

Catarina Barbosa Dias

Relatório de Estágio

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

julho

20**20**

Catarina Barbosa Dias

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

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

julho

20**20**

AGRADECIMENTOS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Freire, 1992, p. 155)

O culminar deste sonho não teria o mesmo sabor se não fosse partilhado com todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam e fizeram parte deste percurso. A todos agradeço o incentivo, a partilha, a amizade e o amor com que me brindaram todos os dias.

Aos meus pais, sem os quais teria sido impossível ter chegado até aqui, obrigada por me terem dado a oportunidade de realizar este sonho, obrigada pelo amor e pelo incentivo nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos, pelo porto de abrigo. Agradeço-lhes a preocupação, os dias difíceis que viveram comigo e os momentos que partilhamos ao longo destes cinco anos.

Ao Daniel, por todo o amor, pela paciência, pela compreensão, pelo carinho e pela força em todos os momentos. Obrigada por sempre acreditares em mim.

Aos meus amigos, que sempre compreenderam a minha ausência nos aniversários, nas jantaradas e nos momentos de convívio. Um agradecimento especial à minha querida Joana, o meu par pedagógico. Há sentimentos que não conseguem ser explicados, e esta cumplicidade em que se baseia a nossa amizade é um deles. Sou uma sortuda por te ter na minha vida, por ter partilhado uma sala contigo, por termos repartido e vivido esta montanha-russa uma com a outra. Juntas, fomos professoras, fomos educadores de infância e, acima de tudo, fomos amigas. À Beatriz e à Mariana, um obrigada gigante por nunca duvidarem de mim, por acreditarem que era capaz, pela partilha de conhecimentos e pelos momentos de discussão construtivos. À Carolina C., pelo apoio incansável, por todas as vezes que depositou confiança e esperança em mim. Foste uma das pessoas que mais me acompanhou nesta jornada, obrigada por isso e pelo tempo que me dedicaste. À minha Ana P., por nunca me falhar e estar sempre disponível e pronta a ajudar.

Aos profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, nomeadamente às Professoras Supervisoras Margarida Marta e Paula Flores, que se cruzaram comigo e me apoiaram nesta caminhada, obrigada pelos ensinamentos, pela partilha, pela disponibilidade e pelo apoio. Aos profissionais, com quem tive o privilégio de contactar e trabalhar nos diferentes contextos, pelo acolhimento, pela colaboração e pela partilha que sempre demonstraram.

Um privilegiado obrigado a todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar e de acompanhar. É incomensurável o contributo delas neste percurso, considerando serem o pilar que me fez chegar até aqui. Há sorrisos e momentos que ficaram para sempre guardados na memória.

A todos os que construíram comigo o meu crescimento pessoal e, conseqüentemente, o meu crescimento profissional. Este presente relatório é muito mais que uma produção escrita, é sim o retrato da nossa caminhada, dos momentos que vivemos juntos, dos sonhos, das expectativas, dos desafios e das partilhas. Esta conquista é muito minha, mas com um sabor a nossa.

Obrigada a todos por me fazerem crescer!

A Cabeça no Ar

As coisas melhores são feitas no ar,
andar nas nuvens, devanear,
voar, sonhar, falar no ar,
fazer castelos no ar
e ir lá para dentro morar,
ou então estar em qualquer sítio só a estar,
a respiração a respirar,
o coração a pulsar,
o sangue a sangrar,
a imaginação a imaginar,
os olhos a olhar
(embora sem ver)
e ficar muito quietinho a ver,
os tecidos a tecer,
os cabelos a crescer.
E isto tudo a saber
que isto tudo está a acontecer!
As coisas melhores são de ar
só é preciso abrir os olhos e olhar,
basta respirar.

(Pina, 2019, p. 25)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Educativa Supervisionada, que se insere no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta produção escrita resulta do processo de formação inicial, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando a construção e habilitação da docência inerente a um perfil duplo.

Neste documento vê-se espelhada a formação da docente estagiária, que procurou desenvolver práticas que conduzissem a aprendizagens significativas e que, conseqüentemente, valorizassem o crescimento holístico da criança. Para tal, reporta-se o contributo dos processos da metodologia de investigação-ação - observação, planificação, ação e reflexão – como um pilar essencial no decorrer da prática pedagógica. Ