QUE SE INSERE	38
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO - 1º CEB	41
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO – EPE	47
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	52
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	56
3.1. PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
3.1.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO DO APOIO EDUCATIVO.....	70
3.2. PRÁTICA DESENVOLVIDA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	72
3.2.1. SUBPROJETO: “O QUE TEMOS DENTRO DO NOSSO CORPO”?	80
3.2.2. PROJETO DO ESPAÇO EXTERIOR: CAIXA DE AREIA.....	83

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui uma súmula do trabalho desenvolvido ao longo do ano de escolaridade 2021/2022, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O presente documento evidencia, desta forma, os saberes profissionais construídos durante este ciclo de estudos, essenciais para o exercício da docência. Nesse sentido, este relatório apresenta uma fundamentação didático-pedagógica e uma descrição e reflexão sobre as ações desenvolvidas em dois contextos distintos: no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no primeiro semestre (outubro de 2021 a janeiro de 2022); e na Educação Pré-Escolar (EPE), no segundo semestre (março a junho de 2022). Por conseguinte, a apresentação deste documento surge de um culminar de uma elevada formação de preparação para a ação docente, onde foram desenvolvidas atitudes e competências que permitiram analisar, refletir e problematizar a prática educativa desenvolvida (Galvão et al., 2018). A frequência e conclusão deste ciclo de estudos habilita para a docência nestas duas valências, isto é, atribui um perfil duplo, previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. A possibilidade de exercer a docência nestes dois níveis educativos permite perspetivar o desenvolvimento da criança de uma forma global, encarar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma integradora e, conseqüentemente, possibilitar uma articulação curricular vertical e facilitar o processo de transição educativa.

Nesse sentido, o presente relatório inicia com um enquadramento teórico e legal, onde são explanados os principais saberes científicos, pedagógicos e didáticos, assim como vários documentos legais que sustentaram a ação educativa. Numa parte inicial, este capítulo apresenta os pressupostos sobre a Educação que são comuns aos dois níveis educativos, particularmente no que diz respeito aos desafios, exigências e paradigmas vigentes do século XXI, destacando a teoria construtivista e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Uma vez que as duas valências possuem aspetos que as distinguem, este capítulo também integra dois subcapítulos relativos às especificidades da EPE e do 1º CEB, respetivamente.

O segundo capítulo engloba a caracterização dos dois contextos de estágio onde se desenvolveu a PES. Também inicia com a descrição e reflexão sobre alguns aspetos em comum, nomeadamente o facto de as duas instituições (o Jardim-de-Infância e a Escola) pertencerem ao mesmo agrupamento de escolas e, portanto, este possui uma missão e um conjunto de documentos orientadores que regulam todos os níveis educativos. Cada subcapítulo apresenta um contexto em específico, particularmente o grupo de crianças do Jardim-de-Infância e a turma do terceiro ano de escolaridade para os quais era destinada a prática pedagógica, contemplando as informações recolhidas no período inicial de observação e colaboração. Por último, o capítulo evidencia, também, a metodologia de investigação adotada – a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) – e os principais pressupostos que a caracterizam e que foram incorporados no decorrer da PES.

A terceira parte do relatório integra, de forma sucinta, as principais ações desenvolvidas nos dois ambientes educativos, evidenciando os diferentes projetos implementados e enquadrados na MTP. Este capítulo não contempla, apenas, a descrição das intervenções, mas também uma reflexão e uma interpretação pessoal sobre as mesmas, decorrentes da observação e análise e assumindo uma postura investigativa. Portanto, inclui as principais estratégias e recursos utilizados, fundamentados pedagogicamente com os referentes teóricos integrados no primeiro capítulo. Também engloba as reações das crianças às atividades realizadas e os mais importantes conhecimentos, competências adquiridas por estas nas diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Por fim, o documento termina com uma metarreflexão de todo o percurso vivenciado. Realça os principais obstáculos e as aprendizagens e competências desenvolvidas durante a prática educativa, que contribuíram para a compreensão do que significa “ser docente” e das exigências e implicações que se associam ao exercício desta profissão; e que, portanto, conduziram ao desenvolvimento e construção da identidade profissional da estagiária.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(…) os desafios impostos à sociedade não cessam de aumentar e a aprendizagem constitui [assim] um tesouro importante para o desempenho profissional” (Conceição & Sousa, 2012, p. 82).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o educador/professor deve refletir sobre as suas práticas e procurar fundamentá-las, não só com base na sua experiência, mas também na investigação e pesquisa de bibliografia de referência. De facto, as aprendizagens e saberes, construídos no decorrer do primeiro e segundo ciclos de estudos, constituíram uma base para o desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada (PES). Contudo, é importante realçar que o objetivo da formação inicial é preparar educadores/professores reflexivos, capazes de estabelecer relações entre a teoria e a prática educativa e mobilizar estes saberes nas diferentes situações que vivenciam (Nóvoa, 1992).

Deste modo, neste capítulo serão apresentados, de forma sucinta e reflexiva, os pressupostos teóricos e legais que serviram de alicerce para a prática educativa. Estes irão incluir uma secção dedicada às especificidades da Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

1.1. A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, EXIGÊNCIAS E PARADIGMAS VIGENTES

Na obra *Educação e Sociologia* (2001), de Émile Durkheim, Fauconnet afirma que a Educação é “o meio pelo qual [se] prepara no coração das crianças as condições essenciais para a sua própria existência” (p. 16). Estas condições - físicas, intelectuais e morais - variam conforme o meio e a sociedade em que se vive, uma vez que, de acordo com este autor e com Durkheim (2001), cada sociedade/povo tem uma educação própria, com base na sua organização moral, política e religiosa. No caso de Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), decretada em 1986, define o quadro geral do sistema educativo português, compreendendo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Este decreto define que o sistema deve responder às necessidades da sociedade, de forma a

promover o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos e a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com Coutinho e Lisbôa (2011), um novo paradigma social emergiu no final do século XX, nomeadamente “sociedade da informação” (p. 5), decorrente não só do aparecimento da internet e das tecnologias digitais como, conseqüentemente, de um fluxo intenso de informações e de um conhecimento acessível a todos, sempre em expansão e sujeito a alterações. Este novo paradigma exige que a Educação se foque no desenvolvimento de novas competências que permitam a produção, compreensão, seleção e análise da informação, assim como a promoção de outras competências essenciais para a integração na sociedade, como a autonomia, trabalho cooperativo, flexibilidade, polivalência e capacidade para tomar decisões (Flecha & Tortajada, 2000).

Na mesma ótica, o Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, constata que a sociedade atual enfrenta novos desafios, provenientes da globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração. Deste modo, em 2017 foi homologado *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (cf. Glossário). Segundo este documento, o mundo atual é caracterizado por um desenvolvimento exponencial do conhecimento científico e tecnológico e é na escola que os alunos devem adquirir e mobilizar múltiplas literacias, respondendo a estas exigências (Martins et al., 2017).

Um mundo imprevisível e em constante mudança pressupõe uma atualização contínua dos conhecimentos e, neste contexto, surge o conceito “educação ao longo da vida”, isto é, a noção de que a Educação integra “todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas” (Delors et al., 1996, p. 89). Nesse sentido, o PASEO declara que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, deve ser um cidadão capaz de continuar a aprendizagem ao longo da vida, crucial para o seu desenvolvimento pessoal e intervenção social (Martins et al., 2017).

Contudo, a exigência da sociedade de informação, ao nível dos conhecimentos e competências, pode conduzir a casos de exclusão. De acordo com Flecha e Tortajada (2000), a sociedade do século XXI valoriza a aquisição de certas aprendizagens e capacidades que, caso as pessoas não as possuam, são excluídas, ou seja, “vai-se caracterizando uma sociedade na qual a Educação, ao proporcionar acesso aos meios de informação e de produção, torna-

se um elemento-chave que dota de oportunidades ou agrava situações de exclusão” (Flecha & Tortajada, 2000, p. 24).

Concomitantemente, Durkheim (2001) afirma que a Educação deve “diversificar-se e especializar-se ela própria” (p. 52), uma vez que cada indivíduo tem as suas aptidões e funções diferentes a desempenhar. De facto, Howard Gardner defende, na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que os indivíduos apresentam capacidades diferenciadas que não podem ser padronizadas ou medidas. Por outras palavras, as crianças apresentam várias tipologias de inteligência, não apenas competências verbais ou lógicas: naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésico, musical, existencialista, linguística e lógico-matemática (Bessa, 2008; Silva, 2016).

Portanto, é crucial que a Educação promova o respeito pela diversidade e pela especificidade de cada indivíduo, e que esta seja encarada como um elemento de coesão e não de exclusão social (Delors et al., 1996). Neste contexto, surge o conceito de educação inclusiva, que defende que cada criança tem o direito de frequentar a escola e de ser reconhecida a sua cultura, as suas crenças, características, necessidades e interesses (Armstrong, 2014; UNESCO, 1994). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que define os princípios e normas que garantem a inclusão, vai ao encontro desta perspetiva, uma vez que indica que todos os alunos têm o direito de aceder e participar nos mesmos contextos educativos e que o planeamento deve ser personalizado e centrado no aluno, de forma a responder às suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências.

No entanto, de acordo com A. Rodrigues (2020), a inclusão constitui um desafio ambicioso, na medida em que depreende que haja um currículo inclusivo, com adaptações para cada criança e estratégias que atendam às suas necessidades, criando um espaço de aprendizagem para todas. Portanto, é necessária uma rutura “do conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado” (D. Rodrigues, 2003, p. 99), embora o autor considere que, mesmo perante os condicionalismos, é possível implementar práticas de qualidade que tenham em vista este objetivo.

Uma educação inclusiva também pressupõe o envolvimento dos pais ou Encarregados de Educação no processo educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Deste modo, a escola deve colaborar com a família e considerá-la uma parte integrante da comunidade educativa, uma vez que esta tem influência no sucesso escolar das crianças, na assiduidade e

na diminuição da probabilidade de retenção escolar e abandono escolar, sendo que estas também têm mais ambições e atitudes positivas face à escola e o mundo que as rodeia (Bento et al., 2016; Bogenschneider et al., 2004; Silva et al., 2001). Deste modo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, define que os pais e Encarregados de Educação têm o “direito de participar e cooperar ativamente” (p. 2920) na educação do seu filho/educando, assim como ter acesso a toda a informação relativa ao seu processo. A escola também tem a responsabilidade de incentivar e promover a participação dos pais, através do estabelecimento de uma comunicação eficaz entre ambos, de uma relação de cooperação e confiança, assim como da promoção de uma cultura de envolvimento da família (Bento et al., 2016; Pereira et al., 2018). Da mesma forma, autores como Bento (et al., 2016) e Delors (et al., 1996), entre outros, destacam que a escola e a família devem ser parceiras privilegiadas no âmbito do processo educativo, estabelecendo um diálogo entre ambas, na medida em que a complementaridade entre a educação escolar e familiar potencia o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e jovens.

A comunidade também assume um papel fundamental no processo educativo, dado que esta constitui o contexto em que a criança se insere. De acordo com Delors (et al., 1996), a escola não se deve desligar do ambiente social, dado que estimula o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade, contribuindo para uma cidadania ativa.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, também define um conjunto de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) (cf. Glossário). Estas medidas estão organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais (cf. explicação em Apêndice A).

Esta perspetiva da Educação, enquanto inclusiva, também pressupõe a existência de uma aprendizagem com base na cooperação e colaboração entre os pares. Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), reforça a importância de uma Educação que não se realiza isoladamente, mas sim em comunhão e solidariedade entre todos. Segundo o autor, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (s.p.).

Neste âmbito, surgem dois conceitos que, por vezes, são confundidos: a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa. De acordo com Boavida e Ponte (2002), a colaboração existe quando vários intervenientes, com papéis diferenciados ou não, trabalham numa base de igualdade e através da ajuda mútua, de forma a alcançarem um objetivo

comum. Segundo estes, o trabalho colaborativo permite o confronto de ideias e a construção de novos conceitos e conhecimentos e, através da interação, são desenvolvidas outras competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional das crianças, como o trabalho de equipa, a colaboração, comunicação, negociação, argumentação e o espírito crítico (Boavida & Ponte, 2002; Istrate, 2017). Por outro lado, Boavida e Ponte (2002) consideram que a aprendizagem cooperativa envolve menos partilha e interação, dado que consiste apenas na “realização conjunta de diversas operações” (p. 4). Numa perspetiva semelhante, L. Freitas e C. Freitas (2002) e Pinto e Leite (2014) afirmam que “colaborar” tem mais amplitude e abrangência do que “cooperar”, e que a aprendizagem colaborativa surge de princípios de solidariedade e empatia entre os pares, que poderão incluir os vários docentes, colaborando entre si para o desenvolvimento do currículo, os elementos não docentes da escola e as crianças, de forma a promover uma aprendizagem colaborativa; enquanto a aprendizagem cooperativa assume princípios claros que norteiam as técnicas que poderão ser utilizadas na sala de aula, como discussões e trabalho em grupo. No entanto, compreende-se que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia inclusiva que, para além de melhorar as aprendizagens na escola, também produz uma melhoria nas relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de solidariedade, tolerância e reduzindo a probabilidade de conflitualidade escolar (Bessa & Fontaine, 2002; Cunha & Uva, 2016; L. Freitas e C. Freitas, 2002). Na perspetiva de Lopes e Silva (2009), na aprendizagem cooperativa, os alunos entrem-se no processo de aprendizagem e atuam “como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objetivo” (p. 4).

Um outro paradigma, que influencia as orientações educativas nos vários níveis de ensino, surgiu no século XX e é denominado de construtivismo (Bidarra & Festas, 2005; L. Freitas & C. Freitas, 2002) (cf. Glossário).

Em primeiro lugar, de acordo Pinto (2002), a teoria construtivista afirma que o conhecimento não é algo estático, mas sim algo “construído por cada sujeito através da sua própria interação com essa informação, objecto ou conteúdo” (p. 293). Por sua vez, L. Freitas e C. Freitas (2002) consideram que o conhecimento é o “resultado da interação de estruturas inatas com a experiência” (p. 13). Desta forma, o paradigma construtivista encara a aprendizagem como um processo de colaboração entre educadores, professores, sujeitos de

aprendizagem e outros participantes do processo, como os familiares e especialistas; com base em desafios colocados à comunidade educativa (Pinto, 2002). Nesse sentido, a aprendizagem não ocorre através da transmissão e receção de informação, uma vez que, se a informação apresentada não for analisada, avaliada e processada, esta não se transforma em conhecimento (L. Freitas e C. Freitas, 2002).

Portanto, nas pedagogias construtivistas e na perspectiva de Jean Piaget, o aluno é um agente de construção do seu próprio conhecimento e assume um papel ativo nesse processo, construindo o conhecimento a partir da associação entre a informação nova e as representações já existentes, ou mesmo criando novas representações (Bidarra & Festas, 2005; L. Freitas e C. Freitas, 2002; Pinto, 2002). Para isso, Piaget destaca a importância da interação com objetos e materiais do quotidiano, que permitem dar sentido à realidade (Jófil, 2002). Esta interação, aliada ao papel do professor enquanto mediador, que permite que a criança coloque questões, formule e teste hipóteses (Bidarra & Festas, 2005; Fosnot, 1996); propicia a criação de um “ambiente construtivista” (Argento, 2008).

Jerome Bruner definiu uma teoria construtivista cujo tema central se focava, também, no facto de a aprendizagem ser um processo ativo, em que a criança constrói novos conhecimentos a partir dos seus saberes adquiridos previamente ou atuais, isto é, os conhecimentos prévios (Pinto, 2002). De acordo com Bruner, o sujeito da aprendizagem seleciona a informação e transforma-a, através da construção de hipóteses e da tomada de decisões, e a partir da sua estrutura cognitiva (Pinto, 2002). Concomitantemente, Ausubel (1968, 1978, 1980, citado por Moreira, 1995) defende que a aprendizagem ocorre, igualmente, quando uma nova informação se relaciona com conceitos ou proposições preexistentes na estrutura cognitiva da criança.

Lev Vygotsky criou uma outra teoria construtivista que também influenciou as conceções sobre Educação, inserida no denominado construtivismo social (Bidarra & Festas, 2005). Nesta teoria, a criança não é apenas ativa, mas igualmente interativa, porque o processo de aprendizagem e construção do conhecimento ocorre através das relações intra e interpessoais (Pinto, 2002). Freire (s.d.) concorda com esta perspectiva, explicando que o processo do conhecimento é uma produção social, influenciado também pelas decisões de cada indivíduo.

Vygotsky definiu, também, o termo “zona de desenvolvimento próximo” (cf. Glossário), que implica que, numa fase inicial e em colaboração com o adulto ou um par que se encontre num nível mais avançado, a criança realize uma tarefa mais complexa, para, numa fase seguinte, ser capaz de realizar, de forma autónoma, essa mesma tarefa e atingir o nível de desenvolvimento potencial (Bidarra & Festas, 2005; Fosnot, 1996). Além disso, este autor considerava que cada sujeito de aprendizagem estava inserido numa história e cultura, com valores, hábitos, atitudes, experiências e códigos de comunicação próprios; e que este referencial histórico-cultural devia ser tido em consideração no processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento parte da realidade concreta do indivíduo e das relações que se estabelecem nesse contexto (Pinto, 2002). Contudo, Vygotsky considera que a criança também constrói, ativamente, a sua própria cultura e história, em interação com os outros e com o ambiente que vive (Pinto, 2002). De acordo com Bidarra e Festas (2005), Damiani (2008) e L. Freitas e C. Freitas (2002), o trabalho de grupo e a cooperação assumem um papel essencial na perspetiva sociocultural de Vygotsky, na medida em que o conhecimento é melhor construído e reestruturado se o processo ocorrer através da interação com os pares.

Uma metodologia que se enquadra no paradigma construtivista, e que foi adotada na PES, é a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Na MTP, o processo de aprendizagem parte de questões e/ou problemas que surgem do quotidiano da criança e que sejam levantados e explorados pela mesma e em conjunto com os pares, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e conceitos (Vasconcelos et al., 2011). Deste modo, a concretização de um projeto pressupõe a procura de uma resposta, ou de uma solução para um problema (Grave-Resendes & Soares, 2002; Rangel e Gonçalves, 2011).

O projeto é organizado em quatro fases. A primeira corresponde à definição do problema e das questões, e é constituída por momentos de partilha de conhecimentos e conceitos já adquiridos pelo grupo, sendo que o educador/professor deve elaborar uma teia com estas informações. Esta teia é desenvolvida e completada ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2011). A fase seguinte consiste na planificação e estruturação do projeto, onde o grupo, em conjunto com o educador/professor, define metas a atingir, elabora previsões e delinea estratégias. Na terceira etapa (a execução), o grupo coloca em prática o plano que foi estruturado, procedendo a um processo de pesquisa, seleção e registo das informações, de forma individual ou em pequeno grupo. Posteriormente, com a orientação

do educador/professor, os dados são organizados e analisados em grande grupo, a informação é organizada e registada nas teias elaboradas previamente. No final do projeto deve-se proceder à apresentação, divulgação e avaliação de um produto final a toda a comunidade educativa e não educativa. Este momento corresponde à socialização do conhecimento adquirido, sendo que o produto final consiste nas respostas às questões e em todo o trabalho realizado durante o processo (Rangel & Gonçalves, 2011).

A Metodologia de Trabalho por Projeto possui várias vantagens: promove a adoção dos valores da democracia (justiça, respeito mútuo, livre expressão, interajuda solidária e reciprocidade), a aquisição do sentido de pertença, espírito crítico e responsabilidade (Nóvoa et al., 2012; Vasconcelos et al., 2011). Além disso, também propicia o desenvolvimento da socialização e do sentido de cooperação, na medida em que o contributo de cada criança contribui para a aprendizagem de todo o grupo e o processo de aprendizagem se desenvolve em torno das interações entre todas as crianças do grupo e entre a criança e o adulto. Assim, a adoção desta metodologia conduz a uma co construção do conhecimento (Gambôa et al., 2011; Nóvoa et al., 2012; Vasconcelos et al., 2011).

Em conclusão, o século XXI é caracterizado por instabilidade, incertezas e constantes mudanças, propiciando novos desafios e exigências. E, tendo em vista que, de acordo com a LBSE, o objetivo fundamental da Educação é o desenvolvimento integral da personalidade (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068), é importante perspetivar os docentes como “agentes de desenvolvimento humano, especialistas em saber desenvolver pessoas, apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projecto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação no mundo” (Abreu, s.d., p. 288).

O perfil duplo de desempenho profissional, que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º CEB, permite conhecer, em profundidade, dois níveis da educação escolar, que possuem organizações curriculares e metodologias diferentes, mas que também apresentam similitudes e pontos de interseção comuns, que foram exploradas ao longo deste subcapítulo. Este conhecimento permite facilitar a transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB, na medida em que pode ser promovida uma articulação curricular vertical entre estas duas valências, isto é, os conteúdos e as estratégias de aprendizagem

podem ser organizados de acordo com a sequência dos níveis educativos, de forma a aumentar a coerência do percurso e a continuidade das aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016; Rodrigues, 2017; UNESCO-BIE, 2016). Na mesma ótica, o *Roteiro: Começar um ciclo* (s.d.) evidencia que é necessário providenciar uma transição bem-sucedida entre os níveis de ensino, promovendo um processo educativo sequencial, contínuo e coerente, de forma a proporcionar uma progressão gradual das aprendizagens, de acordo com as especificidades de cada criança, assim como o desenvolvimento de competências e o bem-estar das crianças.

1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a LBSE, a educação pré-escolar é uma valência complementar à ação educativa da família e é destinada às crianças com idades compreendidas entre os três e a idade em que iniciam o ensino básico (sensivelmente entre os cinco/seis anos) (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Onze anos depois, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estabeleceu-se o regulamento jurídico da Educação Pré-Escolar e a EPE foi definida como um serviço vocacionado ao desenvolvimento da criança, através da realização de atividades educativas e de apoio à família (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar também enuncia os vários objetivos da Educação Pré-Escolar, dos quais se destacam: a promoção do desenvolvimento global da criança, em várias vertentes (pessoal, social, expressiva, comunicacional e criativa), respeitando as suas características individuais; contribuir para o bem-estar da mesma e para a construção de aprendizagens significativas e diversificadas; e fomentar a participação e colaboração da família e comunidade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Portanto, a EPE é considerada uma valência de supra importância para o desenvolvimento da criança. De acordo com Formosinho (2013), é neste nível de ensino que se desenvolvem competências e habilidades e se adquirem normas e valores que contribuem para a inserção social da criança, o seu sucesso pessoal e escolar e a sua cidadania nos momentos presente e futuro. Além disso, segundo vários autores (OECD, 2020; UNICEF, 2019, Vandenbroeck et al., 2018), também contribui para uma saúde física e mental de mais qualidade, reduz os índices de criminalidade e de abandono escolar e promove uma igualdade

de oportunidades para todas as crianças, nomeadamente as que crescem em contextos vulneráveis.

Garantir uma educação de qualidade depende, em grande parte, dos profissionais que acompanham as crianças, nomeadamente o Educador de Infância (EI). O Decreto-Lei n.º 240/2001 define o perfil geral de desempenho do educador, assim como dos docentes dos outros níveis de ensino. O educador de infância tem, segundo este decreto, a função específica de ensinar, com base nos seus conhecimentos, decorrentes da investigação e reflexão da prática educativa. A sua prática tem a finalidade de desenvolver a autonomia, inclusão e bem-estar das crianças, respeitando as diferenças pessoais e culturais de cada um (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). No entanto, na ótica de Mesquita-Pires (2007), apesar dos educadores terem uma ação profissional semelhante à dos outros níveis educativos, estes apresentam um saber estar e saber específico nesta profissão, dadas as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua atividade profissional e as estratégias que adotam na sua prática.

Deste modo, o exercício da educação de infância apresenta algumas especificidades. É uma atividade que detém um sentido altruística, na medida em que apresenta a missão e o compromisso de promover o desenvolvimento de uma melhor sociedade; e é, também, baseada em conhecimentos, princípios e técnicas especializadas (Katz, s.d., citada por Sarmiento, 2009). Sarmiento (2009) e Siraj-Blatchford (2005) realçam, também, a dimensão humana e ética da profissão; a importância do conhecimento, formação e cultura para uma ação docente adequada; assim como a centralidade da ação com a criança, um ser vulnerável e dependente do adulto nas dimensões social, emocional e física. No que concerne a este último aspeto, importa, então, destacar o enfoque na relação do educador com a criança. De acordo com vários autores (Kalicki & Koenig, 2021; Lopes da Silva et al., 2016; Siraj-Blatchford, 2005), a qualidade de interação e o desenvolvimento de uma relação afetiva estável, com uma postura sensível e responsiva por parte do adulto, é fundamental, não só, para uma prática pedagógica de qualidade na EPE, mas, também, para a promoção de um sentimento de bem-estar da criança e da vontade de esta interagir com os outros e com o mundo, influenciando a construção da sua personalidade e o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral.

Nesse sentido, a ação do EI traduz-se “numa forte conexão entre o cuidar e o educar, entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia” (Sarmiento, 2009, p. 51), isto é, compreende a ética do cuidado e a ética do educar (Marta, 2015).

A ética do cuidado está relacionada com as necessidades básicas da criança, ao nível da segurança, proteção e bem-estar, que são cruciais para o desenvolvimento intelectual e o equilíbrio afetivo e emocional (Marta, 2015; Sarmiento, 2009). Paralelamente, a ética do educar é uma forma de promover a construção de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, com a participação ativa da criança e o apoio do educador, assim como a colaboração com a família e comunidade. Relativamente a este último aspeto, é crucial estabelecer uma ligação forte entre a escola e a família/comunidade, numa lógica de valorização, reconhecimento e de estreita cooperação, enquanto ambientes de aprendizagem e socialização que exercem uma forte influência nos valores, crenças e conceções da criança (Ferreira & Barrera, 2010). Na mesma ótica, Mata e Pedro (2021) e Lopes da Silva (et al., 2016) afirmam que os familiares são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo e, por isso, desempenham um papel crucial no alargamento e enriquecimento dos momentos de aprendizagem, assim como no apoio aos desafios do contexto educativo para a criança, como as novas rotinas e as novas amizades que surgem.

Portanto, estas duas vertentes estão articuladas e é o equilíbrio entre ambas que permite promover o desenvolvimento profissional do educador e o desenvolvimento da criança, através da aquisição de aprendizagens que estimulam a criança a agir autonomamente noutros contextos, mas também a aprender em conjunto e a viver em comunidade (Marta, 2015). A criatividade também é outra vertente que integra a identidade profissional do educador, dado que a educação de infância é caracterizada pela criação de projetos, recorrendo a materiais que poderão ser diversificados ou não, e destinados a crianças enquanto seres criativos (Marta, 2015).

De forma a orientar a ação profissional do EI, em 2016, foi homologado o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), uma referência para a prática educativa dos educadores de infância (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho). Este documento enuncia os vários princípios e fundamentos da pedagogia de infância. Dada a importância da EPE, evidenciada anteriormente, um dos fundamentos destaca a exigência de que todas as crianças, independentemente do seu contexto social, étnico e social ou das suas

competências a nível cognitivo ou motor, tenham a oportunidade de ingressar neste nível educativo. Para isso, também é necessário garantir uma educação inclusiva, ou seja, garantir que todas estas crianças participem na dinâmica do grupo, e que sejam adotadas estratégias diferenciadas para que sejam atendidas as suas necessidades e características, e para que sejam incluídas no grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste conjunto de fundamentos, também é salientada a relevância das experiências de aprendizagem que surgem nos contextos físicos e sociais da criança e que contribuem para o seu desenvolvimento, em conjunto com a maturação biológica. Contudo, cada criança possui um processo de desenvolvimento e de aprendizagem individual e distinto dos outros, uma vez que cada ser é único, com capacidades, interesses e características singulares. Neste contexto, e apesar das crianças aprenderem, muitas vezes, de forma espontânea, a educação de infância é revestida de uma intencionalidade educativa, isto é, a criança e o educador constroem um percurso coerente e relevante de experiências de aprendizagem, num ambiente rico e estimulante (Lopes da Silva et. al, 2016).

Neste processo, a criança assume um papel central e ativo, sendo o sujeito e agente ou, por outras palavras, coconstrutora do seu conhecimento e percurso de aprendizagem, dado que tem competência para ter voz no processo educativo (Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Tomás & Ferreira, 2018). Para tal, é necessário, em primeiro lugar, partir dos seus interesses como motivação para as aprendizagens, assim como as suas necessidades, características, intenções e vivências (DeVries, 2004b; Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016) e identificar uma temática ou conteúdo que “intriga as crianças e que faz surgir a necessidade e o desejo de descobrir ou entender alguma coisa” (DeVries, 2004b, p. 23). Nesse sentido, as experiências de aprendizagem devem surgir das ideias, opiniões e escolhas das crianças; e devem, também, ser proporcionados momentos em que são debatidos estas opções e pontos de vista.

Estas vivências permitem que a criança se envolva nas atividades e projetos, atribuindo significado às suas experiências educativas (Formosinho, 2013). Também aprende a argumentar as suas opiniões e a entender e a respeitar perspetivas diferentes, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento (DeVries, 2004b; Siraj-Blatchford, 2005; Lopes da Silva et al., 2016). Na perspetiva de Siraj-Blatchford (2005), ao adotarmos este tipo de abordagem (o construtivismo social, abordado anteriormente), “estamos a mostrar que

acreditamos que as crianças aprendem melhor quando têm apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais” (p. 17).

Nesse sentido, na EPE, o educador deve criar um ambiente organizado e cativante que permita uma aprendizagem ativa, construtiva, interativa e colaborativa, com atividades e projetos baseados na experiência, que estimulem a resolução de problemas e que desenvolvam a aprendizagem cooperativa com os pares, familiares e comunidade (Siraj-Blatchford, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O EI tem o papel de observar, escutar e documentar as ações da criança para a compreender e lhe responder adequadamente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No âmbito desta conceção, contrária aos princípios definidos pela pedagogia transmissiva, estão integrados os modelos pedagógicos participativos, que encaram a criança como um ser que participa na vida da sua família, comunidade e também da escola (Formosinho, 2013).

Um modelo pedagógico participativo adotado no ambiente educativo da PES foi o Modelo Curricular High/Scope. Este modelo, segundo HighScope (s.d.), Hohmann e Weikart (2011) e Oliveira-Formosinho (2013), desenvolve-se através da aprendizagem pela ação e da reflexão dessa ação. Por outras palavras, defende que a criança deve viver experiências que surgem da sua iniciativa e decisão, retirando destas o significado através da reflexão. Estes momentos de aprendizagem são denominados de experiências-chave, que consistem em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que propiciam o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. São, por exemplo, os momentos em que a criança brinca ao “faz-de-conta”, utiliza jogos de encaixe ou contagem ou realiza uma atividade de expressão artística (canta e pinta, nomeadamente).

Nesse sentido, o currículo, no modelo de High/Scope, tem em vista o desenvolvimento da criança, a sua autonomia intelectual e o seu sucesso escolar futuro. Neste modelo, o educador é um promotor do desenvolvimento do grupo, assumindo um papel de apoio e suporte. Tem como função criar oportunidades que permitam à criança ter as experiências de aprendizagem, através da preparação de um ambiente estimulante; e, durante o processo de aprendizagem, observar a criança e estabelecer uma interação e relação positiva com a mesma, seguindo uma abordagem de resolução de problemas e fornecendo apoio e encorajamento. Posteriormente, deve refletir sobre o sucedido, através da observação e das interações que ocorreram, assim como do registo diário de notas. A partir desta reflexão,

verifica se surgiram novos interesses, necessidades, competências e potencialidades da criança, definindo o planeamento das ações educativas futuras (HighScope, s.d.; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao espaço, o modelo High/Scope enfatiza a importância de um planeamento cuidadoso e da seleção dos materiais mais adequados, criando um ambiente de aprendizagem ativo que ofereça oportunidades à criança de tomar decisões e opções. A sala de atividades está dividida em diferentes áreas de aprendizagem e de interesse específicas, importantes para uma vida em grupo e para o surgimento de experiências de aprendizagem ativas (HighScope, s.d.; Oliveira-Formosinho, 2013). Por exemplo, as áreas da casa e das construções permitem emergir no quotidiano através da experiência dos papéis sociais e nas relações interpessoais que existem (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

O tempo é estruturado numa rotina diária consistente, estável e previsível para a criança, que sirva de suporte para a aprendizagem ativa (HighScope, s.d.; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Isto permite que a criança se aproprie dos diferentes momentos da rotina, sinta que detém controlo sobre a mesma e que tem alguma independência (dado que não está dependente do adulto para o que for decidido no momento), e também segurança. Esta rotina integra uma fase de planeamento, trabalho e revisão (planear-fazer-rever), que permite que a criança expresse as suas intenções e ideias, as coloque em prática e reflita sobre o que fez. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), é através de uma rotina diária comum que as crianças e os adultos constroem um sentido de comunidade.

Por fim, as OCEPE enfatizam a necessidade de uma construção articulada do saber, uma vez que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, interligando as diferentes dimensões (cognitiva, social, cultural, física e emocional). Nesta lógica, as OCEPE apresentam um conjunto de áreas de conteúdo, de forma a orientar a organização pedagógica, a serem exploradas de forma integrada e globalizante (Lopes da Silva et al., 2016):

- i. Área de Formação Pessoal e Social, uma área transversal, foca-se no desenvolvimento de atitudes e valores que propiciam a formação de cidadãos autónomos, conscientes, solidários e dispostos a continuarem a aprender;
- ii. Área de Expressão e Comunicação, que integra as diferentes formas de linguagem da criança: a Educação Motora, a Educação Artística (Música, Dança, Artes Visuais e Jogo/Teatro) e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática;

iii. Área de Conhecimento do Mundo, que tem como objetivo sensibilizar às várias ciências de forma articulada, incentivando a criança a questionar e procurar construir o saber, compreendendo melhor o mundo que a rodeia.

Portanto, apesar das OCEPE constituírem um documento curricular de referência para as práticas educativas, é o próprio educador que constrói o currículo, isto é, concebe e desenvolve toda a prática pedagógica, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Nesse sentido, o processo educativo pressupõe a existência de uma organização intencional e sistemática, isto é, que inclua: i. momentos de observação, onde o educador recolhe informações sobre a criança e evidências daquilo que sabe e consegue fazer; ii. um planeamento cuidadoso, de acordo com as informações e evidências recolhidas sobre as crianças, o contexto e a data; com objetivos claros e a existência de uma integração curricular; iii. a ação, com enfoque nos jogos e interações que podem ser desenvolvidos; iv. a avaliação das aprendizagens do grupo e da qualidade do ensino; e v. revisão (Fisher, 2005; Portugal & Laevers, 2010; Siraj-Blatchford, 2005). Portugal e Laevers (2010) também acrescentam que a intencionalidade do processo educativo pressupõe uma reflexão sobre as intenções educativas e o modo de as concretizar e adequar a cada criança, criando situações de desafio que envolvam as crianças no próprio planeamento. No final, as crianças também são envolvidas na avaliação do processo e dos efeitos, sendo que estes são comunicados com a família e a restante comunidade educativa. Desta forma, o processo de avaliação em EPE tem como objetivo desenvolver o currículo de forma flexível e adequada, bem como apoiar a criança na construção das suas aprendizagens. Note-se que deve incidir não só nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança, mas também na intervenção do docente, no ambiente educativo e nas estratégias adotadas (Cardona et al., 2021; Sanches, 2003).

Na EPE, há um enfoque nas atividades do brincar. Como afirma Siraj-Blatchford (2005), os processos-chave de aprendizagem constituem a vivência de experiências da vida real e a partilha destas experiências com outras pessoas, na observação dos adultos ou pares a desempenharem tarefas, mas também no brincar. Da mesma forma, as OCEPE destacam a importância da brincadeira como um meio para a aquisição de conceitos que permitem a criança dar sentido ao mundo e, em complementaridade e continuidade com as

aprendizagens dos diferentes saberes, contribuem para o desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Outros autores, como Alarcão (2001), Portugal (2008) e Tomás e Ferreira (2018), também valorizam o papel do brincar, pois a criança envolve-se de forma ativa na exploração e construção do conhecimento de si mesma, dos outros e do mundo material e simbólico, num processo único, individual e à sua medida. Esta atividade também permite desenvolver competências pessoais e sociais, como a participação coletiva, e promove a integração dos saberes, pois é através do brincar que a criança resolve problemas, expressa-se com diferentes linguagens e adquire conhecimentos num contexto significativo.

Deste modo, o brincar é uma atividade enriquecedora, na medida em que proporciona diversas aprendizagens significativas e relevantes nas dimensões cognitiva, afetiva e social, através da experimentação e exploração, sem receio do erro ou de falhar, e de momentos de estimulação da criatividade, curiosidade, imaginação, observação, sensibilidade e respeito pelos outros (Moyle, 2012). Neste contexto, o educador, demonstrando sensibilidade e conhecimento, pode promover interações e intervenções que proporcionem a aquisição de aprendizagens curriculares e assegurem o desenvolvimento da criança (Portugal, 2008).

Além disso, o ato de brincar é ainda mais enriquecedor quando realizado no espaço exterior. O contacto com a Natureza propicia uma estimulação dos diferentes sentidos, uma vez que as crianças aprendem ao observar, ouvir, cheirar e tocar; conhecendo melhor o mundo que as rodeia (Araújo & Monteiro, 2018; Martins et al., 2016). Na perspetiva de Araújo e Monteiro (2018), as crianças “descobrem o significado da vida e da liberdade, sentem-no na pele” (p. 173). Deste modo, o educador deve reconhecer as potencialidades do espaço exterior e aproveitá-las, sempre que possível (Bento, 2015).

Um dos recursos, cada vez mais, explorado na EPE são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas estão, cada vez mais, presentes no quotidiano e na experiência de vida da criança e, por isso, integram uma parte da sua educação, incluindo na EPE (Amante, 2007; Brito, 2010). De acordo com Ponte (2002), as TIC podem servir como um apoio para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de competências específicas, nas dimensões cognitiva e social. Deste modo, o EI deve utilizar esse recurso em articulação com outras ferramentas didáticas, estar atento ao interesse da criança em explorar estes recursos, analisando a sua curiosidade e o prazer que isso lhe proporciona. Deve ainda promover o reconhecimento destes recursos por parte da criança, sendo que esta deve identificar as suas

funções e vantagens (Amante, 2007; Ponte, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, Reis (2001) afirma que, na EPE, o computador pode ser utilizado para proporcionar o acesso a uma diversidade de informação e motivar as crianças a explorá-la, tornando o momento de aprendizagem mais atraente.

Sistematizando, a Educação Pré-Escolar é um nível educativo caracterizado pelas ações do educar e do cuidar da criança, um ser em constante crescimento e desenvolvimento. Para ser uma prática educativa de qualidade, o EI deve ser capaz de atender à pluralidade de contextos e experiências que as crianças vivenciam, valorizando e respeitando as circunstâncias de vida de cada uma e personalizando o currículo de acordo com a cultura e o ambiente familiar (Portugal, 2009). Além disso, e ainda segundo a mesma autora, o educador deve questionar as suas práticas, valores, expectativas e crenças; assim como procurar fundamentar a forma como organiza o ambiente educativo, o currículo e o processo de aprendizagem.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO

Em Portugal, a educação escolar integra o 1º Ciclo do Ensino Básico, consagrado com a duração de quatro anos (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O 1º CEB diferencia-se dos restantes ciclos de ensino, uma vez que neste ciclo vigora o regime de monodocência, isto é, o professor é responsável pelo ensino das várias áreas do saber do currículo, de forma globalizante. Por isso, este assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, não só relativamente às aprendizagens académicas e sociais, mas também nas dimensões afetiva, emocional e moral (Silva, 2001). Nesse sentido, o *Estatuto da Carreira Docente* (Federação Nacional da Educação, 2019) define que o professor tem o dever de “promover a formação e realização integral dos alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade” (p. 16).

A monodocência permite um contacto permanente com os alunos, estabelecendo, assim, numa maior relação de proximidade com estes. De acordo com Silva (2001), os alunos do 1º CEB encontram-se, predominantemente, numa faixa etária (5-10 anos) o que implica que a relação pedagógica surja com base numa relação pessoal entre professor-aluno, resultando numa maior proximidade afetiva entre estes. Deste modo, e de acordo com Silva

(1997), o professor tem uma função que “é humanizadora e socializadora ao mesmo tempo” (p. 185), isto é, a sua prática tem como objetivo a transformação dos alunos, para melhor, de acordo com os ideais da sociedade. Portanto, a sua ação também contribui para a estruturação da própria sociedade.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1º ciclo tem, também, como particularidades “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (p. 3070). Estes objetivos e conteúdos estão integrados no currículo (cf. Glossário). Na visão de Pacheco (1996) e Ribeiro (1990), o currículo é um plano de ação pedagógica, fundamentado, que deve ser implementado e que deve conter um conjunto de finalidades ou objetivos que os alunos devem alcançar, bem como as várias estratégias, atividades ou métodos de acordo com os objetivos enunciados; e, por último, um plano de avaliação de forma a aferir os resultados. Segundo o Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os documentos curriculares poderão corresponder, nomeadamente, a programas, metas e orientações, assim como a Aprendizagens Essenciais (AE) das diferentes componentes, áreas disciplinares ou disciplinas do currículo. No caso particular do 1º CEB, as Aprendizagens Essenciais (2018) constituem os documentos curriculares de referência para a planificação, intervenção e avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Estes documentos têm como finalidade garantir que todos os alunos atinjam as competências definidas no PASEO (Martins et al., 2017).

Apesar de o currículo ser único e estar prescrito para todas as escolas do país, é fundamental que estas giram e desenvolvam este instrumento a nível local, através da autonomia e flexibilidade curricular, de modo a adaptá-lo às exigências e necessidades do contexto social, institucional e pessoal (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Pilar, 2020; Zabalza, 1998). Na prática, a flexibilidade curricular pressupõe uma adequação e organização do processo e estrutura das aprendizagens, tendo por base as orientações definidas nos documentos normativos, e com a finalidade de explorar áreas temáticas e projetos que permitem um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos (Pilar, 2020; República Portuguesa, 2017).

Desta forma, a Escola e os professores adquirem a autonomia necessária para que possam tomar decisões a nível curricular e pedagógico, com o intuito de tornar a Escola mais inclusiva e de promover aprendizagens contextualizadas e significativas para todos os alunos, desenvolvendo as competências que os alunos devem adquirir para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Pilar, 2020; República Portuguesa, 2017). Contudo, é o professor que, na sua atuação prática, concretiza essas previsões, atendendo às características socioambientais, culturais ou políticas do contexto educativo (Zabalza, 1998). Portanto, o currículo poderá ter uma maior ou menor rigidez ou flexibilidade dependendo da prática do docente e nas circunstâncias em que esta decorre (Pacheco, 2000).

As AE, em particular, apresentam, em consonância com o PASEO (Martins et al., 2017), as finalidades e contributos de cada área; os conhecimentos, capacidades e atitudes, indicando, também, os conteúdos (considerados relevantes, imprescindíveis, significativos e articulados entre si); as operações/ações necessárias para o processo de aprendizagem, isto é, as operações cognitivas que os alunos devem acionar para adquirir esse conhecimento; níveis de desempenho e de progressão; e orientações sobre as estratégias de ensino adequadas de forma a promover as aprendizagens enunciadas (Direção-Geral da Educação, s.d.; Roldão et al., 2017). De acordo com este documento normativo (República Portuguesa, 2018a), o aluno deve, ao longo do 1º CEB, desenvolver várias atitudes e competências de diversas áreas, nomeadamente da sua formação pessoal, como o reconhecimento e valorização da sua identidade, raízes e história familiar; da cidadania, com a adoção de uma atitude responsável, solidária e crítica na sociedade; da comunicação, com a utilização de diferentes linguagens (oral, escrita e matemática, por exemplo); e do conhecimento do mundo ao seu redor, no que concerne à natureza, ciência, sociedade, tecnologia e história. Da mesma forma, Delors (et al., 1996) e a UNESCO (2008) propõem quatro aprendizagens fundamentais (os pilares de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas na Educação, ao longo da vida: “aprender a conhecer”, isto é, promover o desenvolvimento das bases e ferramentas que fomentem, na criança, o interesse em continuar a aprender ao longo da vida; “aprender a fazer”, ou seja, a criança deve mobilizar os conhecimentos de forma a saber enfrentar novas situações e desenvolver-se em diferentes contextos; “aprender a viver junto”, reconhecendo a diversidade sociocultural e promovendo a compreensão, empatia e

valorização do outro; e, por fim, o “aprender a ser”, ou seja, promover, nas crianças, o conhecimento e valorização de si mesmas, de modo a construírem uma identidade e expressarem livremente os seus pensamentos, sentimentos e adquirirem responsabilidade pessoal em diferentes situações.

Estas competências e saberes podem ser promovidas através de uma abordagem lúdica, dado que o jogo é uma estratégia motivadora para as crianças e permite adquirir conhecimentos e explorar conteúdos. De acordo com Araújo (2007), a metodologia lúdica valoriza a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e as atividades lúdicas permitem o desenvolvimento de competências cognitivas, perceptivas, sociais e culturais, sendo momentos essenciais para a construção das relações dos alunos com o grupo e os pares. Com a mesma perspetiva, Araújo e Magalhães (2018) afirmam que “quando as crianças são incentivadas a pensar, a brincar e descobrir através da atividade lúdica, a aprendizagem escolar será sempre mais fácil, mais significativa e mais criativa” (p. 81). A abordagem lúdica enquadra-se nas metodologias ativas que, de acordo com Moran (2018b), constituem um modelo de desenvolvimento de uma aprendizagem criativa, autónoma e colaborativa. Estas metodologias defendem que os alunos se devem envolver nas atividades que surjam do seu próprio contexto e vivências, sejam problemas do quotidiano, desafios pertinentes, jogos e/ou atividades enquadradas em projetos ou histórias (Moran, s.d., 2018a, 2018b). Nestas, os discentes devem demonstrar iniciativa, tomar decisões e avaliar os resultados, de modo a que participem de forma ativa no seu processo educativo, demonstrem uma maior motivação e atribuam sentido às aprendizagens (Moran, s.d.; 2018a).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (s.d.), o currículo do 1º CEB está organizado em várias componentes que correspondem a diversas áreas do saber: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, Inglês (para os 3º e 4º anos de escolaridade) e TIC.

Neste conjunto de áreas, destacam-se as TIC, às quais foi dado bastante enfoque nas intervenções da PES, por se considerar uma ferramenta importante no século XXI, dada a sua presença predominante no quotidiano e o surgimento das relações virtuais (Pereira, 2012). De facto, Prensky (2001) afirma que os alunos, da atualidade, são a primeira geração a nascer

rodeados com as novas tecnologias e, por isso, denominou-os de “Nativos Digitais” (p. 1). Portanto, a Escola deve preparar as crianças e jovens para o universo digital (Pereira, 2012).

Além disso, as TIC providenciam mais possibilidades de construir conhecimento, enquanto espaço de partilha de conhecimentos e informações, e de interação e comunicação (Coutinho & Lisbôa, 2011). Papert (2005) e Pocinho e Gaspar (2012) acrescentam que a utilização das TIC constitui uma estratégia estimulante, relevante e criativa, uma vez que o aluno assume um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, utilizando ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), de formas distintas, com vista ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo, numa perspetiva de manipular e criar projetos. Segundo Ponte (1997), as crianças devem desenvolver, desde cedo, a capacidade de procura, seleção, interpretação e avaliação da informação, uma vez que “ser capaz de usar informação tem cada vez mais importância em todas as esferas da sociedade” (p. 7). Desta forma, o aluno desenvolve competências nas dimensões social, cívica, cultural e científica, mas também adquire uma maior consciência do mundo e uma imagem de si mesmo como agente educativo, isto é, aprende e constrói o conhecimento de forma individual e em colaboração, tanto no formato presencial como online (Graça et al., 2020; Papert, 2005; Pocinho & Gaspar, 2012).

As AE também reconhecem a importância das TIC, na medida em que promovem competências digitais importantes para o exercício da cidadania ativa, crítica e responsável. O PASEO (Martins et al., 2017) enumera as várias competências da área de Informação e Comunicação, sendo que evidencia que os alunos devem ser capazes de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação” (p.22), recorrendo a redes sociais, aos *media* ou à internet, por exemplo; e “colaborar em diferentes contextos comunicativos” (p. 22), através de ferramentas digitais.

Contudo, as TIC devem ser encaradas como uma componente transversal, isto é, os momentos de aprendizagem devem mobilizar e integrar, também, conteúdos e competências das restantes áreas do 1º CEB (República Portuguesa, 2018b). O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho também ressalva que as diferentes componentes do currículo devem ser exploradas de forma articulada e globalizante pelo docente. Apesar da disciplina de Inglês ser lecionada por um docente com formação específica, o professor titular deve desenvolver projetos em coadjuvação com o docente de inglês e com outros elementos da comunidade educativa. Na

mesma ótica, M. L. Alonso (1992, citado por L. G. Alonso et al., 1994) consideram que o currículo constitui um projeto global que deve ser encarado de forma continuada, articulada e integrada, de forma a proporcionar uma formação consistente e significativa.

Importa também destacar, no âmbito da Matemática e das TIC, a crescente valorização atribuída ao desenvolvimento do pensamento computacional. As novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (2021), que entrarão em vigor no próximo ano letivo (2022/2023), consideram o desenvolvimento desta competência como um dos objetivos que todos os alunos devem atingir nesta componente curricular. A aquisição desta capacidade implica o desenvolvimento de várias práticas importantes na atividade matemática, particularmente na resolução de problemas relativos à programação, tais como: a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, a análise e definição de algoritmos e a depuração e otimização de processos (República Portuguesa, 2021). A programação é um dos processos que promovem o pensamento computacional, sendo que permite materializar algoritmos em aplicações de software, destinados a resolver problemas ou situações (Pedro et al., 2017). Uma dessas aplicações é o *Scratch*, ferramenta utilizada nas intervenções da PES, que permite recorrer a uma linguagem de programação mais próxima da forma humana de representar a linguagem e, por isso, mais fácil de compreender e de começar a utilizar, particularmente no Ensino Básico (Marques, 2021).

Segundo Ramos e Espadeiro (2014) e Charlton e Luckin (2012), a introdução de atividades baseadas no pensamento computacional e na programação constituem uma motivação e uma mais-valia para os alunos, na medida em que propicia a aprendizagem de uma linguagem crucial no futuro das crianças, além de que estimula a curiosidade, experimentação, colaboração, interação e resolução de problemas.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho valoriza, também, a aplicação de um trabalho transdisciplinar na prática pedagógica, sendo esta um dos princípios da conceção do currículo. O termo “transdisciplinar” surge da raiz “disciplina”, assim como as palavras multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade. Todas estas caracterizam diversas práticas de ensino, mas também pertencem ao processo contínuo de integração disciplinar, que consiste na forma de ensino que estabelece uma articulação entre várias disciplinas (Pombo et al., 1994; Pombo, 2004). Em primeiro lugar, a pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade, são sinónimos) é considerada o nível mínimo da integração disciplinar

e pressupõe a existência de uma associação entre duas ou mais disciplinas, não exigindo alterações na forma e organização do ensino. Esta associação traduz-se, por exemplo, numa simples colaboração em que se analisam conteúdos em comum, organiza-se o processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos a nível temporal (sequencialidade ou simultaneidade) ou recolhe-se informações provenientes de diferentes disciplinas (Pombo et al., 1994). A interdisciplinaridade encontra-se no nível seguinte, dado que pressupõe uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem e a cooperação entre os docentes, de forma a que sejam confrontadas as diferentes perspetivas relacionadas com um objeto comum, estabelecendo uma interação entre as mesmas (Pombo et al., 1994; Pombo, 2004).

Por fim, o trabalho transdisciplinar pertence ao nível máximo, uma vez que implica uma ultrapassagem daquilo que corresponde à própria disciplina, isto é, transcende e engloba tudo o que compreende as disciplinas, procurando uma forma de unificá-las e encontrar elementos em comum (Pombo et al., 1994; Pombo, 2004). Considera-se que o projeto desenvolvido na PES, no 1º CEB, é um exemplo de um trabalho transdisciplinar, uma vez que se optou por explorar um tema (“Quem Sou Eu?!”) e explorá-lo de forma a englobar as diferentes componentes curriculares, de forma integrada e de acordo com múltiplos pontos de vista (Santos, 1995). Desta forma, e com recurso à flexibilidade curricular, criou-se uma área temática e estabeleceu-se um conjunto de objetivos comuns que seriam cumpridos e, através de unidades de aprendizagem, implementou-se uma série de intervenções e estabeleceu-se uma articulação entre os conhecimentos de diversas áreas (Marques, 2000). Desta forma, transgride-se as fronteiras epistemológicas de cada disciplina e as suas estruturas formais, percecionando o currículo como um todo e possibilitando uma visão mais global e significativa do conhecimento e da realidade (R. Santos, 1995; A. Santos, 2008).

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação é também um elemento integrante do processo de ensino e de aprendizagem e assume um papel preponderante na promoção da melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com este decreto e Almeida (2012), a avaliação possui três objetivos principais: i) certificar a aquisição das aprendizagens dos alunos (conhecimentos, capacidades e atitudes) e a sua respetiva classificação; ii) regular o processo de ensino e aprendizagem e orientar o percurso escolar dos alunos; e iii) aferir o cumprimento dos objetivos do currículo. Em relação a esta última finalidade, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, salienta que os documentos

curriculares, particularmente as AE (2018) “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (p. 2934), uma vez que, tal como mencionado anteriormente, definem as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos nas diversas componentes do currículo.

É através da avaliação dos conhecimentos dos alunos que se procede à recolha de informações importantes sobre o processo educativo, nomeadamente a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos, e é realizado um diagnóstico das dificuldades, de forma a ser possível remediá-las de forma a criar melhores condições de aprendizagem e proporcionar um ensino de qualidade (Almeida, 2012; Delors et al., 1996; Pinto, 2016). Além disso, a avaliação também permite refletir sobre a qualidade de ensino do professor, dado que este processo informa e sustenta as intervenções pedagógicas (Almeida, 2012). Este processo informa e sustenta as intervenções pedagógicas, uma vez que, através deste, o docente pode refletir sobre as estratégias mais adequadas à aprendizagem da sua turma e sobre as opções a tomar na sua exequibilidade e adequação ao contexto; e proceder mudanças que considere oportunas na sua prática educativa (Almeida, 2012; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, é considerada intencional, sistemática, dinâmica e contínua, na medida em que poderá assumir formatos diferentes em função dos objetivos, dos conteúdos e objeto em avaliação, da informação que se pretende recolher, assim como das particularidades da turma (Almeida, 2012; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Villas Boas, 2006). Os momentos de avaliação podem corresponder a momentos orais ou de escrita, a fichas de avaliação individuais ou trabalhos de grupo, sendo que é mais bem conseguida através da utilização de vários procedimentos e instrumentos de avaliação (Almeida, 2012). Da mesma forma, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece as diretrizes da avaliação das aprendizagens, afirma que a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação propicia a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas, dado que permite analisar a eficácia do trabalho realizado e identificar, de forma precoce, as dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação integra duas modalidades: sumativa e formativa (cf. Glossário). Durante o período de observação da PES, observou-se com mais regularidade a avaliação formativa, dado que estava presente em vários momentos do dia, como nas

interações e discussões que decorriam entre os pares ou com o professor, assim como na forma como os alunos explicavam como tinham realizado uma tarefa e as questões que colocavam (Villas Boas, 2006). Por outro lado, os momentos de avaliação sumativa detinham um carácter mais pontual, pois consistiam na realização de fichas de avaliação que englobavam os diferentes conteúdos abordados durante um certo período de tempo.

Para o período de intervenção, optou-se por recorrer à avaliação formativa, presente em todas as unidades de aprendizagem. Por ter um carácter mais informal e contínuo, permitiu avaliar as aprendizagens que estavam a ser adquiridas diariamente pelos alunos, refletir sobre a qualidade das estratégias que estavam a ser utilizadas e ajustar de acordo com as necessidades evidenciadas. Portanto, a avaliação formativa é uma modalidade que intervém no decorrer do processo educativo, na medida em que permite recolher informação sobre o processo; regular, apoiar e fundamentar as aprendizagens; reforçar os êxitos e identificar e remediar as dificuldades (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Leite & Fernandes, 2002; Pinto, 2016). Em síntese, é um tipo de avaliação que dá ênfase ao processo e não aos resultados, e, por isso, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é a principal modalidade de avaliação e a que garante a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Portanto, de acordo com Villas Boas (2006), a avaliação é fundamental para o processo educativo e para os seus intervenientes (alunos, docentes, pais e Encarregados de Educação), uma vez que “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos” (p. 25).

Em suma, neste capítulo foram apresentados os vários conceitos, teorias, estratégias e metodologias que sustentaram as ações desenvolvidas na PES e que foram abordados durante o ciclo de estudos. Segundo Marcelo (2009) e Schleicher (2012), a docência é uma profissão que exige deter um conhecimento prévio antes de iniciar a prática pedagógica e, por conseguinte, a formação inicial é de extrema relevância para a construção de uma identidade profissional, pois constitui um ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento relativo à profissão e tem influência na qualidade de prática educativa.

2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Trabalhar de forma qualitativamente superior em educação (...) pressupõe que (...) [se] seja capaz de responder adequadamente (..) [aos] diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança” (Portugal, 2009, pp. 10-11).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento do ser humano resulta da interação entre um organismo ativo, que evolui a nível biológico e psicológico, e os diferentes contextos ambientais em que este está inserido. Estes contextos englobam as ações e interações das pessoas que nele vivem, e é através destas que a criança constrói o conhecimento (Máximo-Esteves, 2018; Portugal, 2008). Nesta linha, a EPE e o 1º CEB afiguram-se como dois contextos de excelência para promover o conhecimento, tal como corroboram as OCEPE ao que as experiências do meio físico e social desempenham um papel no desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Estas perspetivas apelam, em primeiro plano, à recolha de informação sobre o ambiente educativo e as potencialidades do mesmo, bem como ao conhecimento do meio sociocultural da criança, às relações que estabelece com os pares e os seus saberes e interesses. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta uma caracterização e reflexão sobre o contexto em que decorreu a PES, especificando as duas valências (EPE e 1º CEB). No final, é explicitada a metodologia de investigação adotada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CONTEXTO EM QUE SE INSERE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) decorreu num Agrupamento de Escolas (AgE) localizado na zona do Grande Porto, num concelho que se destaca pelas tradições piscatória e agrícola, assim como pelas indústrias da transformação do ouro e de marcenaria (AMPorto, s.d.). Engloba duas escolas básicas de EPE e 1º CEB, uma escola básica de 1º CEB, uma escola

de Ensino Básico (EB) de 2º e 3º CEB, quatro jardins de infância e, por fim, uma escola básica e secundária que constitui a sede do agrupamento (Santos, 2021).

O AgE possui um conjunto de instrumentos de orientação e regulação da prática educativa e pedagógica que constituem uma orientação para a ação pedagógica dos docentes e que têm como finalidade garantir um ensino coerente, eficaz e de qualidade (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Deste modo, a díade procurou elaborar um projeto de intervenção que considerasse estes instrumentos, que serão abordados de seguida.

De acordo com o Projeto de Intervenção da instituição, o AgE tem como missão prestar um serviço público de qualidade, de forma a ser possível “responder a desafios complexos para uma cidadania ativa e responsável ao longo da vida e onde caberão todos os intervenientes da comunidade educativa” (Santos, 2021, p. 10). Além disso, o agrupamento define como meta, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, a melhoria das competências de leitura, demonstrando a importância deste domínio para o sucesso pessoal e escolar das crianças (Santos, 2021). Do mesmo modo, um esquema ilustrativo do Projeto Educativo (PE) (cf. Anexo A) dá especial enfoque à promoção de uma cidadania ativa e responsável e ao desenvolvimento das diferentes literacias. Perante estes desígnios, a díade teve o cuidado de, na sua prática pedagógica, desafiar os discentes a mobilizar competências de múltiplas literacias e, paralelamente, promover o exercício de uma cidadania plena.

Na mesma ótica, e segundo um documento do Centro Escolar, o AgE é uma instituição que alinha os seus princípios com base no PASEO (Martins et al., 2017), procurando habilitar os jovens com competências que promovam a construção de uma sociedade mais justa e humana. Para isso, têm como objetivos a criação de uma escola inclusiva, a promoção do sucesso dos discentes, a constante melhoria da qualidade das atividades educativas e a aposta no desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras dos alunos (AERT, s.d.). Deste modo, foi com base nestes pressupostos que se formularam os projetos de intervenção, que tiveram como um dos principais objetivos desenvolver valores cívicos – respeito, liberdade e cooperação -, de forma a criar uma sociedade mais justa e humana e, simultaneamente, proporcionar uma tomada de consciência em relação à identidade individual, cultural e social, munindo os alunos de conhecimentos e competências importantes para a formação de cidadãos informados e conscientes das suas escolhas. Estes

conhecimentos e competências estão integrados num dos eixos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC): a atitude cívica individual, particularmente no que diz respeito ao conhecimento e valorização dos direitos humanos; e o relacionamento social e intercultural (GTEC, 2017).

Relativamente ao Centro Escolar (CE) onde foi desenvolvida a PES, é constituído pelas valências de EPE e 1º CEB. A sua estrutura física é ampla e moderna, com dois pisos destinados às atividades educativas, um refeitório de grandes dimensões e dois recreios exteriores, que são supervisionados pelos técnicos de ação educativa. Destes dois espaços exteriores, um consiste num campo de futebol/basquetebol, com as marcações correspondentes delineadas no cimento, e uma horta biológica criada pela comunidade educativa; e o outro localiza-se à entrada do estabelecimento educativo, e disponibiliza um alpendre para os dias de chuva. Apesar de estas duas zonas serem extensas e serem usufruídas pelas crianças da instituição, estas não são dotadas de muitos recursos diversificados, que estimulem a criatividade e a imaginação nas brincadeiras das crianças. Além disso, nos dias em que as condições atmosféricas se encontram adversas, as crianças têm de ficar no espaço interior, sendo que não têm tantas possibilidades para brincar de forma livre e espontânea, como aconteceria se estivessem no exterior. Isto gera um sentimento impotência e, embora este problema tenha sido analisado de modo a compreender se havia alguma alternativa, verificou-se que não é possível indicar um outro espaço onde as crianças possam brincar livremente. Apesar da instituição dispor um *hall* extenso e um refeitório, estes espaços são comuns às duas valências e é impossível, logisticamente, que as crianças brinquem nestes locais.

Segundo alguns autores (Bento, 2017; Thomas & Harding, 2011), a brincadeira nos espaços exteriores promove um conjunto de aprendizagens e desafios que influenciam o desenvolvimento, saúde e bem-estar da criança; na medida em que proporciona oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza e, conseqüentemente, desenvolve competências sociais, emocionais, físico-motoras e cognitivas.

Por outro lado, o CE disponibiliza uma sala com diversos recursos e materiais didáticos, que servem de apoio às práticas pedagógicas dos docentes da instituição: *tablets*, ábacos, silabários, globos terrestres, modelos do corpo humano, entre outros. Estes recursos, utilizados na prática pedagógica, e com a devida orientação do docente, constituem um importante mediador no processo de ensino e aprendizagem, dado que facilitam a construção

de conceitos e conhecimentos e, por conseguinte, a aquisição de aprendizagens (Caldeira, 2009; Ponte & Serrazina, 2000).

A PES decorreu durante uma pandemia de COVID-19 e teve-se que considerar ao longo deste período o Plano de Contingência para a COVID-19 do AE, que integram um conjunto de medidas específicas que devem ser cumpridas de forma rigorosa. Algumas delas evidenciavam-se sobretudo no condicionamento da entrada dos membros da comunidade educativa na escola, na frequência dos alunos nas instalações, apenas durante as atividades letivas; e caso seja identificado um caso positivo, como se verificou na turma do 1º CEB no qual se realizou o estágio, esse elemento e respetivos contactos de alto risco devem permanecer em isolamento profilático, de acordo com as medidas em vigor decretadas pela DGS (AERT, 2022), tendo existido a necessidade de a turma, orientadora cooperante e professoras estagiárias ficar em isolamento.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO - 1º CEB

A Prática Educativa Supervisionada, direcionada ao 1º CEB, decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade. Esta turma é constituída por 22 crianças, das quais 12 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Além disso, este grupo é constituído por elementos de diferentes nacionalidades: uma das crianças tem ascendência chinesa, um elemento é brasileiro e um aluno é lituano. Esta diversidade proporciona um ambiente muito enriquecedor em termos de aprendizagens, na medida em que as crianças podem contactar com diferentes culturas e desenvolver a tolerância e o respeito pelo outro. Perante esta característica da turma, a díade, em colaboração com a orientadora cooperante (que já desenvolvia um trabalho nesse sentido) teve a preocupação de promover práticas e estratégias sobre a interculturalidade, atendendo à diversidade presente na sala de aula (Araújo, 2008). Tal como afirma a *Community of Research on Excellence for All* (CREA, 2020), a igualdade de diferenças permite que a criança compreenda que o mundo engloba várias culturas e que é possível dialogar e reconhecer que todos têm algo de valor para partilhar. Deste modo, enquanto futura docente do 1º CEB, considera-se

que se deve valorizar a identidade cultural do aluno e evitar práticas discriminatórias, proporcionando uma verdadeira igualdade de oportunidades e a inclusão de todos alunos.

A turma é considerada homogênea relativamente ao ritmo de aprendizagem, apesar de que alguns alunos necessitam de um apoio mais individualizado. Um dos alunos está diagnosticado com Síndrome de Asperger, porém, é bastante autónomo e não possui muitas dificuldades em acompanhar as aulas. Por isso, a díade procurou, na sua prática, averiguar se o aluno estava a compreender os conteúdos abordados e se estava a realizar as tarefas propostas. Sempre que era verificada alguma dificuldade, era disponibilizado um apoio individualizado para atender às suas necessidades específicas.

Assim, a turma integra alunos que, apesar das suas necessidades e interesses particulares, possuem, no geral, um ritmo de trabalho semelhante e muitas competências nos domínios da Leitura e Escrita, assim como na área da Matemática. A docente cooperante estimula bastante a oralidade, no âmbito da área curricular do Português, incentivando os alunos a refletir sobre determinadas temáticas e a produzir discursos orais pertinentes e articulados, expressando os próprios pontos de vista. Através da observação destas estratégias e discussões entre a díade e a professora cooperante, compreendeu-se que o domínio da Oralidade é bastante importante, uma vez que a compreensão dos discursos orais e a expressão oral, capacidades desta componente (República Portuguesa, 2018a), são competências essenciais para o quotidiano dos alunos e para a sua formação enquanto futuros cidadãos. É através da abordagem deste domínio que se promove, nos alunos, a compreensão, utilização e reflexão sobre as mensagens orais, desenvolvendo a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente, isto é, a capacidade de se expressar com clareza, coerência e eficácia (Monteiro et al., 2013; Pereira & Viana, 2003). Desta forma, este domínio foi desenvolvido no projeto de intervenção da PES e será, também, explorado na futura prática profissional, através da utilização de textos orais e da dinamização de momentos de discussão, em que os discentes tenham a oportunidade de narrar situações e partilhar pontos de vista, por exemplo.

Um dos episódios mais marcantes do período de observação inicial da PES decorreu no dia 12 de outubro. A turma já tinha explorado e analisado anteriormente a obra *O Lápis Mágico de Malala*, de Malala Yousafzai (2017) e, nesse dia, a professora retomou a análise da obra questionando os alunos sobre o conteúdo da mesma. Nesta discussão, os alunos

abordaram a temática da liberdade e um dos elementos referiu que não deveria haver discriminação contra as mulheres, pois todas as mulheres têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à Educação. Afirmou, também, que todos nós (os seres humanos) temos liberdades, apesar de que a nossa liberdade não pode prejudicar a dos outros. Foi um episódio que se considerou particularmente surpreendente, porque revelou uma consciência crítica dos alunos numa temática muito complexa e atual, sendo que produziram os discursos com muita clareza e de forma articulada, respeitando os momentos de intervenção dos pares. Estes momentos de discussão constituem estratégias muito importantes na educação para a Cidadania, dado que, segundo Reis (2000), a sociedade em que vivemos exige uma maior participação na vida social e política, promovendo uma educação para os valores cívicos. Além disso, a LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), afirma que a Educação estimula o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, pautado pelo respeito pelos outros e pela abertura ao diálogo e à partilha de opiniões. Desta forma, verificou-se que foi realizado um trabalho sistemático com esta turma, pela docente cooperante, de modo a desenvolver, nos alunos, o espírito crítico e a participação ativa nos momentos de discussão, respeitando os princípios de cortesia. Esta foi uma das aprendizagens que se adquiriu no período de observação e colaboração e, portanto, estas práticas serão utilizadas no futuro enquanto docente.

Tal como referido anteriormente, a turma também possui elevadas capacidades de cálculo mental, que advém do incentivo constante da docente cooperante na utilização de diferentes métodos de resolução e da verbalização por parte dos alunos. Deste modo, os alunos utilizam, com frequência, uma linguagem matemática correta e com rigor científico nas suas resoluções, mas, também, nos seus discursos. Assim, a turma tem desenvolvido, no decorrer do ano letivo, a comunicação matemática (cf. Glossário).

A professora cooperante também promove um ambiente de cooperação e de confiança, de forma a que as crianças se sintam confortáveis a expressar os próprios pontos de vista. Uma vez que algumas crianças, por vezes, possuem dificuldades a acompanhar o ritmo dos colegas na realização das tarefas, a docente incentiva as crianças a atingirem o seu potencial, valorizando não só as suas conquistas e sucessos, como também demonstrando atitudes de encorajamento, como por exemplo, com a utilização das expressões “Tu consegues!”, “Tu és capaz!” e “Muito bem!”. Esta postura afetuosa, demonstrando

capacidade de empatia, respeito mútuo e crença nas capacidades e potencialidades dos alunos, constitui uma “competência básica, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade” (Amado et al., 2009, p. 83).

Relativamente à sala de aula (cf. Apêndice B), esta constitui um espaço adaptado à turma e às necessidades. É amplo e possui alguns recursos disponíveis, como um quadro branco, um projetor, um computador com acesso à Internet e alguns jogos e recursos didáticos. Também apresenta trabalhos expostos nas paredes, demonstrando as diferentes atividades que os alunos têm realizado ao longo do semestre, como, por exemplo, um mural sobre a obra *O Lápis Mágico de Malala* (2017), criado e ilustrado pelos alunos. A disposição das carteiras é em forma de U, com algumas mesas dispostas de forma horizontal no centro da sala. A secretária da professora localiza-se junto à janela, virada para os alunos, mas não é muito utilizada por esta, uma vez que a docente opta por permanecer de pé e circular pela sala. Esta postura da docente permite que esta realize um apoio mais individualizado a cada aluno e que cative a turma no decorrer das atividades, captando a atenção dos discentes. Ao reduzir a distância física entre o professor e o aluno, e juntamente com a realização de um contacto visual a todos (Cardoso, 2013; Sime, 2006), o docente assume uma postura mais atenta e fraterna, possibilitando uma maior aproximação e a construção de uma ligação afetiva. Portanto, a estagiária defende uma perspectiva de Educação mais humana e sensível, onde o docente se preocupe em estabelecer um laço afetivo com as crianças. De acordo com Jorge-Ferreira (2012), o afeto entre a criança e o adulto é fundamental para dar segurança e confiança à criança para a “fazer seguir em frente sem temer os desafios que lhe vão sendo propostos” (p. 96)

É, também, possível verificar que os alunos possuem uma rotina estruturada e definida, o que é essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos mesmos (Ostrosky et al., 2003; Salmon, 2010). As crianças iniciam as aulas às 9:00, sendo que podem entrar na sala quinze minutos antes. Os alunos possuem um horário com a distribuição das componentes curriculares ao longo dos dias da semana, sendo que a docente titular tenta seguir, na maior parte das vezes, essa organização, uma vez que os Encarregados de Educação se orientam pelo horário para ajudar os educandos a preparar as mochilas. Apesar desse horário, a docente realiza, frequentemente, um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar,

estabelecendo relações entre as áreas curriculares. No entanto, constatou-se que, apesar de ser efetuada uma articulação curricular, os alunos orientam-se, de modo rigoroso, pelo horário, fruto da constante habituação à rotina definida por um horário disciplinar. Desta forma, conclui-se que a distribuição das componentes curriculares num horário não facilita o trabalho interdisciplinar, porque apresenta as áreas de conhecimento de uma forma estanque e isolada, numa estrutura rígida e aparentemente inflexível. De acordo com Harvie (2012), este modo de organização dificulta o estabelecimento de relações entre as diferentes componentes por parte dos alunos. Contudo, a profissão docente já é interdisciplinar por natureza (Tsitavets, 2019) e, por isso, é necessário realizar uma articulação curricular de forma constante e sistemática, de modo a eliminar esta fragmentação e superar estas limitações.

É importante ressaltar que, após os momentos de recreio, a docente proporcionava um momento de relaxamento, utilizando estratégias de *mindfulness* e meditação. Segundo esta, os alunos já estão habituados desde o 1º ano de escolaridade a ter estas atividades, e é possível verificar que estes adotam uma postura mais calma, pelo que a agitação do recreio diminui. Desta forma, o ambiente da sala de aula é tranquilo e propício para o processo de ensino-aprendizagem e para as interações professora-aluno e aluno-aluno, sendo que é possível denotar um clima de respeito, colaboração e ajuda entre todos.

Por fim, é importante ressaltar que a relação escola-família é bastante positiva, sendo que os pais/Encarregados de Educação são muito participativos e colaboram sempre que necessário. É possível aferir que, na plataforma *ClassDojo*, os pais tecem vários comentários às publicações que são colocadas, assim como também publicam as tarefas dos alunos na plataforma *Padlet*. A relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos alunos, dado que a participação dos familiares/cuidadores influencia e colabora nas aprendizagens e no sucesso escolar do aluno (Loureiro, 2017). Além disso, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a educação inclusiva tem como um dos princípios orientadores o envolvimento parental, isto é, “o direito dos pais ou Encarregados de Educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920).

Em conclusão, através deste período de observação e colaboração, constatou-se que um bom professor segue uma visão holística, isto é, assume a complexidade da identidade do ser humano (particularmente da criança) e das várias dimensões da mesma (física, cognitiva,

social, psicológica e emocional) (Formosinho, 2016; Rudge, 2008). Na prática, o docente não só se dedica à facilitação de momentos de aprendizagem, mas também demonstra preocupação com o bem-estar da criança, com a sua vida e as suas relações interpessoais. Na dimensão do ensino-aprendizagem, o professor respeita a experiência de aprendizagem da criança, a forma como esta constrói o conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo; e assume que este processo é complexo, mas adota uma visão alargada e integrada do conhecimento, com recurso e estratégias diversificadas (Formosinho, 2016; Miller, 2009).

Simultaneamente à prática educativa realizada nesta turma, a díade teve a oportunidade de participar nas sessões de Apoio Educativo (ApE) orientadas pela docente cooperante. Esta componente constitui uma medida de suporte universal e uma estratégia de melhoria das aprendizagens do CE, para que cada aluno consiga atingir o sucesso educativo (AERT, 2021). Tal como afirma Jesus e Martins (2000), o Apoio Educativo visa a integração socioeducativa de todas as crianças, contribuindo para a igualdade de oportunidades de sucesso.

O ApE correspondia a duas sessões de uma hora, por semana. O apoio era direcionado a dois alunos de diferentes anos de escolaridade: o A., do 4º ano; e a E., do 1º ano. Estes alunos evidenciavam dificuldades nos domínios da oralidade (A.) e leitura e escrita (E.) e, por isso, as sessões tinham, como objetivo principal, desenvolver um trabalho direcionado para o Português, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências nestes domínios em particular. Contudo, em virtude da frequência reduzida desta oferta e a falta de assiduidade dos alunos, constatou-se que não era possível realizar um trabalho regular e contínuo com os mesmos. Além disso, verificou-se que estas consistiam na realização de tarefas atribuídas pela docente titular dos alunos, maioritariamente provenientes do manual e que a restante turma estava a efetuar naquele momento. Portanto, criavam-se entraves ao desenvolvimento de um trabalho diferenciado, centrado nos interesses e necessidades dos alunos. É importante realçar que, neste caso, o ApE iria beneficiar de uma maior colaboração entre a docente titular e a professora do apoio, de modo a delinear uma intervenção mais adequada para cada aluno. Sanches e Teodoro (2007) apontam que esta colaboração tem sido difícil de concretizar, em virtude do isolamento a que os professores se encontram no quotidiano, onde têm de assumir, sozinhos, uma turma.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO – EPE

A prática educativa na EPE decorreu com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que 13 são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Este grupo engloba elementos de diferentes idades: seis crianças têm três anos de idade, três elementos têm quatro anos; e nove têm cinco anos e duas têm seis anos, sendo que estes vão iniciar o 1º CEB no próximo ano letivo. É um grupo relativamente calmo e participativo, que colabora nas atividades e toma iniciativas, com inúmeras ideias e propostas.

Um grupo de crianças de diferentes idades e, conseqüentemente, em diferentes níveis de desenvolvimento, cria momentos de aprendizagem através da colaboração entre os pares, como, por exemplo, na exploração dos puzzles e jogos de encaixe. Apesar de, inicialmente, o jogo estar a ser explorado por apenas uma criança, é frequente um elemento mais velho juntar-se e ajudá-lo a encaixar as peças. Tal como recomenda Vygotsky (cf. Capítulo I), as crianças devem ser encorajadas e apoiadas, através da colaboração com o adulto ou com um par que esteja num nível mais avançado, a realizar tarefas mais complexas e atingir o seu nível de desenvolvimento potencial (Bidarra & Festas, 2005; Fosnot, 1996). Nesta perspetiva, o objetivo da Educação é ajudar a criança a ser bem-sucedida no desempenho em áreas que, numa fase inicial, não estavam ao seu alcance (Siraj-Blatchford, 2005).

De acordo com Katz (1995) e o Estado de Queensland (2006), um grupo misto proporciona um ambiente mais inclusivo, onde o educador acolhe mais facilmente as capacidades, necessidades e diferenças de cada criança, sem estabelecer comparações entre as mesmas (o que poderia acontecer se o grupo fosse constituído por crianças da mesma idade). Além disso, os elementos mais novos beneficiam da influência das crianças mais velhas, que podem constituir uma referência positiva. Por outro lado, os mais velhos, ao constituírem um modelo para os mais novos, sentem mais confiança e responsabilidade no papel que assumem. Katz (1995) acrescenta que as crianças mais novas são mais estimuladas pelos elementos de mais idade, participando em atividades com mais complexidade do que seria exigido num grupo de idades homogéneo. Também afirma que as crianças mais novas, ao sentirem o acolhimento, encorajamento e carinho dos mais velhos, serão capazes de imitar o mesmo comportamento quando se tornarem as mais velhas do grupo (Katz, 1995).

Contudo, considera-se que, a partir da observação realizada no contexto, é possível constatar os desafios desta forma de organizar o grupo. O educador tem um papel essencial na dinamização de atividades que se adequem aos diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que é necessário focar, de forma mais aprofundada, nas diferenças de cada um. Também precisa de promover a colaboração entre os pares, de forma a que seja possível partilharem momentos de aprendizagem nas diferentes áreas, valorizando o potencial de cada um e respeitando a individualidade de cada criança. Desta forma, a educadora cooperante opta por organizar o grupo de diferentes formas (grande, pequeno ou individual) de acordo com o teor das atividades e os objetivos das mesmas.

À semelhança do ambiente educativo do 1º CEB, este grupo também integra crianças de diferentes origens: um elemento é brasileiro; uma criança é portuguesa, mas possui ascendência brasileira; um elemento nasceu em Cabo Verde, um em França; e, por fim, uma criança é angolana. Esta pluralidade de culturas cria um ambiente enriquecedor para as crianças, na medida em que estas adquirem aprendizagens sobre outras línguas, culturas, costumes e tradições. Para isso, o educador deve desenvolver uma prática educativa que sensibilize as crianças para a multiculturalidade, promovendo uma reflexão sobre a mesma (Matos & Brito, 2013). A Educação deve, por isso, promover um conjunto de conhecimentos e competências que contribuam para “o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações” (Carneiro, 2008, p. 83).

Neste grupo, uma das crianças, de cinco anos, apresenta um elevado défice de atenção/concentração, demonstrando uma agitação e impulsividade a nível motor. Na vertente comunicativa, expressa-se com pouca frequência e de modo pouco claro. Nesse sentido, a equipa educativa procede à implementação das MSAI (universais e seletivas) e a criança é acompanhada por um docente de Educação Especial. Este apoio fornecido vai ao encontro do Decreto-de-Lei n.º 54/2018 (de 6 de julho), que destaca o papel das escolas na mobilização dos meios que dispõem para adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada criança.

O dia de uma criança nesta sala de EPE é estruturado de forma a incluir vários momentos de rotina. O dia de uma criança nesta sala de EPE é estruturado de forma a incluir vários momentos de rotina. Inicia às 9:00, com a entrada na sala de atividades e a arrumação dos pertences pessoais. De seguida, cada criança deve sentar-se no tapete da sala e é iniciado

o momento dos “bons dias”, onde todos contam as novidades ou algo que queiram partilhar com os colegas. Depois do momento de conversa e partilha, interpreta-se a canção “bons dias” e cada criança saúda o grupo.

De seguida, por volta das 10:00, as crianças sentam-se nas mesas para lanchar e, de seguida, dirigem-se para o espaço exterior da escola para poderem brincar de forma livre e espontânea. O recreio ocorre entre as 10:30 e as 11:00 (sensivelmente) e, após esse momento, as crianças deslocam-se às casas de banho e, com o apoio da equipa educativa, realizam a higiene pessoal. Posteriormente, retomam à sala e realizam atividades estruturadas, propostas pela educadora, ou brincam nas áreas da sala, até às 11:45, hora em que se dirigem para o refeitório, para almoçar.

Através deste período de observação do quotidiano do grupo, constatou-se que este possui uma rotina consistente. Esta constância permite que as crianças reconheçam os diferentes momentos do dia e o que podem fazer com os mesmos, antecipando e prevendo os acontecimentos seguintes e tendo a liberdade de sugerir alterações (Lopes da Silva et al., 2016). Hohmann e Weikart (2011) apresentam alguns aspetos que justificam a importância das rotinas, nomeadamente o facto de proporcionar um ambiente psicológico e emocionalmente seguros, onde a estrutura é flexível e surgem múltiplas oportunidades de aprendizagem ativas, com o apoio e encorajamento sistemático por parte do adulto.

A rotina é um dos aspetos que mais caracteriza a Educação Pré-Escolar e, na opinião da estagiária, é uma das diferenças mais marcantes entre os dois níveis educativos. Enquanto no 1º CEB o quotidiano do aluno se centra num conjunto de aulas de diferentes componentes; na EPE, o dia a dia de uma criança não contempla apenas atividades estruturadas, mas também vários momentos rotineiros que constituem a essência desta valência (acolhimento, higiene pessoal, lanche e recreio, por exemplo). No entanto, a aprendizagem não surge apenas nas atividades estruturadas. Num dos dias da PES, quando o grupo se encontrava no momento de acolhimento, uma das crianças (M.), dirigiu-se para a educadora cooperante e iniciou o seguinte diálogo:

M.: Trouxe estes reбуçados para distribuir pelos amigos, para eles comerem em casa [a criança mostra os vários reбуçados que tem na mão].

Educadora: Que bom! Coloca então os rebuçados em cima da mesa. Vamos ver quantos há [a criança coloca em cima da mesa e começa a contar os rebuçados, um a um, realizando a correspondência termo-a-termo].

M.: 1, 2, 3, (...) 16. Tem aqui 16 rebuçados! Faltam 2...

Através deste diálogo, a criança demonstrou o seu conhecimento matemático e trabalhou várias competências (contagem e subtração, nomeadamente). Deste modo, é possível criar momentos de aprendizagem relacionados com o quotidiano da criança e com as suas vivências diárias, num registo mais informal (Spodek & Saracho, 1998). No entanto, é fundamental o papel do adulto, que deve assumir uma postura ativa no apoio e participação nas experiências de aprendizagem iniciadas pelo grupo. Mas, também, encorajar as crianças a tomarem a iniciativa de definir que atividades vão realizar durante o dia e o que querem aprender, assim como participarem nos momentos de rotina de forma autónoma e livre (Hohmann & Weikart, 2011).

Ainda relativamente às interações pedagógicas, foi possível observar que a educadora cooperante procura criar um ambiente tranquilo e seguro para as crianças, onde estas se sentem confortáveis para partilhar as suas ideias e pensamentos. Proporciona, sempre, oportunidades para as crianças tomarem decisões – nomeadamente o que gostariam de aprender ou que atividade gostariam de realizar nesse dia – e respeita as suas perspetivas. Deste modo, a relação adulto-criança caracteriza-se pelo respeito mútuo, onde o adulto considera os pontos de vista da criança, encarando-a como uma pessoa que tem o direito de exercer a sua própria vontade e de ser respeitada por isso. É através deste respeito que se cria uma relação de igualdade (DeVries, 2004b). Além disso, demonstra um lado muito humano, observado na forma como interage com as crianças – sempre com afeto e sensibilidade. De acordo com Portugal (2008), o desenvolvimento da criança surge da interação com pessoas que assumem um papel de cuidadoras e que demonstram amor, respeito e segurança. Para a criança, o educador é uma pessoa de referência, atento e sensível às suas particularidades; e, também, estimula, desafia e promove autonomia e responsabilidade. Na mesma ótica, Kalicki e König (2021) afirmam que o processo de aprendizagem é positivo quando o adulto cria uma atmosfera tranquila a nível social e emocional.

Criar um ambiente positivo implica conhecer cada criança e os seus interesses. Deste modo, através de uma atividade realizada pela diáde, identificaram-se as temáticas e

atividades que cativavam mais o grupo, que foram consideradas na elaboração do projeto de intervenção. Além disso, foi através desta atividade que se analisaram as noções matemáticas que o grupo já tinha adquirido. Verificou-se que a maior parte das crianças conseguia realizar o processo de contagem, com inclusão hierárquica, sendo que algumas não necessitavam de proceder a uma correspondência termo-a-termo.

Relativamente às competências relacionadas com a escrita, oito elementos já reproduzem, sem qualquer apoio, o seu nome (em letras impressas); enquanto os mais novos reconhecem as letras do seu nome (ao visualizá-las), sendo que, destes, três reproduzem com o apoio da visualização do nome já escrito. De acordo com Lopes da Silva (et al., 2016), aprender a escrever o nome tem um significado afetivo para a criança, além de que permite estabelecer comparações entre as letras e identificá-las noutras palavras, e também reconhecer que o seu nome se escreve sempre da mesma forma.

No que diz respeito ao espaço, a sala de atividades constitui um espaço de reduzidas dimensões, mas organizado de modo a que seja seguro e atrativo para as crianças (Apêndice C). Possui uma variedade de materiais, distribuídos por diferentes áreas do interesse das crianças: casinha, jogos, construções e biblioteca. Cada área possui as suas especificidades: a área da casinha apresenta vários objetos do quotidiano e contexto familiar das crianças, que apelam à imaginação e ao jogo simbólico, permitindo realizar o “faz-de-conta”; as áreas dos jogos e construções são muito diversificadas, com materiais que permitem explorar, por exemplo, a matemática, através dos blocos e tangrams; e, por fim, a área da biblioteca que, apesar de proporcionar o contacto com a leitura e escrita através das histórias infanto-juvenis, carecia de uma melhoria, porque não apresenta uma variedade de livros.

No entanto, no geral, o espaço é bem aproveitado e apresenta uma diversidade de materiais que providencia oportunidades suficientes para as crianças tomarem opções e manipularem os objetos, os aspetos básicos do processo de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011). Neste ambiente, o adulto tem um papel fundamental enquanto mediador, que não só observa, como se envolve com as crianças nas atividades, conduzindo a um desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual das mesmas (Devries, 2004a).

Por último, as paredes apresentam os vários trabalhos realizados pelas crianças, assim como uma tabela que é utilizada diariamente no momento do acolhimento, onde uma criança coloca o dia da semana, o dia do mês e uma imagem que representa o estado do tempo nesse

dia. Esta forma de organizar o espaço educativo vai ao encontro dos princípios do Movimento da Escola Moderna, que defende que as paredes devem ser utilizadas como expositores das produções das crianças (obras de desenho, pintura ou texto, por exemplo), mas também para expor os mapas de registo que auxiliem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, realizada pelas crianças, tornando visível a intencionalidade do currículo e a construção de significados em grupo (Niza, 2013; Folque et al., 2015). Além disso, a atividade de preenchimento da tabela, que integra a rotina das crianças, conduz a aprendizagens muito importantes, nomeadamente os números, no âmbito da Matemática, e a consciência das unidades de tempo do quotidiano (dias, semanas e meses). No que concerne a esta última dimensão, Spodek e Saracho (1998) afirmam que o tempo é um conteúdo de difícil apreensão dada a sua abstração. Contudo, a tabela permite concretizar, de forma simples, este conteúdo.

Apesar deste ambiente contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das crianças, possui algumas fragilidades, nomeadamente na promoção da participação da família. Apesar de, com o surgimento da pandemia, a família ter assumido um papel fundamental durante o período de Ensino a Distância, é essencial dar continuidade a esta relação de proximidade escola-família (Santos, 2021), superando os obstáculos criados com as medidas restritivas em vigor.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com Alarcão (2001), os professores encontram-se, ao longo da vida, num processo de aprendizagem. Neste processo, a investigação e o estudo sistemático da ação educativa são fundamentais e contribuem para a aquisição de conhecimentos e o aperfeiçoamento das competências. No entanto, é necessário adotar uma postura crítica e reflexiva perante a própria prática, de modo a fundamentar a ação docente, promover um desenvolvimento curricular de qualidade e, conseqüentemente, melhorar o ensino (Alarcão, 2001; Grigoli et al., 2007; Stenhouse, 1975).

A PES teve por base os princípios e modos operatórios da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) (cf. Glossário). Este processo permite estudar problemas e temáticas complexas que surgem das práticas quotidianas do docente, privilegiando o contexto real em que ocorrem e diferentes atores envolvidos (Cardoso, 2014; Pires, 2008). Dado que propicia o

envolvimento do professor na investigação e a reflexão sobre as suas práticas, através de um questionamento sobre a sua ação e o contexto em que se insere, também produz novos conhecimentos que poderão enriquecer o trabalho pedagógico, fazer emergir dificuldades que se poderão tornar questões pertinentes e contribuir para a sua formação contínua (Cardoso, 2014; Pires, 2008). Portanto, neste relatório, será apresentado o modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin (Elliott, 2005), que integra uma espiral de ciclos. Cada ciclo básico de atividades consiste em cinco etapas, consideradas no decorrer do ano letivo.

A primeira etapa consiste na identificação de uma questão geral/problema, que constitui uma questão, relacionada com o contexto educativo, que se pretende alterar ou melhorar (Elliott, 2005; Ferrance, 2000). Este problema poderá incidir nos alunos de uma turma, várias turmas ou numa área específica da própria escola; e, geralmente, provém das observações do docente (Ferrance, 2000; Máximo-Esteves, 2008).

Na fase seguinte (reconhecimento e revisão), o objetivo é clarificar a natureza do problema e proceder a uma descrição e explicação dos factos da situação, respondendo a questões como “Porquê?”, “Como surgiu?”, “Quando?” e elaborando hipóteses (Elliott, 1991, 2005). É nesta etapa que o investigador se familiariza com o contexto e, para isso, a observação é uma estratégia crucial, dado que permite adquirir um conhecimento direto sobre as ações, interações, intervenientes e as características do espaço (Máximo-Esteves, 2008). Para além disso, analisa a literatura existente sobre a temática, de forma a compreender, com maior profundidade, o fenómeno em causa (Elliott, 1991).

Numa fase inicial da PES, procurou-se implementar os modos operatórios da segunda fase, dado que, através do reconhecimento do contexto, poderiam ser identificadas questões ou problemas, nos quais se pretende intervir. Portanto, foi adotada a técnica de observação participante, que se caracteriza pela participação do investigador na vida do grupo que estuda (Estrela, 1994). Em virtude do seu carácter prolongado, esta técnica permite apreender o fenómeno e compreender as perspetivas dos participantes, criando uma relação de proximidade com estes (Parente, 2004). Também é essencial para identificar os interesses e necessidades dos alunos, mas também as características do ambiente educativo. Estes aspetos (já mencionados nos subcapítulos anteriores) orientaram a prática realizada na PES, pois foi com base nestes que se definiu um tema para o projeto, se delinearam as estratégias que seriam implementadas e se procedeu a reajustes.

Estes dados foram registados sob a forma de notas de campo e foram utilizados instrumentos de observação, como o guião de observação e o diário de formação. Relativamente a esta última ferramenta de registo, esta foi utilizada de forma contínua e sistemática, ao longo do PES, tendo-se registado as informações recolhidas nos períodos de observação, tais como os diálogos, interações entre os alunos e entre professor-aluno, aspetos metodológicos e a caracterização do espaço envolvente. Além do mais, nesta fase, também foi importante analisar alguns documentos que foram úteis para conhecer o contexto (Elliott, 2005), como o PE e o Projeto de Intervenção do Agrupamento (PIA).

Posteriormente, a MIA engloba uma fase de elaboração de um plano geral de ação (a planificação), que integra, entre outros, um enunciado do problema que poderá ser modificado, um conjunto de metas a atingir, estratégias de procedimento e sequências de ação, os recursos necessários e um processo de monitorização e avaliação das mesmas (Cardoso, 2014; Elliott, 2005; Zabalza, 2001). Por conseguinte, a planificação é uma atividade essencial para o desenvolvimento profissional (Shen et al., 2007), na medida em que permite definir um rumo a seguir, antecipar dificuldades e dúvidas dos discentes e, também, refletir sobre as aspirações e receios da díade.

A estruturação das planificações, na PES, teve por base os aspetos recolhidos durante a observação e os conhecimentos prévios dos alunos sobre uma determinada temática. Para isso, foram utilizados os “mediadores da planificação” (Zabalza, 2001), importantes para orientar o processo de estruturação da ação: os documentos curriculares, a experiência profissional das docentes cooperante e supervisora e uma bibliografia de referência.

Contudo, as decisões pedagógicas também partem, por vezes, em crenças e juízos que se possui sobre a quantidade e o grau de dificuldade dos conteúdos curriculares, assim como relativos às capacidades, comportamentos e motivação dos alunos (Zabalza, 2001). De acordo com este autor, estas variáveis ocorrem principalmente quando não se detém muita experiência pedagógica. Deste modo, é necessário adotar uma postura reflexiva e crítica durante todo o processo e planificar com flexibilidade, tendo em consideração que a investigação-ação é um processo dinâmico e suscetível a imprevistos e a consequentes reajustes (Bogdan & Bicklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

Nesse sentido, a planificação elaborada na quarta etapa (de desenvolvimento e implementação da ação), pode ser modificada, caso necessário, sem desviar muito do plano

original. De facto, na elaboração das planificações das intervenções, por vezes foi necessário adaptar no momento da implementação, seja porque as crianças necessitaram de mais tempo numa atividade, ou porque se sentiu que não estavam preparadas para um certo nível de dificuldade; apesar do plano ter sido elaborado considerando diferentes cenários de forma a que não sejam necessárias muitas modificações. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) afirma que não é a ação que deve obedecer a um plano restrito e com regras definitivas, mas é o próprio plano que tem de ser adaptado sempre que ocorra algum imprevisto.

Portanto, a implementação da ação foi importante para desconstruir alguns preconceitos e enviesamentos, nomeadamente relativos às competências dos discentes e a capacidade que tinham para compreender alguns conteúdos; o interesse e motivação demonstrado pela turma relativamente a uma temática; e o tempo que se despendia a realizar uma atividade. Estes aspetos foram abordados e debatidos numa reflexão após a implementação, realizada em diáde e em conjunto com a docente cooperante, na qual foi ponderado se seria necessário efetuar alterações nas ações de intervenção seguintes (Cardoso, 2014; Elliott, 2005). Este momento corresponde à última etapa da MIA, de avaliação e revisão do plano geral, e as informações recolhidas desta fase foram anotadas no diário de formação e o desempenho dos discentes foi registado em grelhas de observação. Portanto, estes momentos de reflexão foram cruciais para o crescimento profissional, na medida em que se reconheceu as próprias crenças e preconceitos, identificou-se os aspetos positivos e a melhorar e perspetivou-se as sessões seguintes, com base no conhecimento e experiência adquiridos. Esta perspetiva de melhoria da prática é o principal objetivo da metodologia, dado que, na MIA, o processo de investigação não termina após a conclusão das etapas elencadas, pois são implementados outros ciclos correspondentes a novas fases de investigação (Coutinho et al., 2009; Elliott, 2005). Portanto, esta metodologia implica uma participação ativa por parte do docente, enquanto agente de mudança que, com uma atitude reflexiva e investigativa, deve observar, refletir e avaliar de forma rigorosa, de modo a obter uma verdadeira compreensão daquilo que é realizado. Da mesma forma, Castro (2012) afirma que esta metodologia conduz a “um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (s.p.).

3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A formação não se constrói por acumulação (...) de conhecimentos (...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, s.p.).

Com base nos pressupostos teóricos explanados no Capítulo I, foi desenvolvida uma prática educativa nos dois contextos educativos caracterizados anteriormente. Procurou-se que a ação fosse de qualidade, isto é, que surgisse dos interesses e necessidades das crianças, mas também que proporcionasse a construção de conhecimentos e de competências de diferentes saberes.

Tal como afirma Nóvoa (1992), a formação ocorre através de uma reflexão sobre as práticas. Por isso, adotou-se uma postura reflexiva e crítica e, seguindo o processo cíclico da MIA concretizaram-se as etapas de observação, planificação, intervenção e avaliação.

É importante destacar o papel das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais, na medida em que, com o seu apoio e orientação, foi possível criar um percurso de aprendizagens consistente e coerente e, simultaneamente, refletir sobre as práticas desenvolvidas. Ainda segundo Nóvoa (2009), é no diálogo e na aprendizagem com os colegas mais experientes que se aprende a profissão e, portanto, este acompanhamento contínuo das docentes e supervisoras contribuiu para a construção da identidade profissional.

3.1. PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No período inicial de observação e colaboração da PES, foram recolhidas evidências dos interesses e necessidades da turma. Em primeiro lugar, foi possível verificar que os alunos estavam a realizar, em conjunto com a professora titular de turma, um projeto baseado na obra *O Lápis Mágico de Malala*, de Malala Yousafzai (2017). Neste projeto, a professora

abordava, em diferentes momentos, a importância da liberdade e do acesso à Educação de todos os seres humanos, nomeadamente das crianças. Além disso, os alunos mostravam-se conscientes da realidade do Paquistão e do Afeganistão, relativa à igualdade de género e ao desrespeito dos direitos dos seres humanos, participando ativamente nas discussões (cf. Capítulo II). Posteriormente, também surgiu um momento do conflito entre os alunos, na segunda semana de observação e colaboração. Um dos alunos (V.) queixou-se que os colegas lhe tinham chamado «menina, menina!» e este não tinha gostado da atitude dos pares. Mais tarde, em conversa com a docente cooperante, a mesma explicou que este comportamento era recorrente, não só com o V., por ter o cabelo um pouco mais comprido que o dos colegas, mas também com o X., pois este gostava de dançar *ballet*.

Por se considerar a atitude indicativa da existência de estereótipos de género na turma, isto é, da existência de crenças relativas às características e comportamentos de pessoas que pertencem a um determinado género (APAV, 2019), optou-se por iniciar o período de intervenção com a obra *A História de Júlia e da Sua Sombra de Menino*, de Christian Bruel (2021). Deste modo, e no dia da intervenção livre, procedeu-se à leitura e análise do livro e foram explorados o conceito de estereótipo de género e os diferentes papéis sociais que estão associados aos sexos feminino e masculino. Os alunos participaram ativamente nas discussões, partilhando aquilo que observavam no próprio contexto familiar, tendo a díade obtido respostas como “É a minha mãe que cozinha e trata da casa, mas o meu pai também ajuda quando volta do trabalho” (resposta do estudante M. F.), ou e “O meu irmão gosta de brincar com bonecas, mas não há mal nenhum nisso, porque não existem brinquedos de menina nem de menino” (resposta do estudante R. B.).

Nestes momentos de discussão, foi possível abordar o conflito sucedido na semana anterior, sendo que se evidenciou o direito da criança à liberdade de escolha, tendo opção de se vestir como preferir e de ter o cabelo com o penteado que se desejar. Segundo a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV, 2019), as crianças podem demonstrar interesse por atividades, brinquedos ou por formas de vestir associadas, tipicamente, ao seu género e/ou do género oposto, contribuindo para um desenvolvimento saudável e livre, e para a igualdade de oportunidades.

Assim, nesta primeira intervenção, os alunos demonstraram alguma sensibilidade à temática, particularmente algumas crianças que não se sentiam compreendidas pelos pares,

pelos gostos e interesses pessoais que diferiam da maioria. Concluiu-se, em grande grupo, que é a sociedade que cria os papéis associados a cada género e incentiva a que se criem “rótulos” (os estereótipos). De acordo com Neto (et al., 1999), a criança, logo após nascer, aprende e adquire as características físicas, psicológicas, normas, valores e as atitudes consideradas adequadas à sua categoria sexual, definidos pela sociedade. Estas representações generalizadas e socialmente valorizadas constituem um fator de exclusão, uma vez que nem todas as crianças se identificam com as mesmas. Assim sendo, o professor assume um papel importante, uma vez que não deve contribuir para a perpetuação destes estereótipos e deve desenvolver atividades que permitam os alunos tomar consciência dos mesmos.

Nesse sentido, e com esta primeira aula, os alunos foram consciencializados para a existência de papéis sociais e compreenderam que a única diferença entre os dois géneros residia na biologia do corpo humano. De modo a dar seguimento às atividades propostas, questionou-se a turma: “O que sabem sobre o corpo humano?” e “O que gostavam de saber?”. Todos os alunos quiseram contribuir com um conhecimento já adquirido ou com alguma questão, o que foi muito enriquecedor. As intervenções foram registadas no decorrer da atividade, num mapa conceptual sobre o corpo humano, na plataforma *Vennngage* (Figura 1).



Figura 1: Mapa Conceptual "O Corpo Humano".

A partir desta teia de conhecimentos, foi possível recolher as concepções prévias dos alunos relativamente a esta temática, assim como os seus interesses. A plataforma revelou-se uma ferramenta útil para organizar as ideias e questões dos alunos, organizando-as de forma estruturada e clara. Todo este procedimento corresponde à primeira fase da MTP, dado

que, nesta etapa, se partilha os saberes que a turma já possui sobre a temática, registando e esquematizando-os numa teia (Vasconcelos et al., 2011) (cf. Capítulo I).

Tal como referido anteriormente, os alunos participaram ativamente nesta atividade e mostraram entusiasmo por descobrir mais sobre o corpo humano. Este interesse evidenciado propiciou uma conversa entre a díade e a docente cooperante e, em conjunto, concluiu-se que o projeto não poderia apenas focar na igualdade de género e nos direitos e liberdades do ser humano, mas sim optar por um tema amplo que incluísse a abordagem aprofundada do corpo humano. Deste modo, criou-se o projeto “Quem Sou Eu?!”, baseado no interesse e curiosidade em investigar mais sobre o ser e o corpo humano e a relação deste com o mundo que o rodeia, assim como a identidade e as suas diferentes dimensões (pessoal, social e cultural). Este projeto (cf. plano em Apêndice D) teve por base os seguintes objetivos: i) aprofundar o conhecimento sobre o ser humano e a relação deste com o mundo que o rodeia; ii) aprofundar o conhecimento sobre a identidade e as diferentes dimensões do ser humano (pessoal, social e cultural); iii) sensibilizar e informar os alunos para os direitos humanos e as migrações; iv) consciencializar os alunos para a existência de refugiados e campos de refugiados, compreendendo o contexto em que estes vivem; e v) desenvolver valores de justiça, liberdade e de responsabilidade cívica. Nesse sentido, destacam-se algumas intervenções e estratégias que foram implementadas no âmbito do projeto.

Em primeiro lugar, optou-se por recorrer ao trabalho colaborativo, em pares e em pequenos grupos, e dinamizar atividades lúdicas onde o aluno se assumia como um promotor do seu próprio conhecimento. Uma dessas intervenções centrou-se na aprendizagem sobre o Sistema Respiratório (cf. planificação em Apêndice E). Com base na informação «os pulmões servem para respirar», registada no mapa concetual, espoletou-se uma discussão sobre o processo da respiração, sendo que os alunos foram incentivados a colocar as mãos no peito e no diafragma. Posteriormente, organizados em pares, mediram o perímetro da caixa torácica com uma fita métrica, comparando os resultados após a inspiração e depois da expiração. Apesar de esta atividade ter sido estruturada para se realizar em pares, alguns alunos disponibilizaram-se para auxiliar outros grupos. É através destes momentos que os alunos desenvolvem uma importante competência cívica – a solidariedade – que se reflete na preocupação com o bem-estar do outro e a necessidade de o ajudar e apoiar (Henriques et al., 2006). Assim, estas aprendizagens, da componente de Educação para a Cidadania,

ocorrem de forma natural e integrada no quotidiano e nas vivências das crianças, além de estarem articuladas com outras áreas do conhecimento. De acordo com a ENEC, a Cidadania aprende-se, sobretudo, através das vivências do dia a dia (GTEC, 2017).

Após o desafio inicial, os alunos recorreram a um modelo físico do corpo humano (carinhosamente denominado de Óscar) para identificarem os diferentes componentes do Sistema Respiratório, sendo que foi explicado mais aprofundadamente o processo da respiração. De forma a compreenderem melhor o seu funcionamento, e após o intervalo, as crianças depararam-se com a personagem Júlia da plataforma *VOKI*, que os desafiou a realizar uma atividade que permitisse descobrir como funciona o Sistema Respiratório. Os alunos responderam afirmativamente com entusiasmo e resolveram duas charadas, com recurso a dois *QR Codes* e um tablet, de modo a descobrir o que iriam construir e onde estavam escondidos os materiais necessários. Esta motivação e entusiasmo pelas tarefas influenciou, de forma positiva, a qualidade das aprendizagens, dado que propiciou um maior e mais profundo envolvimento e empenho dos alunos nas atividades, tornando-as mais significativas (Fonseca, 2004; Veríssimo, 2013). Veríssimo (2013) acrescenta que os alunos motivados tomam, com mais frequência, a iniciativa; e demonstram uma maior confiança e capacidade de enfrentar desafios e resolver problemas.

Posteriormente, os alunos, organizados em grupos, construíram um modelo do sistema respiratório, com base num conjunto de passos que foram projetados na plataforma *Wordwall* (Figura 2). Foi possível aferir que os alunos trabalharam muito bem em grupo, sendo que, por vezes, foi necessária um pouco de orientação para poderem dividir as tarefas entre todos e respeitar a vez do outro. Como os alunos estavam entusiasmados e queriam participar em todas as fases do processo, por vezes surgiam alguns conflitos - “O M. já colocou os dois balões e eu ainda não coloquei nenhum!” (resposta da aluna A. S.). Deste modo, foi fornecida alguma orientação para que todos os alunos pudessem participar, ajudando a delegar as tarefas pelos elementos do grupo. De acordo com Pato (1995), o professor deve estar atento à existência de alunos que têm tendência para impor ideias e definir as tarefas dos outros elementos, sem darem a possibilidade à afirmação dos mais tímidos ou passivos. Não obstante, esta é mais uma das situações que se promove o desenvolvimento de competências interpessoais, como a colaboração, a tolerância e o respeito pelo outro. Portanto, o trabalho de grupo não só estimula a aprendizagem de conhecimentos académicos, mas também

mobiliza competências que são importantes para o exercício de cidadania democrática, como o pensamento crítico, a compreensão dos diferentes pontos de vista e os sentimentos, desejos e expectativas dos colegas (Chiriac, 2014; Dalbosco, 2015).



Figura 2: Modelos do Sistema Respiratório.

No final, e como forma de sistematização, os alunos participaram em dois desafios da plataforma *Wordwall* e registaram as descobertas e aprendizagens adquiridas num guião. Esta sessão de intervenção, correspondente a uma aula supervisionada, integrou várias atividades e, conseqüentemente, os alunos participaram ativamente durante toda aula, demonstrando muito interesse e vontade em aprender. No final, quando esta tinha terminado, vários alunos lamentaram: «Oh, já acabou? Mas eu queria continuar!» (aluno X. S.) / «Não quero ir almoçar, quero ficar aqui!» (M. B.). A partir destes comentários, verifica-se o impacto das atividades lúdicas no interesse e satisfação dos alunos, na medida em que proporcionam uma participação ativa dos mesmos e implicam momentos de interatividade, cativando-os e tornando-os promotores da sua própria aprendizagem (Istrate, 2017).

Uma outra atividade realizada, ainda enquadrada na dimensão física do ser humano, foi sobre o coração e o sistema circulatório, um exemplo de uma intervenção assente na articulação curricular (cf. planificação em Apêndice F). Inicialmente, os alunos responderam a duas adivinhas relativas a esta temática e, posteriormente, relembrou-se as questões e conhecimentos que tinham sido registados no mapa conceptual. Nesse sentido, a turma tentou responder à questão «Como funciona o batimento cardíaco?» e, posteriormente, surge a personagem Júlia da plataforma *VOKI*, um recurso motivador, que os desafia a utilizar um objeto do quotidiano que permite escutar o batimento cardíaco. Os alunos foram organizados em pares e, a partir de um rolo de papel higiénico, escutaram o batimento do colega. De seguida, dirigiram-se para o exterior, onde correram o perímetro do espaço e ouviram novamente o batimento. Já na sala de aula, os alunos refletiram sobre as situações

onde o batimento cardíaco se encontra alterado, nomeadamente na realização de exercício físico, quando nos magoamos ou quando nos sentimos nervosos. De seguida, abordou-se o sistema circulatório, através de um vídeo e analisou-se o texto “O que eu sei sobre o coração”, de Alice Vieira. Este texto aborda uma perspetiva humana do coração e permitiu que os alunos levantassem várias expressões idiomáticas sobre o mesmo. Mais tarde, os alunos criaram um livro de bolso com essas expressões e outras que estavam associadas ao Corpo Humano.

Para terminar o dia, as crianças procederam à audição e interpretação da música “Coração” de Elisa, explorando a sua estrutura e conteúdo. No final, foram desafiadas a escrever um poema sobre a temática do coração, inspirando-se na música que analisaram (Figura 3). Apesar de inicialmente ter sido planeado escreverem de forma individual, os alunos demonstraram vontade em realizar aos pares e, por isso, a atividade foi realizada em grupo.

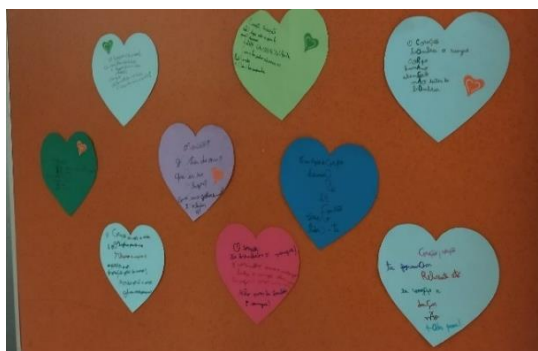


Figura 3: Exposição dos poemas dos alunos.

Esta intervenção foi um exemplo de articulação curricular, dado que foi possível explorar conteúdos de diversas componentes - Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística (Artes Visuais e Música) -, a partir da temática do coração. Desta forma, abordaram-se as áreas do currículo de forma articulada, valorizando os diferentes saberes disciplinares para proporcionar aprendizagens consistentes e significativas (cf. Capítulo I).

No projeto “Quem Sou Eu?!”, surgiu a oportunidade de receber a visita de uma voluntária do Campo de Refugiados de Samos, da Grécia. A convidada disponibilizou-se para realizar uma sessão de sensibilização relativamente à temática dos refugiados, portanto, foram dinamizadas várias sessões que constituíram uma preparação para esta visita. Este tema também se integra no projeto “Quem Sou Eu?!”, na medida em que a identidade também assume dimensões socioculturais, que implica conhecer, em profundidade, as realidades e desafios sociais que existem, assim como as vivências de outras culturas e

nacionalidades. E os refugiados constituem uma das problemáticas mais atuais e é imperativo sensibilizar os alunos para esta realidade social.

Deste modo, iniciou-se a exploração do tema com a análise de *cartoons* relativos às migrações forçadas e os alunos foram desafiados a refletir sobre estes (cf. planificação em Apêndice G). Nesta reflexão, foram esclarecidos os conceitos de emigração e imigração e as causas dos mesmos. Os alunos também partilharam testemunhos de familiares migrantes, de modo a ser possível compreender os conceitos – «A minha mãe vivia no Brasil, mas depois veio para Portugal. É imigrante» (C. H.); «O meu tio mudou-se para a França há muito tempo, é um emigrante» (C.R.). Seguidamente, os alunos analisaram um folheto com um conjunto de dados do Alto Comissariado para as Migrações e, num momento seguinte, o *website PorData Kids*, refletindo sobre o número de migrantes e os principais países para onde migram.

Abordar as migrações no contexto escolar é de extrema relevância, uma vez que a sociedade está, cada vez mais, repleta de diversidade e interculturalidade, resultante da permanente mobilidade dos indivíduos, seja por razões próprias ou forçadas (Araújo, 2008). Além disso, as migrações constituem uma realidade próxima dos alunos, dado que muitos destes possuem familiares imigrantes ou emigrantes. Portanto, deve-se valorizar as raízes e o contexto familiar dos alunos, que fazem parte da sua identidade; mas também fomentar a inclusão social e evitar a marginalização e o preconceito dos migrantes.

Na intervenção seguinte, lembrou-se a obra anteriormente analisada, *A História da Júlia e da sua sombra de menino*, de Christian Bruel (2021), e enfatizou-se a parte final da história, onde a personagem Júlia afirma que todos temos direitos. Portanto, com este mote, os alunos refletiram sobre os direitos dos seres humanos e a Convenção dos Direitos das Crianças, através de vários momentos de discussão, da criação de um mapa concetual na plataforma *Vennngage* e da análise de um vídeo da UNICEF sobre a Convenção. No entanto, de forma a elucidar os discentes para os casos de desrespeito destes direitos, estes analisaram dois testemunhos de refugiadas sírias, compreendendo os motivos que as forçaram a migrar, as dificuldades que passaram e o que sentiram. Dado que a diferença entre migrante e refugiado ainda não estava bem adquirida, num momento seguinte, os alunos foram desafiados a explicar esta distinção, recorrendo a um dicionário. Deste modo, com esta intervenção, os alunos compreenderam ambos os conceitos, as circunstâncias das migrações forçadas e reconheceram que nem sempre os direitos são salvaguardados.

Na segunda parte da sessão, e de forma a dar continuidade à preparação da visita da convidada, as crianças foram sensibilizadas para a existência do Campo de Refugiados de Samos. Nesse sentido, localizaram a ilha de Samos no mapa-mundo e visualizaram fotografias deste campo, disponibilizadas na Internet, de modo a perspetivar a vida das crianças residentes e comparar com a sua realidade. Alguns alunos não demonstraram uma verdadeira compreensão do que observaram, dado que associaram as vivências de um refugiado à realidade em que viviam. Por exemplo, ao apresentar uma fotografia de vários refugiados em tendas, um aluno comentou: “Isso é campismo! Eu gosto de fazer campismo!”. A partir destes comentários, constatou-se que alguns alunos poderiam não ter um grau de maturidade suficiente para a compreensão plena desta problemática. No entanto, considera-se fundamental trabalhar estes conceitos, de forma a promover uma tomada de consciência, gradual, sobre outras realidades, e refletir sobre as principais preocupações e desafios da sociedade (Direção-Geral da Educação, 2013).

Um recurso largamente utilizado, no decorrer da PES, foram as plataformas digitais. Estas foram cruciais nas sessões realizadas na modalidade de Ensino a Distância (E@D). Estas intervenções tinham sido planeadas para um regime presencial, contudo, a turma foi notificada de que deveria cumprir isolamento profilático, devido a um caso positivo. Esta notificação surgiu de uma forma imprevista, e foi necessário proceder a uma reformulação das planificações, adaptando-as para a modalidade E@D. Esta reestruturação foi desafiante, porque foi necessário considerar um conjunto de ferramentas associadas ao E@D que nunca tinham sido utilizadas neste contexto: a plataforma *Zoom* e as suas diferentes funcionalidades e o registo num documento por vários alunos em simultâneo.

Na primeira sessão (cf. planificação em Apêndice H), os alunos relembrouam o conceito de migração, com base numa ilustração do álbum *Migrantes*, de Issa Watanabe (2021), e foram discutidas as diversas causas. Foi também lembrada a distinção entre migrante e refugiado, explorada nas aulas anteriores. Posteriormente, a turma visualizou o vídeo de um aluno da turma e da mãe a contarem a sua experiência enquanto imigrantes. Os alunos demonstraram muita curiosidade e interesse neste testemunho, sendo que, no final, elencaram os diferentes aspetos que tinham sido abordados. De seguida, foram confrontados com a capa da obra *Esraa's Stories*, de Elen Patuck (s.d). Esta obra retrata a história de uma refugiada e, dado que seria abordada pela convidada, optou-se por trabalhá-la previamente.

Deste modo, procedeu-se a um momento de pré-leitura, onde os alunos anteciparam a estrutura e o conteúdo da obra, através da análise da capa (Carvalho et al., 2011). Posteriormente, apresentou-se a primeira página e foi proporcionado um novo diálogo sobre a personagem e o conteúdo analisado.

Dado que a primeira página explicava que a personagem principal era da Síria, a turma foi desafiada a recolher informação sobre este país. Desta forma, foi disponibilizado um *website* com uma síntese dos aspetos mais importantes e um guião para preencherem (documento partilhado). Os alunos foram organizados em pares e cada um foi atribuído a uma sala simultânea. Cada par procurou uma informação específica (indicada no guião) e, no final, as salas foram fechadas e foi proporcionado um momento de discussão sobre as informações recolhidas. Surpreendentemente, os alunos não demonstraram qualquer dificuldade a procurar a informação no website, apenas necessitaram mais tempo do que se previa a colocá-la no documento. Concluiu-se, então, que os alunos se encontravam em diferentes níveis relativamente às competências digitais, sendo que a maior parte necessitava de algum apoio. Portanto, mesmo que os alunos façam parte da geração de Nativos Digitais (cf. Capítulo I), estes necessitam de trabalho de literacia digital, isto é, de adquirir e mobilizar conhecimentos, técnicas e competências no domínio digital (Martin, 2006). Contudo, é importante salientar que, neste caso, a família revelou-se um apoio na realização da tarefa e demonstrou-se muito disponível para auxiliar os educandos, o que foi benéfico.

De seguida, os alunos, em grande grupo e com a orientação da díade, escreveram uma continuação da história com base nas ilustrações da obra, na plataforma *StoryJumper*. Como trabalho assíncrono, foi proposto que cada aluno escrevesse uma carta para um menino do Campo de Refugiados de Samos, por forma a serem enviadas para o local e estabelecer um intercâmbio. Através das ideias explícitas nas cartas, constatou-se que, através desta tarefa, os alunos desenvolveram a empatia e a sensibilidade para com o próximo. Destacam-se algumas frases escritas pelas crianças, como: «Espero que um dia nos possamos conhecer e desejo que um dia venhas a ter uma vida melhor» (R. S.) e «Bem, gostaria que todas as pessoas do mundo tivessem as minhas oportunidades e paz que tenho» (X. S.) (Figura 4).

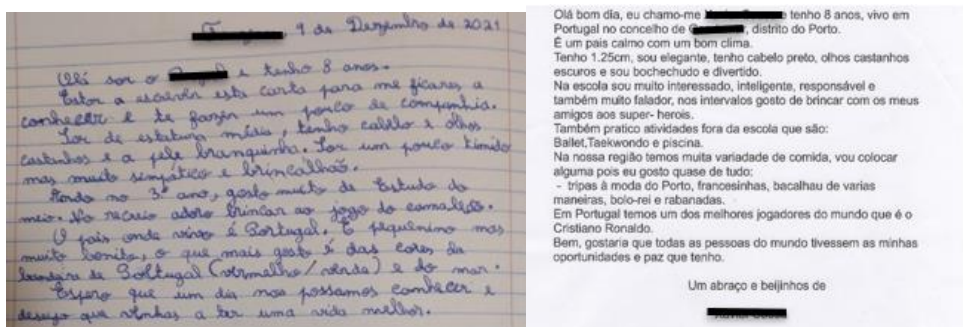


Figura 4 - Exemplo de duas cartas escritas pelos alunos

Um dos principais recursos utilizados na modalidade E@D foi a plataforma *Scratch*. Na véspera da visita da convidada, considerou-se pertinente retomar a abordagem da obra *Ezra's Stories*. Deste modo, os alunos foram desafiados a criar uma animação na plataforma *Scratch* de uma ilustração da respetiva obra acompanhado pelo devido diálogo (cf. planificação em Apêndice I). A turma demonstrou logo um enorme entusiasmo, porque já conhecia o *website* e este constitui uma plataforma que promove o desenvolvimento do pensamento computacional e a programação através de uma abordagem lúdica e da aprendizagem pela ação (Marques, 2021; Papert, 2005). Nesse sentido, numa fase inicial, os alunos exploraram os diferentes recursos que teriam de utilizar (*Padlet*, um guião de orientação e o *Scratch*) e compreenderam os diferentes passos que teriam de seguir.

Posteriormente, as salas simultâneas foram abertas e os alunos foram organizados em diferentes grupos. O guião (Apêndice J) constituiu uma ferramenta importante para alguns grupos que precisavam de mais orientação, mas o trabalho colaborativo foi determinante para a realização da atividade, dado que os grupos eram constituídos por elementos que tinham mais facilidade a utilizar a plataforma e outros que demonstravam mais dificuldades. Assim, incentivou-se a que estes se ajudassem mutuamente, ao que os alunos corresponderam de forma positiva, dado que foi possível verificar que estes explicavam aos colegas como inserir certos comandos e como avançar para o passo seguinte.

O papel dos familiares e Encarregados de Educação também foi determinante nesta parte da sessão. Na semana anterior à lecionação da aula, foi pedido aos Encarregados de Educação, na *ClassDojo*, que criassem uma conta no *Scratch* e que disponibilizassem um computador ou um tablet para esta aula, se fosse possível. Alguns pais responderam ao pedido e alguns alunos já possuíam os recursos prontos antes de realizar a aula, o que se revelou fundamental, na medida em que estes puderam começar logo as tarefas e não foi

necessário dar apoio na criação da conta. Alguns pais também colaboraram durante todo o processo de criação da animação, ajudando os filhos a inserir os comandos. Deste modo, a família assumiu um papel importante na dinamização da sessão e na construção das aprendizagens. Este é um exemplo de uma relação positiva entre os contextos familiar e educativo, resultante de uma colaboração existente entre os Encarregados de Educação e a equipa pedagógica. De acordo com Montadon e Perrenoud (2001) e Silva (et al., 2001), deve-se estabelecer um diálogo permanente, aberto e construtivo, em prol de um maior bem-estar da criança e, conseqüentemente, do seu sucesso educativo (cf. Capítulo I).

No final, as crianças retomaram à sala principal e as hiperligações das animações foram colocadas num mapa sonoro da plataforma *Thinglink* (Figura 5). Embora não tenha sido possível demonstrar o mapa sonoro completo, foi proporcionado um momento de discussão final sobre o processo realizado. A sessão foi finalizada com um sentimento de satisfação, porque o principal objetivo da aula foi cumprido: os alunos conseguiram criar uma animação, utilizando os comandos que tinham explorado, em conjunto, na aula anterior. As animações ficaram muito interessantes (Apêndice K), sendo que a maior parte dos alunos conseguiu cumprir os vários passos, adicionando as personagens, a fala, os movimentos e o cenário. Isto deveu-se, sobretudo, aos recursos disponibilizados no *Padlet* e à utilização do guião, que indicava todos os passos do processo, de forma simples e ilustrativa, e promovia a autonomia dos alunos. Desta forma, com esta intervenção, foram desenvolvidas competências tecnológicas no âmbito da computação. O *Scratch* permite criar e partilhar, de uma forma simples para as crianças, animações, utilizando programação gráfica para controlar as ações e interações e incluir outros conteúdos de media, como fotografias, músicas e sons (Monroy-Hernández & Resnick, 2008). Por isso, permitiu que a criança construísse a aprendizagem através da ação e a reflexão sobre aquilo que realizou (Papert, 2005).

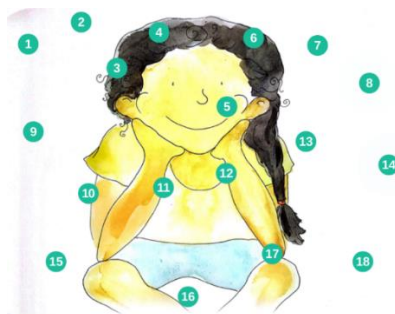


Figura 5. Mapa Sonoro "As Histórias de Esraa", da plataforma Thinglink.

A sessão seguinte ocorreu num ambiente de aprendizagem híbrida, dado que alguns alunos ainda se encontravam em isolamento (cf. planificação em Apêndice L). Estes alunos participaram na aula através da plataforma Microsoft TEAMS, e foi realizado um jogo didático de tabuleiro sobre os Direitos das Crianças, da Associação EAPN Portugal. Uma vez que se tinha alunos na modalidade presencial e em E@D, foi necessário tomar atenção à forma como era gerida a dinâmica do jogo. Portanto, optou-se por formar equipas que incluíam alunos das duas modalidades, garantindo uma colaboração entre todos. Também é importante ressaltar que, na última semana de intervenção, e já totalmente em regime presencial, concluiu-se o trabalho realizado nas sessões em E@D. Procedeu-se à gravação dos excertos da história coletiva criada no *StoryJumper*, sendo que a cada criança foi atribuída uma parte. Estas gravações foram colocadas, posteriormente, no *ThingLink*, de forma a completar o mapa sonoro com os áudios dos alunos. No final, este mapa foi colocado na plataforma *ClassDojo*, por forma a que os pais pudessem visualizar o trabalho desenvolvido.

Em conclusão, a lecionação de uma aula em E@D é desafiante, na medida em que não é possível oferecer um apoio mais próximo, uma vez que não é possível tocar no computador dos alunos e demonstrar, no mesmo, alguma funcionalidade. Contudo, esta modalidade possui algumas vantagens. Em primeiro lugar, os alunos têm a oportunidade de utilizar as TIC, nomeadamente as que têm em casa, e aprender a utilizá-las. De acordo com Cruz (2021), as tecnologias assumem um papel essencial na prática educativa, nomeadamente nesta modalidade, surgindo novas potencialidades e possibilidades de melhoria do ensino. Além disso, permite um maior apoio por parte dos familiares, sendo que, sem o apoio dos pais, esta sessão, em específico, não teria sido bem-sucedida. Deste modo, a lecionação, em modalidade E@D, foi uma experiência muito positiva e contribuiu, de um modo fundamental, para o meu crescimento profissional. De acordo com Serra (2021), “é no comportamento adaptativo e inovador do professor que reside a força capaz de potenciar esta evolução, de promover a qualidade no ensino e de instigar o desenvolvimento da sua profissionalidade” (p. 74).

De forma a concluir o projeto, a turma recebeu a tão esperada convidada (cf. planificação em Apêndice L). Esta visita foi muito importante, na medida em que as crianças foram sensibilizadas para as dificuldades e vivência dos refugiados. Num momento inicial, foram desafiados a refletir sobre que bens levariam numa mochila, se tivessem de fugir do seu país. Apesar de, inicialmente, alguns alunos optarem por objetos como jogos e

brinquedos, posteriormente, compreenderam que haviam bens mais essenciais e concluíram que deveria ser muito difícil, para as crianças, não poderem levar livros ou brinquedos.

Mais tarde, a convidada realizou a leitura da verdadeira história da obra *Esraa's Stories*, de Elen Patuck, e foram visualizados fotografias e vídeos do Campo de Refugiados de Samos. Os alunos ficaram muito surpreendidos ao perceberem a realidade em que viviam os refugiados, colocando várias questões: “Eles não podiam escolher aquilo que queriam comer? E se tivessem mais fome?” (M. F.). Embora os alunos tenham ficado admirados com a realidade que observavam, a especialista realçou a importância do voluntariado neste tipo de contexto. Desta forma, os alunos compreenderam que os voluntários tinham um papel fundamental no campo, dado que realizavam várias tarefas que permitem dar continuidade ao apoio que é oferecido aos refugiados. E, ainda que os alunos ainda não tenham idade para realizar voluntariado no campo, há simples ações que podem realizar que têm impacto na vida das pessoas numa situação de migração, como acolher, com empatia e tolerância, os imigrantes e refugiados na comunidade e ajudá-los na sua integração.

No final da sessão, proporcionou-se um momento de reflexão sobre as atividades que tinham sido realizadas. Todos afirmaram que gostaram de ter recebido a convidada, e teceram vários comentários interessantes relativamente à realidade que lhes foi apresentada. «Percebi que tenho muita sorte. A comida da minha mãe é tão boa!» (T. G.); «Gostava que eles pudessem ir à escola como nós, e que pudessem viver em paz» (X. S.). Também importa salientar que, após a partilha desta sessão na *ClassDojo*, os EE louvaram o trabalho desenvolvido com comentários como «Parabéns pelo trabalho! É importante as crianças terem noção dessa realidade» (Mãe do C. L.). Portanto, é possível concluir que a parceria e colaboração com outros contextos e pessoas, em Educação, enriquece o trabalho realizado com os alunos, uma vez que contribui e complementa o processo educativo com novos conhecimentos, perspetivas, realidades e vivências (Education Scotland, 2012).

Em suma, o projeto “Quem Sou Eu?!” constituiu um trabalho transversal, dado que se optou por uma temática geral e se procurou vários conteúdos e subtemas relacionadas com a mesma, de diferentes áreas curriculares (cf. Capítulo I). A avaliação das aprendizagens construídas foi realizada através não só do registo em grelhas de avaliação, como também das intervenções dos estudantes e dos produtos finais elaborados pelos mesmos (Apêndice M): modelo físico do Sistema Respiratório; livro de bolso com expressões idiomáticas sobre o

Corpo Humano; exposição de poemas sobre o coração; história coletiva no *StoryJumper*; e mapa sonoro do *ThingLink*. Excetuando os trabalhos que foram expostos nos espaços comuns da escola, como partilha para a comunidade escolar; a divulgação dos restantes produtos foi realizada com recurso a plataformas digitais, nomeadamente o *Padlet* e a *ClassDojo*, dado que, em consequência da pandemia, não era permitida a entrada dos pais na escola.

3.1.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO DO APOIO EDUCATIVO

Paralelamente ao projeto direcionado à turma do 3º ano, foi estruturado um pequeno projeto de intervenção para o Apoio Educativo (ApE). Este projeto surgiu de um momento de conversa entre a professora cooperante e a turma, onde vários alunos referiram que tinham medo do A., um aluno que é acompanhado no ApE. No final da aula, a docente explicou, à diáde, que os alunos não conviviam com o A. nos intervalos, apenas tinham medo porque ouviam histórias de conflitos que envolviam este aluno. Deste modo, considerou-se pertinente delinear uma extensão do projeto “Quem sou Eu?!”, destinado a este aluno do ApE. Este projeto tinha como principal finalidade promover, na turma do 3º ano, a empatia e o conhecimento sobre o A.; mas, também, que este refletisse sobre a sua identidade e personalidade e desenvolvesse competências no domínio da oralidade, no qual apresentava elevadas dificuldades (cf. Capítulo II).

Simultaneamente, considerou-se que a E. (uma das outras alunas que era acompanhada no ApE) poderia beneficiar, também, deste projeto, uma vez que também carecia de consciência sobre si própria. Tal como o A., não conseguia reconhecer características de si própria, e também apresentava dificuldades nos domínios da leitura e da escrita (cf. Capítulo II). Por isso, pretendia-se, com este projeto, que a E. desenvolvesse competências nestes domínios e tomasse consciência de si própria a nível psicológico.

Deste modo, foram definidos subtemas a desenvolver (Apêndice N). Na primeira semana, seria explorada a família, sendo que seria elaborado um *origami* em forma de casa, onde seria colocado, no interior, um texto sobre o tema e uma ilustração alusiva. Na semana seguinte, seriam abordados os gostos e preferências pessoais (*hobbys* e características psicológicas). Para isso, seria elaborado um trabalho diferenciado: no caso da E., dar-se-ia início à elaboração de um cartão de identificação e, no caso do A., seriam registados os

principais aspetos, de forma a produzir um vídeo. Na terceira semana, o A. procederia ao registo dos seus objetivos de vida e, sobretudo, das suas emoções, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a forma como lida com as mesmas e a necessidade de criar conflitos. No caso da E., seria dada a continuidade à elaboração do cartão, incluindo aspetos sobre os seus sonhos e objetivos de vida. Este subtema foi considerado essencial de ser abordado com esta aluna, uma vez que esta afirmou, numa das sessões de ApE, que gostaria de ser professora, e é importante incentivá-la a continuar a estudar e alcançar os seus objetivos. Na última semana, dar-se-iam por concluído os produtos finais e estes seriam apresentados para a turma: a E. apresentava o cartão de identificação (através da leitura do mesmo) e o A. apresentava o vídeo. No entanto, os alunos não estiveram presentes na maior parte das sessões e, nas restantes, tinham tarefas para realizar, designadas pela docente titular. Apenas foi possível implementar uma sessão em que se explorou o tema da família, proporcionando-se um momento de conversa com os mesmos.

Apesar de não ter sido possível implementar na totalidade, as sessões do ApE foram muito importantes no decorrer da PES. Além de ter permitido acompanhar alunos de outros níveis de escolaridade, também se compreendeu como funcionava esta prática educativa e qual o papel do docente. Embora o ApE constitua um complemento para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, considerou-se esta prática insuficiente. Infelizmente, o número de sessões que são realizadas por semana não propicia a realização de um acompanhamento eficaz, onde seja possível agir de acordo com as necessidades do aluno e providenciar as ferramentas para que as aprendizagens sejam concretizadas. Por vezes, verifica-se, também, a carência de comunicação entre a docente titular dos alunos e a docente que os acompanha no ApE, dado que a docente titular designa tarefas que não permitem realizar uma prática mais diferenciada e adequada. Por isso, seria necessário estabelecer um diálogo entre os professores, de forma a definir um conjunto de estratégias que poderiam ser implementadas de forma a promover o sucesso educativo do aluno.

Em conclusão, é cada vez mais necessário refletir sobre a estrutura e o funcionamento do ApE, assim como o papel do docente que o operacionaliza. De acordo com Vieira (2000), é importante repensar o modelo desta resposta e tornar visível a necessidade de adotar processos de individualização, isto é, de definir como enfoque, da ação do docente, a perspetiva do aluno e a sua singularidade.

3.2. PRÁTICA DESENVOLVIDA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O percurso vivenciado em Educação Pré-Escolar consistiu na mobilização de dinâmicas pedagógicas subjacentes à realização de dois projetos, que configuram duas abordagens interrelacionadas, que surgiram dos interesses e necessidades evidenciados durante o período de observação e colaboração. Também contemplou um projeto realizado no espaço exterior, que será abordado no último subcapítulo.

No primeiro dia da PES, uma das informações recolhidas, a partir da observação e das questões colocadas à educadora cooperante, foi o facto de o grupo integrar crianças com nacionalidades e países de origem diferentes (Angola, Brasil, Cabo-Verde, França e Portugal). Portanto, o grupo agregava crianças com diferentes idiosincrasias (cores de pele e diversos contextos socioculturais), o que conduzia a um ambiente multicultural enriquecedor, que gerava, inevitavelmente, múltiplas conversas.

Um desses diálogos ocorreu na semana que antecedia o Dia do Pai. As crianças e a educadora cooperante estavam a conversar sobre o presente que iriam oferecer e, num dado momento, uma criança profere: «O meu pai tem a mesma cor de pele que a Z.!». Este comentário espoletou uma discussão sobre as diferentes cores de pele das crianças do grupo, sendo que estas estabeleceram comparações entre si e identificaram os tons de pele dos pares. Através deste diálogo, chegaram à conclusão que as diferentes cores de pele estavam relacionadas com os países de origem de alguns elementos do grupo, e demonstraram curiosidade em compreender de que países se tratavam.

Deste modo, e a partir desta discussão, considerou-se pertinente explorar a Multiculturalidade, através da Metodologia de Trabalho por Projeto. Por isso, criou-se o projeto «Multiculturalidade: Todos diferentes, mas todos iguais!», que teve como objetivos: i. promover o desenvolvimento da tolerância e respeito pelas diversas culturas; ii. estimular o conhecimento sobre os diferentes países de origem dos elementos do grupo (Angola, Brasil, Cabo-Verde, França e Portugal); e iii. promover a aquisição de consciência sobre si próprios a nível físico, reconhecendo a existência de diferentes cores de pele.

Após este período inicial de observação e colaboração, o primeiro dia de intervenção consistiu na dinamização da atividade “Quais são os meus interesses?”, que visava fazer um levantamento acerca das suas preferências e, de modo indireto, das suas necessidades. Nesta atividade, as crianças votaram, sinalizando com a sua fotografia, a atividade que mais gostariam de realizar na sala. Foi apresentada uma panóplia de interesses, sendo que os mais votados foram as artes visuais, a culinária, as atividades experimentais e o teatro. Destes, as crianças apenas contactavam de forma mais frequente com as artes visuais, por isso estes novos interesses/necessidades foram adotados como estratégias de aprendizagem na dinamização do projeto de intervenção.

Iniciou-se esta dinamização com a leitura da obra *Meninos de Todas as Cores* (2010), de Luísa Ducla Soares. Todas as crianças participaram de forma ativa no conto da história, dado que, em vários momentos, foram desafiadas a partilharem objetos do seu quotidiano que possuíam uma determinada cor. Também teceram comentários relativos às diferentes ilustrações, como: «Esse menino é da mesma cor que a M.!» e “Não, a M. tem uma pele mais clara». Estes comentários proporcionaram uma nova discussão sobre as diferentes cores de pele dos elementos do grupo e dos seus familiares. De seguida, procedeu-se à elaboração de uma teia inicial de conhecimentos, um dos aspetos caracterizantes da Fase I da MTP, onde as crianças explanaram os saberes prévios e indicaram um conjunto de questões e estratégias que gostariam de implementar no decorrer do projeto (Figura 6).

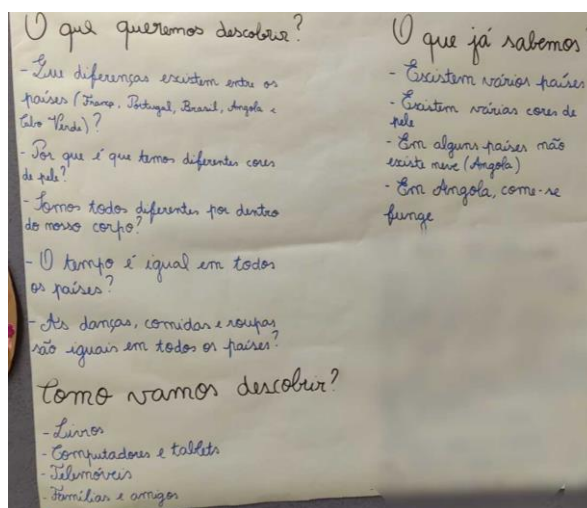


Figura 6: Teia inicial do projeto.

Deste modo, em diálogo, organizou-se o projeto da seguinte forma: todas as semanas seria abordado um dos países de origem do grupo, onde seriam exploradas músicas, jogos, danças, pratos típicos e também o vestuário tradicional. Relativamente a este último aspeto, o vestuário perspectivava-se ser criado de raiz, com materiais diversos, inspirado nos momentos de pesquisa. Estas produções seriam utilizadas na fase da culminância/divulgação do projeto, que se perspectivava, nesta altura, num espetáculo teatral, integrando os diferentes conhecimentos construídos durante o semestre e com base na obra *Meninos de Todas as Cores* (2021). Portanto, seria utilizada uma das estratégias votadas pelas crianças (o teatro), além de que a criação do vestuário consistiria em momentos de exploração das artes visuais.

Antes de iniciar a aprendizagem, aprofundada sobre cada país, optou-se por expor, na sala de atividades, um mapa mundo. Em grande grupo, as crianças analisaram o mapa e demonstraram, logo, uma enorme curiosidade em identificar a localização dos diferentes países de origem dos pares. Algumas crianças já sabiam onde se localizava o Brasil (devido à sua presença vincada na Internet), contudo, a maior parte não sabia onde se localizavam os países, incluindo os países de onde eram provenientes. Por isso, foi possível verificar uma enorme surpresa quando descobriram e reconheceram se a distância entre os países era elevada ou mais reduzida. Foi um diálogo muito enriquecedor, onde se explorou a geografia dos países, as distâncias e os meios de transporte utilizados nas viagens.

Numa fase seguinte, as crianças foram desafiadas a identificar as bandeiras dos países e a colocar, cada uma, na respetiva localização. Constatou-se a satisfação das crianças, que provinham de outros países, ao serem convidadas a colocarem a bandeira no país onde tinham nascido e/ou de onde provinha a sua família. Além disso, também se verificou, durante todo o semestre, as inúmeras vezes em que as crianças se dirigiram ao mapa e dialogaram com os colegas sobre os diferentes países. Anota-se que através destas estratégias sensibilizou-se as crianças para a diversidade cultural (cf. Capítulo II), desenvolvendo a compreensão e o conhecimento do contexto onde cada uma se inseria, e respeitando e valorizando as diferentes proveniências (Marques & Bastos, 2016). Deste modo, promoveu-se a valorização das raízes culturais das crianças, dando oportunidade para estas manterem os laços com as suas referências culturais e, ao mesmo tempo, participarem na cultura portuguesa; um aspeto

muito importante para desenvolver o sentimento de pertença e de inclusão e promover o seu bem-estar socioemocional (Comissão Europeia, 2019; Hortas, 2013).

De todas as atividades realizadas no âmbito deste projeto, importa destacar algumas que se revelaram significativas para as crianças. Na semana de Angola, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer, através do diálogo com a mãe de Z., anteriormente presente na sala, no âmbito do projeto, e experienciar o jogo típico “Mete e Tira” (cf. Planificação em Apêndice O), com recurso a um elástico. Para isso, as crianças foram organizadas em pequenos grupos e, em conjunto com a mãe, dois grupos dirigiram-se para o espaço exterior. O jogo foi dinamizado com a mediação da estagiária que, numa fase inicial, exemplificou os movimentos e música do jogo e, posteriormente, desafiou as crianças a realizarem. Esta experiência foi enriquecedora, na medida em que, além de se ter estimulada a construção do conhecimento sobre a cultura Angola, também se promoveu o desenvolvimento de competências motoras, nomeadamente a coordenação e o equilíbrio, e de capacidades rítmicas, dado que as crianças tinham de entoar a canção e movimentar-se de acordo com o ritmo da mesma. Desta forma, propiciou-se a construção de diversos saberes e competências, através de uma abordagem lúdica (cf. Capítulo I). Na ótica de Barros e Palhares (1997), as crianças que frequentam a EPE encontram-se numa faixa etária (três a seis anos) que é caracterizada pelo facto de apenas se concentrarem verdadeiramente quando se encontram a brincar e, por isso, estão mais suscetíveis a desenvolverem aprendizagens. Além disso, é através dos jogos que as crianças interagem com o ambiente e atribuem sentido às suas ações, estimulando o seu desenvolvimento mental, físico, social e emocional (Lucas, 2017). Portanto, Barros e Palhares (1997) afirmam que se deve dar prioridade à promoção de momentos lúdicos que promovam conhecimentos, nomeadamente através da dinamização de jogos.

Por fim, importa destacar os momentos de cooperação entre os elementos do grupo, uma vez que integravam crianças com idades e níveis de desenvolvimento motor distintos. Foi extraordinário observar as crianças a apoiarem-se mutuamente, sempre com uma palavra de incentivo e uma ajuda caso necessário. Inesperadamente, o jogo teve também a participação do 1º CEB. Apesar desta atividade estar apenas destinada às crianças da EPE, a turma do 3º ano, que se encontrava no recreio, observou o jogo, com curiosidade, e foram convidados a participar. Portanto, as crianças da EPE foram desafiadas a explicar e exemplificar o jogo, de forma a que o 3º ano participasse. Foi um momento muito enriquecedor e valioso para uma

transição saudável deste grupo para o 1º CEB, uma condição determinante para o seu sucesso na escolaridade obrigatória (Luís & Casado, 2019). De acordo com Luís e Casado (2019) e Oliveira-Formosinho (et al., 2016), uma das estratégias facilitadoras da articulação curricular é a colaboração entre os profissionais das duas valências e o desenvolvimento de atividades que envolvam o grupo da EPE, os alunos do 1º CEB e o corpo docente dos respetivos níveis.

A semana de Cabo Verde (cf. Planificação em Apêndice P), também integrou uma atividade significativa no Domínio da Matemática. Após o momento de pesquisa e de análise do vestuário típico deste país, no computador, o grupo reconheceu que os denominados “panos de terra”, colocados à cintura dos cabo-verdianos, eram constituídos por conjuntos de figuras que se repetiam. A partir desta identificação, descobriram um conceito que não conheciam: o padrão. No final da pesquisa, no momento do registo, cada um criou um padrão e, posteriormente, foram desafiados a criar os panos de terra para o espetáculo final (Figura 7). Em pequenos grupos, as crianças optaram por um conjunto de quatro figuras geométricas e decidiram qual seria o padrão. Esta atividade foi muito importante para avaliar se as crianças tinham compreendido o conceito de padrão, assim como para relembrar algumas figuras geométricas que poderiam ter mais dificuldade em reconhecer. No final, os padrões foram colocados em tecidos brancos, para poderem ser utilizados na apresentação.

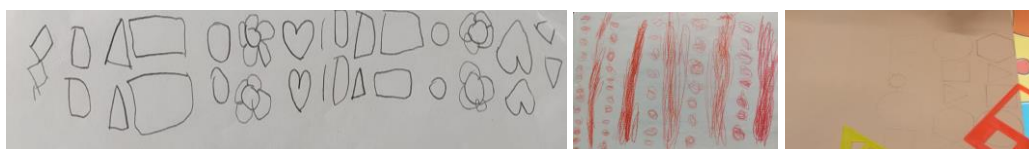


Figura 7: Padrões criados e registados pelas crianças.

Nesse sentido, a educação matemática, na EPE, deve ser enquadrada no contexto das crianças e no seu quotidiano, através da resolução de desafios e partindo da curiosidade e entusiasmo da criança. Além disso, também deve basear-se numa perspetiva construtivista, através da interação com o educador e os pares, mas também com os objetos, o meio e as experiências vividas (Barros & Palhares, 1997; Paulo, 2020). Estes momentos constituem experiências pessoais e sociais que propiciam a construção de novas ideias, conhecimentos e novas formas de pensar (Moreira & Oliveira, 2003; Paulo, 2020).

Por último, destaca-se, a criação do vestuário produzido na semana do Brasil (cf. Planificação em Apêndice Q), que constituiu um, verdadeiro, momento de produção artística. Numa fase inicial, em grande grupo, relembrou-se os conhecimentos adquiridos através da pesquisa efetuada no dia anterior, sobre o vestuário típico de algumas regiões do Brasil, e as crianças foram desafiadas a criar um fato que se assemelhasse ao vestuário típico observado, tendo liberdade para utilizar técnicas e materiais variados. Portanto, as crianças foram organizadas em pequenos grupos (de faixas etárias diversas) e, após a elaboração dos fatos, cada grupo apresentou o produto final aos restantes colegas (Figura 8).



Figura 8: Vestuário criado pelas crianças.

Nesta atividade, foi interessante verificar o processo realizado por cada grupo. Os elementos mais novos (com três anos) demonstraram prazer ao explorar as tintas e colagens, sempre num registo livre e espontâneo; enquanto as crianças mais velhas apostaram, predominantemente, no desenho e pintura de elementos concretos (como as flores) num planeamento cuidadoso antes de iniciar a criação artística. No entanto, no geral, todas as crianças demonstraram uma enorme satisfação pelo processo, tendo desfrutado da liberdade de optar por explorar as técnicas e materiais da sua preferência. Deste modo, a intervenção promoveu o desenvolvimento da criatividade e imaginação, competências fundamentais do Domínio da Educação Artística. De acordo com Ribeiro (2002), todo o processo educativo deve fomentar a criatividade, na medida em que educar verdadeiramente é “educar para a criatividade” (p. 69). Para isso, a criança deve ser valorizada enquanto ser com espontaneidade, imaginação, criatividade, interesse e motivação (Cunha & Gonçalves, 2015); assim como deve ser valorizado o processo criativo e a atitude da criança, em detrimento do produto ou do seu talento, de forma a promover o crescimento e o prazer que o processo proporciona. Por conseguinte, considera-se que esta atividade promoveu o desenvolvimento desta competência e desafiou as crianças a pensarem “fora da caixa”, contribuindo para a

construção da sua identidade cultural, através do conhecimento do património brasileiro e do reconhecimento da diversidade cultural (Lopes da Silva et al., 2016).

Um dos fatores mais importantes que contribuiu, de forma inigualável, para o projeto, foi a participação das famílias. Durante o projeto, os familiares das crianças com países de origem diferentes (Cabo-Verde, Brasil e Angola) foram convidados a visitar a Escola e a partilhar conhecimento com o grupo. Através destas visitas, as crianças tiveram a oportunidade de contactar diretamente com nativos desses países e colocar questões ou esclarecer dúvidas. Tiveram, também, a oportunidade de aprender jogos típicos do Brasil; músicas e danças de Angola; e o vestuário e pratos gastronómicos típicos de Cabo Verde.

Todas estas atividades, descobertas e saberes adquiridos foram partilhados na plataforma *Padlet*, por forma a que os familiares e Encarregados de Educação pudessem acompanhar o desenvolvimento do projeto e contribuir ativamente para o mesmo. As famílias foram desafiadas a partilhar palavras e expressões típicas dos diversos países explorados, assim como a contribuírem com receitas de pratos tradicionais.

Apesar de terem sido várias as propostas de articulação Escola-Família no *Padlet*, considera-se que a participação e o envolvimento dos familiares foram reduzidos. Após um momento de reflexão entre a díade, conclui-se que uma das possíveis razões terá sido a pouca frequência de utilização de plataformas digitais no quotidiano das famílias. Além disso, também se considera que existia alguma distância na forma como era, habitualmente, realizado o contacto entre a Escola e os familiares, dado que o modo de contacto mais frequente era o e-mail e nem todos os pais/Encarregados de Educação tinham o hábito de o consultar. A única forma de contacto mais próxima era no registo presencial, quando as crianças saíam da Escola. Contudo, a maior parte das crianças beneficiavam do Componente de Apoio à Família e, portanto, apenas cerca de quatro crianças saíam no mesmo horário que a díade e a educadora cooperante.

No entanto, foi surpreendente a contribuição generosa das famílias no Lanche Multicultural (cf. Planificação em Apêndice R). Este lanche foi realizado no último dia do projeto, após o espetáculo, onde o grupo e a turma do 3º ano (com os quais realizamos a PES do 1º CEB) tiveram a oportunidade de degustar doces dos diferentes países. Esses doces foram todos oferecidos pelos pais e Encarregados de Educação, acrescentando também um bolo de laranja confeccionado pelo grupo no dia anterior.

Deste modo, o contributo dos familiares, apesar de não ter sido regular, foi muito favorável. De facto, a família impacta todos os aspetos do desenvolvimento da criança e uma relação de proximidade entre os pais e o educador propicia uma maior interesse e valorização do meio e experiências familiares, por parte da criança (Ferreira & Barrera, 2010; Hohmann e Weikart, 2011). No entanto, cabe ao EI conhecê-los e compreender qual será o nível de envolvimento que estes estão dispostos a ter e o tipo de parceria que se podem estabelecer. De igual forma, Siraj-Blatchford (2005) afirma que os EI “têm de assumir a responsabilidade por ganharem confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, histórias e opiniões” (p. 5).

O espetáculo e o Lanche Multicultural constituíram momentos memoráveis para as crianças e corresponderam à fase de Divulgação e Avaliação da MTP (cf. Capítulo I). O espetáculo final, particularmente, foi um sucesso, dado que as crianças desempenharam o seu papel com muito entusiasmo e empenho, partilhando os vários conhecimentos adquiridos ao longo do semestre. No final do dia, promoveu-se um momento de diálogo, onde as crianças foram convidadas a refletir sobre a Festa, num momento de avaliação informal, e indicar os momentos que tinham sido positivos ou negativos para elas. Todas as crianças afirmaram que tinham adorado o dia, principalmente o Lanche Multicultural, pois gostaram de terem experimentado diferentes pratos típicos. Após alguns dias de conversa, verificou-se que algumas crianças tinham solicitado aos pais para comprarem alguns doces (como a “paçoquita” do Brasil) e um elemento do grupo até levou esses doces para o lanche, na semana seguinte.

De forma a dar o projeto como concluído, registaram-se os novos saberes adquiridos na teia de conhecimentos. Através dos diversos aspetos que foram partilhados e registados, verificou-se que as crianças cumpriram os vários objetivos delineados, no início e ao longo, do projeto (Figura 9).

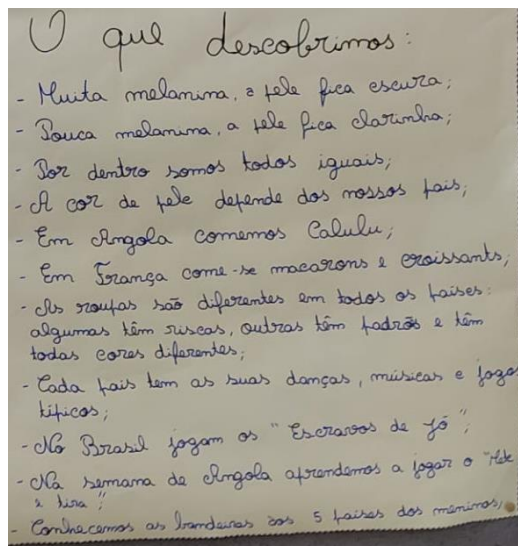


Figura 9: Últimos registos na teia do projeto.

Em síntese, o projeto “Multiculturalidade: Todos diferentes, mas todos iguais!” promoveu o desenvolvimento de saberes e competências nas diferentes áreas do conhecimento. Esta articulação enriqueceu o processo educativo e permitiu desenvolver uma forma de educação mais holística e integrada (California Department of Education, 2016; Jorge-Ferreira, 2012).

3.2.1. SUBPROJETO: “O QUE TEMOS DENTRO DO NOSSO CORPO”?

Retomando à teia inicial de conhecimentos elaborada com as crianças na primeira semana de intervenção, uma das questões registadas na teia foi «Somos todos diferentes por dentro do nosso corpo?». Esta era uma das maiores curiosidades do grupo e, por isso, optou-se por criar um subprojeto denominado «O que temos dentro do nosso corpo?», que tinha como finalidade dar resposta à questão colocada pelas crianças. Além disso, também tinha como principais objetivos: i. desenvolver a tomada de consciência sobre si próprios a nível físico; e ii. promover o reconhecimento da existência de diferentes órgãos no corpo humano.

De forma a mobilizar estes conteúdos e a estimular a construção de conhecimento através da descoberta de informação, as crianças foram desafiadas a proceder a uma pesquisa, no computador, sobre a questão anteriormente apresentada, na biblioteca do Centro Escolar. Posteriormente, cada grupo foi convidado a partilhar as informações

recolhidas com os restantes colegas, já na sala de atividades. Neste momento de partilha, constatou-se o interesse e a curiosidade das crianças por estes conteúdos, uma vez que foram colocadas várias questões sobre outros aspetos relativos ao interior do corpo humano, e foram várias as reações de espanto e contentamento quando se exploravam alguns aspetos, como os órgãos e as suas funções.

Após a atividade de pesquisa, e já alguns dias depois, optou-se por retomar o assunto através da exploração da obra *Enciclopédia dos Pequenotes: Corpo Humano* (2021), de Sylvie Bézuel, um livro com elementos interativos (abas e rodas que podem ser manipuladas) (cf. planificação em Apêndice S). Esta estratégia tinha como objetivo aprofundar este conteúdo e fomentar, nas crianças, a vontade de realizar novas descobertas e ampliarem conhecimentos.

Numa fase inicial, o grupo demonstrou um enorme entusiasmo ao observar a capa, sendo que teceu vários comentários e questões, abordando alguns conhecimentos prévios que possuíam sobre o assunto (decorrentes do momento de pesquisa) e reconhecendo alguns elementos do corpo humano (órgãos, células e bactérias).

Uma vez que a enciclopédia era um pouco extensa e continha uma grande quantidade de informação, optou-se por explorar, apenas, algumas páginas que abordavam conteúdos que cativavam o interesse das crianças naquele momento e que se enquadravam melhor no projeto, como os órgãos do corpo humano, o batimento cardíaco e o processo de respiração. Cada criança teve a oportunidade de, à vez, manusear o livro e levantar as abas, demonstrando aos pares o que se encontrava nos lugares escondidos da enciclopédia. Além disso, no momento de análise das ilustrações dos órgãos do corpo humano, recorreu-se, também, à manipulação de um modelo físico do corpo humano (denominado de Óscar, pelas crianças), uma estratégia de aprendizagem complementar presente no trabalho realizado no 1º CEB e em EPE.

Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa, tanto no livro como no modelo físico, sendo que procuraram e analisaram informação e estabeleceram uma relação com as descobertas realizadas através da exploração do modelo. Nesse sentido, foi um momento de aprendizagem pela ação (cf. Capítulo I), recorrendo à interação e manipulação de objetos concretos (Hohmann e Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Este momento inicial também permitiu que as crianças tomassem consciência do seu próprio corpo e do seu funcionamento. Quando foi abordado o processo de respiração, as

crianças foram desafiadas a colocar as mãos no peito e a inspirar e expirar de forma profunda, de modo a sentirem os seus pulmões a encher e esvaziar de ar. Também foram convidadas a sentir o batimento cardíaco, colocando a mão no coração e, uma vez que algumas não o sentiam, experimentaram colocar os dedos no pescoço. Este último momento foi muito enriquecedor para as crianças, que demonstraram surpresa ao ouvirem o seu coração e, por iniciativa própria, optaram por também ouvir o coração dos pares.

Após a análise do livro, o grupo foi desafiado a criar o seu próprio corpo humano, utilizando os vários materiais que constavam na sala de atividades. Como se tinha ao dispor um rolo de papel de cenário, uma criança sugeriu desenhar um corpo nesse papel. Também explicou que um elemento do grupo se poderia deitar e, assim, poder-se-ia contornar com um lápis e obter uma figura humana. Os restantes colegas concordaram com a proposta e, em conjunto, concretizaram-na.

Num momento seguinte, as crianças foram organizadas em pequenos grupos e tiveram a oportunidade de criar os diferentes órgãos, com base naquilo que tinham observado na obra e no modelo físico, e também com recurso a diversos materiais (tintas, papel crepe, papel manteiga, cartolinas e marcadores) (Figura 10).



Figura 10: O Corpo Humano criado pelo grupo.

Esta última atividade permitiu que as crianças refletissem, de forma mais aprofundada, sobre a estrutura, formato, cavidades e outras particularidades de cada órgão, sendo que também foram lembradas as funções específicas de cada um, de modo simplificado. O facto de ter sido realizado em grupo também permitiu desenvolver a cooperação entre as crianças

(cf. Capítulo I), na medida em que tinham de discutir a forma como iriam representar o órgão e dividir as tarefas relativas à sua criação. Deste modo, proporcionou-se um momento de partilha de competências e conhecimentos entre crianças com habilidades, experiências e perspetivas diferentes, mas que trabalham tendo em vista um objetivo comum, interagindo e refletindo em conjunto (Martins, 2013; Peixoto & Carvalho, 2007).

Em síntese, esta atividade partiu dos interesses do grupo e da curiosidade que demonstravam pelo corpo humano. Além disso, as crianças assumiram um papel ativo durante todo o processo, tomando as várias decisões: procuraram e exploraram livremente a Internet e a obra científica, optando pelos conteúdos que gostariam de analisar e recolhendo a informação que era do seu interesse e escolheram as técnicas e materiais que gostariam de utilizar para criar o corpo humano. Todos estes momentos ocorreram através de um trabalho colaborativo entre as crianças, onde cada uma teve de expor o seu ponto de vista, ouvir e respeitar os comentários dos colegas e tomar uma decisão em grupo.

3.2.2. PROJETO DO ESPAÇO EXTERIOR: CAIXA DE AREIA

No período de PES realizado em EPE, foi-nos proposto, pela supervisora institucional, a realização de um projeto no espaço exterior, elaborado conjuntamente com as crianças. Após uma fase inicial de observação do espaço, compreendeu-se que este já apresentava alguns elementos que potenciavam a exploração e brincadeira por parte das crianças (o escorrega, uma casinha e pneus, por exemplo), apesar de que a maior parte destes não apresentavam uma estrutura rígida e resistente e, por isso, eram facilmente degradados durante os momentos de exploração. Portanto, o objetivo da díade era acrescentar um elemento de valor neste espaço, que complementasse o trabalho já realizado pelo CE e pelas estagiárias do semestre anterior, mas que também tivesse a capacidade de perdurar no tempo e de resistir às intempéries e à utilização frequente por parte das crianças.

Num dos momentos de discussão e troca de ideias com a supervisora institucional, chegou-se à conclusão de que o espaço exterior carecia de uma caixa de areia. De facto, esta estrutura fomenta a interação entre as crianças, enquanto que exploram, experienciam e realizam o “faz-de-conta” (Iivonen, 2021; Jarrett et al., 2011). De acordo com Jarrett (et al., 2011) e Olowe (et al., 2020), a caixa de areia propicia o desenvolvimento de competências

sociais, como a partilha e o respeito pelos outros; estimula a imaginação, coordenação e confiança; assim como a construção de conhecimentos matemáticos da componente da Medida, através da exploração de quantidades com os diferentes recipientes; mas também a resolução de problemas.

Desta forma, foi construída uma caixa de areia (cf. Planificação em Apêndice T), de madeira, e as crianças decoraram a estrutura (os lados e a tampa que a cobre), através da exploração livre das tintas de diferentes cores (Figura 11). Ao ver o resultado final, já com a areia colocada, as crianças dirigiram-se à caixa com excitação e exploraram este material, complementando com a utilização de pequenos recipientes que lá foram colocados. Foi visível o seu interesse e satisfação, dado que despenderam todo o período de recreio na caixa. Nos dias seguintes, também foi possível verificar que esta se tornou a brincadeira favorita das crianças, no intervalo, não só do grupo da PES, mas também das crianças das outras salas.



Figura 11: Caixa de areia.

Após um momento de reflexão, reconhece-se a facilidade com que as crianças se divertem e se sentem entusiasmadas, mesmo com simples objetos e elementos do quotidiano. Uma simples estrutura, com um elemento sensorial e natural, potencia o desenvolvimento global da criança e, sobretudo, proporciona o seu bem-estar.

METARREFLEXÃO

Após um percurso de dois semestres a desenvolver a prática educativa, em contextos distintos, considera-se que foram vários os conhecimentos e aprendizagens construídos, apoiados em vivências e experiências enriquecedoras e significativas.

Em primeiro lugar, importa ressaltar a importância do quadro conceitual e teórico, explanado no Capítulo I, que serviu de suporte para a prática educativa. Estes pressupostos conferiram segurança e confiança no decorrer da PES, assim como permitiram dar sentido às diversas situações que ocorreram durante a prática educativa (Galvão et al., 2018).

No entanto, foram vários os momentos de receio e dúvidas, principalmente quando eram realizadas as planificações das intervenções. Nesses momentos, questionou-se se se estaria a adotar as melhores estratégias e recursos de aprendizagem, e se estes seriam adequados às particularidades do grupo e aos objetivos que se pretendia com a intervenção. Contudo, foi inegável o contributo fornecido pelas docentes cooperantes, professoras institucionais e restante equipa pedagógica do Centro Escolar, que forneceram muito apoio e uma palavra amiga, sempre que era necessário. Esta é uma das aprendizagens adquiridas e que serão tidas em consideração no desenvolvimento da prática profissional: a importância do trabalho colaborativo, nomeadamente entre os profissionais. É através deste processo que se partilham ideias, conhecimentos, experiências e pontos de vista, assim como questões, receios, sentimentos e preocupações, contribuindo para o desenvolvimento de saberes, o aumento da confiança e o consequente crescimento profissional (Bastos, 2015). Assim, por ser tão importante esta estratégia, procurou-se recorrer ao trabalho colaborativo, com regularidade, também entre os discentes, nas ações desenvolvidas no contexto educativo, organizado em pares ou em pequenos grupos. Através dessa estratégia, foi possível constatar o entusiasmo e a satisfação das crianças por estarem a realizar uma atividade com os colegas, demonstrando, também, um maior empenho e envolvimento na tarefa. Desta forma, fomentou-se o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Damiani, 2008).

A adoção da Metodologia de Trabalho por Projeto, tanto na EPE como no 1º CEB, permitiu desenvolver uma prática que abrangesse diversas áreas de conhecimento e conteúdos distintos, tendo em vista o cumprimento de um conjunto de objetivos comuns. Ambos os projetos explorados nas duas valências tinham, também, algumas semelhanças,

particularmente o facto de se centrarem no desenvolvimento de competências no âmbito da Cidadania, nomeadamente a tolerância, o respeito e a empatia pelo outro, reconhecendo e compreendendo o seu contexto sociocultural e o dos pares. Estas competências estão incluídas nos domínios da Educação para a Cidadania, que devem ser obrigatoriamente desenvolvidos em todos os níveis de escolaridade: os Direitos Humanos, a Igualdade de Género e a Interculturalidade (GTEC, 2017). Ao focar na promoção destas competências, pretendeu-se contribuir para a formação de crianças sensíveis, empáticas, solidárias e conscientes, capazes de compreender os desafios do mundo e de ter interesse e motivação em participar ativamente na sociedade. Tal como se afirma na linguagem coloquial, “as crianças são o futuro da humanidade”! E a Educação constitui um pilar fundamental para o seu futuro e o do país (GTEC, 2017). Por isso, enquanto futura docente, assume-se uma enorme responsabilidade na formação dos adultos do futuro, com a esperança de construir uma sociedade mais humanizada.

Uma das aprendizagens que também se adquiriu foi a importância de o docente ter uma capacidade de adaptação a novos contextos, flexibilidade e de resposta rápida a novas situações. Um dos desafios vivenciados no decorrer da PES, particularmente no 1º CEB, foi a identificação de um caso positivo na turma do 3º ano, o que conduziu à decretação de um período de isolamento de dez dias para todos os alunos. Esta situação ocorreu de uma forma inesperada, numa semana com supervisões e diversas planificações delineadas para o regime presencial. Num momento inicial, foram vários os receios e preocupações. As aulas supervisionadas tinham sido planificadas ao pormenor, com algumas estratégias que só eram possíveis de serem implementadas no modo presencial; e, o facto de ter coincido com o final do semestre, originava um maior cansaço ao nível emocional. No entanto, agiu-se de forma rápida e reformulou-se as planificações, adaptando as estratégias e criando novos recursos, enquadrados com o E@D. Foram testadas novas plataformas e ferramentas, como o Zoom e as suas funcionalidades, e os documentos partilhados.

Felizmente, o desafio foi superado, as intervenções foram bem-sucedidas, na medida em que as estratégias e recursos foram utilizados com entusiasmo por parte das crianças e os objetivos das unidades de aprendizagem foram cumpridos. Esta situação comprovou a exigência do trabalho de um docente, que se tem de adaptar, de forma constante, às mudanças ocorridas nos paradigmas, metodologias e contexto educativo, assim como a

contratempos que possam surgir (Ferreira, s.d.). Para isso, é necessário estar em constante formação e atualização dos seus saberes e competências, de modo a identificar os desafios da atualidade e as novas estratégias e recursos que podem ser utilizados em diferentes situações (Marcelo, 2009).

Apesar da profissão ter as suas exigências, o que nos move, enquanto docentes, são as crianças. A Educação e o processo de ensino e aprendizagem são direcionados para as crianças, e são elas que nos incentivam a responder aos desafios e adaptar, mudar e inovar. Portanto, o educador/professor está ao serviço da criança (Ribeiro & Lopes, 2002), focado na promoção do seu desenvolvimento global e do seu bem-estar físico e emocional.

Em síntese, a formação inicial é de extrema relevância no percurso profissional de um docente. Além de serem construídas as bases teóricas, conceituais, legais e pedagógicas, experienciou-se uma prática educativa que permitiu mobilizar os vários conhecimentos e refletir sobre a aplicabilidade dos mesmos. Sobretudo, aprende-se que um docente deve assumir uma postura crítica e reflexiva e questionar, de forma frequente, a sua prática pedagógica e saberes (Nóvoa, 1992). Como qualquer outro indivíduo, o educador/professor encontra-se em aprendizagem, ao longo da vida, e deve ter a abertura e flexibilidade de continuar em constante procura de um conhecimento profundo. Assume-se a conceção partilhada por Lustosa (2016), de que não é uma atitude de ignorância em relação à sua ação profissional, mas sim de humildade, uma vez que se reconhece o pouco conhecimento que detém sobre a dimensão da Educação. A autora ainda acrescenta que “essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo” (p. 36). E, na opinião da futura docente, esta postura pode influenciar os próprios discentes a adotarem, também, uma atitude indagadora, a reconhecerem as suas limitações e a terem o entusiasmo pela construção de novos conhecimentos.

Portanto, estas novas aprendizagens e saberes contribuíram para a construção de uma identidade profissional, ou seja, compreendeu-se qual era o conjunto de formas de ser e de agir de um docente, no contexto de trabalho, tendo em vista a sua aplicação na ação profissional (Marta & Lopes, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (s.d.). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. *Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores*. Conselho Nacional de Educação.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11-PerfilProfissional.pdf>
- AMPorto. (s.d.). *Caracterização da AMP*.
http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/gondomar/#FOCO_4
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bYBeBpJDwTyw23EMBhfR3s3WujJy8MC6KbVNnqGe4PWsZKZ3sNshcj9QaXkp/alarcao01.pdf>
- Alonso, L. G., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., Mendes, T. V. (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2012). Avaliação dos alunos: Combinando as razões e os modos. In J. Karpicke, H. D. Sousa, & L. S. Almeida, *A avaliação dos alunos* (pp. 73-88). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Amante, L. (2007). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC em Educação em Portugal* (pp. 102-123). Porto Editora.

<https://www.researchgate.net/publication/262011194> *Infancia Escola e Novas Tecnologias*

Araújo, M. J. (2017). *Emergência(s) da Literacia a Jogar e a Brincar. Um estudo com crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico num agrupamento de escolas em Portugal* [Conference session]. IX Encontro Internacional de Inovação Educacional: Intervenção e novas realidades sociais, Ponta Delgada.

<https://1library.org/article/emerg%C3%Aancia-sda-literacia-a-jogar-e-brincar.gm32kr7y>

Araújo, M. J., & Magalhães, M. (2018). *Emergência(s) da Literacia a Jogar e a brincar: Um estudo com crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de escolas em Portugal*. In P. F. González (Coord.), A. P. Garrão, F. Diogo, L. Freitas & S. Serpa, *Intervenção e novas realidades sociais - Atas do IX Encontro* (pp. 70-85). Universidade dos Açores. ISBN 978-989-8870-10-0.

<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4659>

Araújo, M. J. & Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o Mundo, uni-vos! Notas sobre a submissão das crianças à “ideologia do trabalho útil”. *Ambiente e Educação: Revista de Educação Ambiental*, 23(3), 170-188.

<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/download/8645/5602/25032>

Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Argento, H. (2008). Teoria Construtivista.

<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>

Armstrong, F. (2014). *Educação Inclusiva: Culturas Escolares, Ensino e Aprendizagem*. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas* (pp. 13-29). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2019). *Guia para Famílias – Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género*. APAV. https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Bastos, F. M. F. (2015). *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária – Estudo de Caso*. [Doctoral Thesis, Universidade Portucalense]. <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1301/1/TDE%2038.pdf>
- Bento, A. V., Mendes, G. R., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1*, 603-612. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648>
- Bento, M. G. P. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação, 22*(69), 385-403. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FjhxLcrQQmbj3hspxq9zD3z/?lang=pt&format=pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, 2*(4), 127-140. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A Aprendizagem Cooperativa Numa Pós-Modernidade Crítica. *Educação, Sociedade & Culturas, (18)*. 123-147. ISSN: 0872-7643. https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82314&pi_pub_r1_id=

- Bessa, V. H. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. IESDE Brasil S. A.
[https://www.academia.edu/6461437/Howard Gardner e a Teoria das Multiplas Inteligencias](https://www.academia.edu/6461437/Howard_Gardner_e_a_Teoria_das_Multiplas_Inteligencias)
- Bézuel, S. (2021). *Enciclopédia dos Pequenos: Corpo Humano*. Texto.
- Bidarra, M. G. A., & Festas, M. I. F. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
<https://eg.uc.pt/handle/10316/11548>
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43- 55). Lisboa: APM.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bogensneider, K., Gross, B., & Johnson, C. (2004). Why is family involvement in education important? *Family Matters: A Family Impact Seminar Newsletter for Wisconsin Policymakers*, 4(2). https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/06/fia_nlarticle_v4i2.pdf
- Brito, R. (2010). As TIC no Jardim-de-Infância: práticas de Educadores de Infância e crianças portuguesas.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2510/1/CISTI%202010.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bruel, C. (2021). *A História de Júlia e da Sua Sombra de Menino*. Orfeu Negro.

- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática* [Doctoral dissertation, Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2240/1/FILOMENACALDEIRA.Importancia.Materiais.pdf>
- California Department Education (CDE). (2016). *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning*. CDE. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/intnatureoflearning2016.pdf>
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. Em M. Lages, & Matos, A., *Portugal - Percursos de Interculturalidade* (pp. 50-120). Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf
- Carvalho, C., & Costa e Sousa, O. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interações*, 7(19), 109-126. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>

- Charlton, P., & Luckin, R. (2012). Time to reload? Computational thinking and computer science in schools. *What researches says' Briefing* 2. [https://www.researchgate.net/publication/301642771 Time to reload Computational Thinking and Computer Science in Schools](https://www.researchgate.net/publication/301642771_Time_to_reload_Computational_Thinking_and_Computer_Science_in_Schools)
- Chiriac, E. H. (2014). Group work as na incentive for learning – students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5(558), 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00558
- Comissão Europeia. (2019). *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais: Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0618260PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0618260PTN.pt.pdf)
- Community of Research on Excellence for All (2020). *Multiculturalidade em Comunidades de Aprendizagem: Formação em Comunidades de Aprendizagem* (Módulo 5). https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo05_final.pdf
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34923271006.pdf>
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF

Cruz, A. (2021). 10 Proposições para o Regresso ao on line. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Ensino remoto de emergência - Perspetivas pedagógicas para a ação* (pp. 10-12). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-53098-0-1. <https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default>

Cunha, A. C., & Gonçalves, S. T. (2015). *A Criança e o Brincar como Obra de Arte: Analogias e Sentidos*. WhiteBooks. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68945/1/A%20CRIAN%C3%87A%20E%20%20BRINCAR%20COMO%20OBRA%20DE%20ARTE.pdf>

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. *Interações*, (41), 133-159. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728>

Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 20(1), 123-142. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2169/1900>

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/abstract/?lang=pt>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

Devries, R. (2004a). O brincar no programa da educação inicial: quatro interpretações. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 27-49). ARTMED Editora.

Devries, R. (2004b). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 27-49). ARTMED Editora.

Durkheim, É. (2001). *Educação e Sociologia*. Edições 70.

Education Scotland. (2012). *The involvement of External Experts in School Education*. Education Scotland.
<https://education.gov.scot/Documents/Involvementofexternalexpertsinschooleducation.pdf>

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Ensinar e Aprender | + Autonomia Curricular. Roteiro Começar um ciclo. (s.d.). República Portuguesa | Escola + 21/23 – Plano de Recuperação de Aprendizagens.
https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.2.-roteiro_comecar-um-ciclo.pdf

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Uma estratégia de Formação de Professores. Porto Editora.

Fauconnet, P. (2001). Introdução. In É. Durkheim, *Educação e Sociologia* (pp. 15-42). Edições 70.

- Federação Nacional da Educação. (2019). *Estatuto da Carreira Docente*. Federação Nacional da Educação. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1552058734_1908.pdf
- Feyfant, A. (2016). La Différenciation Pédagogique en Classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113), 1-32. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. LAB: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. <https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:qbjs2293/>
- Ferreira, J. C. F. (s.d.). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *PSICO*, 41(4), 462-472. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686>
- Fisher, J. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Texto Editores.
- Flecha, R., & Tortajada, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In F. Imbernón (Org.), *A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato*, pp. 21-36. Porto Alegre.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 3(6), 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>

- Freire, P. (s.d.). *O construtivismo é uma aventura criadora da liberdade*.
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/06/paulo-freire-o-construtivismo-c3a9-uma-aventura-criadora-da-liberdade.pdf>
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem - Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Estudando a Praxis Educativa: O Contributo da Investigação Praxeológica. *Sensos* II, VI(1), 15-39.
https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLÓGICA
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Instituto Piaget.
- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). Os Professores e a sua Formação Inicial. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas* (pp. 25-46). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32762/1/Pr%C3%A1ticas%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de%20Professores%20Participantes%20e%20Din%C3%A2micas%20C.%20Galv%C3%A3o%20&%20J.%20P.%20Ponte.pdf>

- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.), Costa, H., & Formosinho, J. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, A. R. (2020). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://relatec.unex.es/article/view/3798/2633>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Grigoli, J. A., Teixeira, R. M., Lima, C. M., Silva, A. R., & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95. <https://recil.ensinlusofona.pt/bitstream/10437/1723/1/vasconcelos.pdf>
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Harvie, J. (2012). Interdisciplinary Education and Co-operative Learning: Perfect Shipmates to Sail against the Rising Tide of 'Learnification'? *Stirling International Journal of Postgraduate Research*, 1(1), 1-22. <https://spark.stir.ac.uk/wp-content/uploads/2017/01/41-88-1-PB.pdf>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187. https://recil.ensinlusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf
- Henriques, M., Reis, J., & Loia, L. (2006). *Educação para a Cidadania – Saber e Inovar*. Plátano Editora.

- HighScope. (s.d.). *The HighScope Preschool Curriculum: Preview Kit*.
<https://highscope.org/wp-content/uploads/2020/02/HighScope-Preschool-Curriculum-Preview-Kit.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- Iivonen, S., Kettukangas, T., Soini, A., Viholainen, H. (2021). Sand Play for 0-8-Year-Old Children's Health and Development: A Systematic Review Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021, 18(10112), 1-12.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/19/10112/pdf>
- Istrate, O. (2017). *Integration of Ludic Educational Activities into Classroom Teaching – Gamification* [Conference session]. The 12th International Conference on Virtual Learning (ICVL), Sibiu.
https://www.researchgate.net/publication/322144901_Integration_of_Ludic_Educational_Activities_into_Classroom_Teaching_Gamification
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. ASA Editores.
- Jarrett, O., French-Lee, S., Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2011). Play in the Sandpit: A University and a Child-Care Center Collaborate in Facilitated-Action Research. *American Journal of Play* (Fall 2010), 221-237.
https://www.researchgate.net/publication/261144993_Play_in_the_Sand_Pit
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

- Jorge-Ferreira, S. (2012). O Domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância Enquanto Caminho para a Criatividade. In S. Jorge-Ferreira, *Infância com Artes e Artes na Infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança* (pp. 92-120). Editora Científica.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2(2), 191-208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Katz, L. G. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ERIC Digests. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382411.pdf>
- Kalicki, B., & Koenig, A. Early Childhood Education. In O. M. A. Rosa, L. M. V. Angulo & C. Giambrone, *Education in Childhood* (pp. 1-17). IntechOpen. https://www.researchgate.net/publication/351879742_Early_Childhood_Education
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos novas práticas*. Edições Asa.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel – edições técnicas.
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>
- Lucas, F. M. M. (2017). The game as na early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (237), 908-913. https://www.researchgate.net/publication/314783039_The_Game_as_an_Early_Childhood_Learning_Resource_for_Intercultural_Education
- Luís, L. T. S., & Casado, M. J. I. S. (2019). Articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*,

INFAD Revista de Psicologia, 1, 99-108.
https://www.researchgate.net/publication/334450155_Articulacao_entre_educacao_pre-escolar_e_1_ciclo_do_ensino_basico

Lustosa, G. Q. (2016). Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra. [Doctoral Thesis, Universidade de Coimbra].
<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/31341/1/Trajet%C3%B3rias%20Profissionais%20na%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ser%20Professor.pdf>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>

Marques, A. S. (2021). *Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico: Análise da implementação da medida a alunos do 3º ano*. [Doctoral Thesis, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum, Repositório Digital da UBI.
<https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/11156?locale=en>

Marques, C., & Bastos, G. (2016). A Educação Intercultural e a Literatura Infantil: Perspetivas e Práticas na Educação Infantil. *Atas do XIII Congresso SPCE - Educação Inclusiva*, 479-485. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.

Martin, A. (2006). An european framework for digital literacy. *Digital Kompetanse*, 2, 151–161. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-european-framework-for-digital-literacy-Martin/f83e53af6e453519aa9adc9960cc826fa7dc93c3>

- Martins, I., Pereira, C., & Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 98-120. <https://www.researchgate.net/publication/291086686>
- Martins, S. M. A. B. (2013). *O Trabalho Colaborativo como Meio de Desenvolvimento Profissional de Professores do Projeto Fénix, na ESPS (Estudo de Caso)* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Leiria]. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1974?locale=en>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/pre_cap2_5.pdf
- Matos, A. R., Brito, R. (2013, Junho 21 - Junho 22). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar* [Paper presentation]. Jornadas Pedagógicas – Supervisão, liderança e cultura de escola, Odivelas. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4708>
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.
- Miller, J. (2009). Holistic Education: Learning for an Interconnected World. In R. V. Farrell & G. Papagiannis, *Education for Sustainability* (pp. 290-308). Eolss Publishers/UNESCO.
- Monroy-Hernández, A., & Resnick, M. (2008). Empowering Kids to Create and Share Programmable Media. *Interactions*, 15(2), 50-53. DOI 10.1145/1340961.1340974
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Celta Editora.

- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111–138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Moran, J. (s.d.). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf
- Moran, J. (2018a). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Moran, J. (2018b). Metodologias Ativas em Sala de Aula. *Pátio Ensino Médio*, 10(39). http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8460>
- Moreira, M. A. (1995). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. *Série Enfoques Teóricos* (pp. 151-165). Porto Alegre. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf
- Moyles, J. (2012). *A-Z of Play in Early Childhood*. Open University Press. <https://books.google.pt/books?id=xCvY-gPkXRkC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=moyles+play+pdf&source=bl&ots=m6H3QHMCZj&sig=ACfU3U1MgnUafWCN8EYajim27TFWiCRIjQ&hl=pt->

[PT&sa=X&ved=2ahUKewiUraTQis33AhUygv0HHW5vAwMQ6AF6BAggEAM#v=onepage&q=moyles%20play%20pdf&f=false](https://www.repositorio.ul.pt/handle/10451/4758)

- Neto, A., Cid M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., Folque, A. (1999). *Estereótipos de Género*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- 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* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ramos do Ó, J. (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Tinta da China.
- OECD. (2020). *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions. Report for the G20 Education Working Group*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 56-79). Porto Editora.
- Olowe, P. K., Ojoko, B., & Onuegbu, I. (2020). Water and Sand Play: More than Just Fun for Pre-school Children. *Contemporary Journal of Research in Early Childhood Care & Education*, 1, 17-27.
https://www.researchgate.net/publication/344455729_Water_and_Sand_Play_More_than_Just_Fun_for_Pre-school_Children
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2003). *Helping Children Understand Routines and Classroom Schedules*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481991.pdf>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.
- Papert, S. (2005). *Teaching Children Thinking. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3), 353-365. Society for Information Technology & Teacher Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/21844/>
- Parente, M. C. C. (2004). *A Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* [Unpublished doctoral dissertation]. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Texto Editora.
- Paulo, M. F. A. (2020). *Ensino e Aprendizagem da Matemática no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas das Educadoras e Estagiárias do C.I.P.P Kilamba-Angola*. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/371>
- Pedro, A., Matos, J. F., Piedade, J., & Dorotea, N. (2017/2018). *Probótica – Programação e Robótica no Ensino Básico. Linhas Orientadoras*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/337654036_Probotica_-_Programacao_e_Robotica_no_Ensino_Basico_Linhas_Orientadoras
- Peixoto, J., & Carvalho, R. M. A. (2007). Os Desafios de um Trabalho Colaborativo. *Educativa*, 10(2), 191-210. <https://outlook.office365.com/mail/inbox/id/AAQkAGI1ZTU2YWM2LTM3ODgtNDhiZi04OTQ5LWNkYjIxNTA5OWFhNgAQAGI8sLv5k1Jheil3LBTyKQ%3D/sxs/AAMkAGI1ZTU2YWM2LTM3ODgtNDhiZi04OTQ5LWNkYjIxNTA5OWFhNgBGAAAAAADCsZCbZgr8S55ReYODypx9BwCsZnc7%2F%2FxiQa5v6O50YkKJAAAAAEMAACsZnc7%2F%2FxiQa5v6O50YkKJAARVfuPeAAABegAQAAwiWJpV2WdKtf22ViToY0c%3D>
- Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pereira, I. S. P., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico - algumas reflexões. In F. F. Azevedo, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas - actas do I encontro internacional* [CD-ROM]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4260>

- Pereira, L. M. G. (2012). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação*. [Doctoral Thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Pilar, P. R. C. (2020). *Flexibilidade Curricular na escola: Estudo de caso*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12973/1/FlexibilidadeCurricular_PatriciaPilar_2017158_vf.pdf
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura*, 19(3), 143-170. <https://core.ac.uk/download/pdf/143396902.pdf>
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e a Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149-166.
https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.%20Diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: Da Linearidade dos Usos à Complexidade das Práticas. In L. Amante, & I. Oliveira (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 99-130). Universidade Aberta – LE@D.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6114>
- Pinto, M. L. S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Edições ASA.
- Pires, A. L. O. (2008). A Investigação na Formação de Educadores e Professores. Contributos para (Re)pensar as práticas de Formação Inicial. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. M. Matos (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitando o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17-34). Colibri.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28861?mode=full>

- Pocinho, R. F. S., & Gaspar, J. P. M. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra*, 6, 143-154. <http://exedra.esec.pt/docs/N6/09-Edu.pdf>
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Pombo, O. (2004, Junho 21-23). *Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes* [Conference Session]. Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação". Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. <https://cfc.ulmcmlxxvi.net/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeintegracao.pdf>
- Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto Editora. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4202>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional da Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional da Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra* (1), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398286>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, 9(5), 1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (2014). Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(2), 4-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5112361>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso. *Inforgeo*, 15, 105-116. https://www.instituto-camoes.pt/images/stories/tecnicas_comunicacao_em_portugues/Cidadania/Cidadania%20-%20Cidadania%20Na%20Escola%20-%20Desafio%20e%20Compromisso.pdf<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Reis, P. R. (2001). As Tecnologias da Informação e da Comunicação no Pré-Escolar: Algumas Ideias Erradas e Interrogações. *Cadernos de Educação de Infância*, 60, 60-61. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/709/1/20956199-As-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-Pre-Escolar.pdf.pdf>
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular* (7ª Edição). Texto Editora.
- Ribeiro, A. D. S. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Edições ASA.
- Ribeiro, A., & Lopes, A. (2002). Do jardim-de-infância à escola: educar e formar para a criatividade. In A. D. S. Ribeiro, *A Escola Pode Esperar* (pp. 65-71). Edições ASA.

- Rodrigues, A. (2020). *Desafios de uma Escola Inclusiva: Um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal*. [Doctoral Thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/10132/1/tese%20antonio%20rodrigues%20com%20juri.pdf>
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, S. V. (2017). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa: Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enguadrador.pdf
- Rudge, L. T. (2008). *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application* [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/273318118_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149. https://www.researchgate.net/publication/26613145_Procurando_indicadores_de_educacao_inclusiva_As_praticas_dos_professores_de_apoio_educativo
- Sanches, M. A. (2003). A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, (1), 111-124.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5191/1/A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20-%20alguns%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>

Salmon, A. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137.

https://www.researchgate.net/publication/254295293_Engaging_Young_Children_in_Thinking_Routines

Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), pp. 71-83.

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>

Santos, M. E. B. (2021). *Educação em Tempo de Pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação (CNE).

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1674-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas>

Santos, R. P. (1995). *Transdisciplinaridade*.

https://www.researchgate.net/publication/249336345_Transdisciplinaridade

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2,

46-64. <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10152>

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

<https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

Serra, L. (2021). Transições sob a indeterminação dos tempos: do papel do professor, para a pele de um singelo humano e de volta para a pele do professor... In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Ensino remoto de emergência - Perspetivas pedagógicas para a ação* (pp. 70-74). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

ISBN:

978-989-53098-0-1.

[https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Livro_Ensino_Remoto_de_Emerge%CC%82ncia_VF_mar21\(1\).pdf](https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Livro_Ensino_Remoto_de_Emerge%CC%82ncia_VF_mar21(1).pdf)

Shen, J., Poppink, S., Cui, Y., & Fan, G. (2007). Lesson Planning: A Practice of Professional Responsibility and Development. *Educational Horizons*, 85(4), 248-258.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ772517>

Silva, C. M. R. (2001). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos a Criança.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%3%AAnci_a_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf

Silva, L. C. R. (2016). Teoria das Inteligências Múltiplas: conhecimento significativo para uma nova prática avaliativa. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidade*, 2(2), 106-119.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6940991.pdf>

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 161-190). Porto Editora.

Silva, P., Monteiro, C., & Moreira, D. (2001). *Escola- Família- Matemática: que relações?*
<https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:843bc1f5-6c44-4281-ad02-c9a101949fe5>

Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 211-230.
DOI:10.1515/IRAL.2006.009

Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Texto Editores.

- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. ARTMED.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
<http://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2020/08/An-Introduction-to-Curriculum-R.pdf>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2018, Outubro 11 - Outubro 13). *Onde estão as crianças na Educação de Infância? Análise das Políticas Educativas e Práticas Pedagógicas de Educadoras* [Paper presentation]. XIV Congresso das SPCE | Ciências, Culturas e Cidadañias, Coimbra.
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=231112
- Tsitavets, T. (2019). Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Teacher Education. In E. Soare, C. Langa, *Education Facing Contemporary World Issues* (p. 1852-1861). Future Academy.
<https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2019.08.03.228>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- UNESCO. (2008). *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>
- UNESCO-BIE. (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf

- UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education* (Global Report). United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *European Expert Network on Economics of Education: Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. European Union. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR32.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Universidade Católica Portuguesa/Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>
- Vieira, M. T. L. (2000). Apoios educativos num quadro de mudança da escola. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 91-124. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/657?locale=en>
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Edições ASA.
- Yousafzai, M. (2017). *O Lápis Mágico de Malala*. Editorial Presença.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas. (s.d). *Agrupamento de Escolas: Centro Escolar*.
<https://www.aert3.pt/index.php/m-agrupamento/agrup-cebm/197-informacao>

Agrupamento de Escolas. (2022). Plano de Contingência COVID-19.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=283:plano-de-contingencia-aert3>

Agrupamento de Escolas. (2021). *Plano de Inovação: Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3*.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/plano-de-inovacao>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2012). Diário da República: I Série, n.º 126.
<https://files.dre.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Diário da República: I Série, n.º 237.
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (2014). Diário da República: I Série, n.º 92.
<https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). Diário da República: I Série-A, n.º 201.
<https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). Diário da República: I Série-A, n.º 201.
<https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017). Diário da República: II Série, n.º 143.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (2018). Diário da República, II Série, n.º 138.

<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (2016). Diário da República, II Série, n.º 137.

<https://files.dre.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*.

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). Diário da República, II Série-A, n.º 34.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

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

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C. H., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação/José Vítor Pedroso.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

República Portuguesa. (2017). *Autonomia e Flexibilidade*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/reuniao_lancamento_flexibilidade_coimbra_2_maio-see.pdf

República Portuguesa. (2018a). *Aprendizagens Essenciais Português – 3º Ano*. República Portuguesa.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

República Portuguesa. (2018b). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 1º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

República Portuguesa. (2018c). *Aprendizagens Essenciais Matemática – 3º Ano*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_3a_ff_18de_julho_rev.pdf

República Portuguesa. (2021). *Aprendizagens Essenciais Matemática – 3º Ano*. República Portuguesa.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_3a_2021.pdf

Santos, N. F. (2021). Projeto de Intervenção para o Agrupamento de Escolas.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=295:projeto-de-intervencao>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Sofia Alves Gomes

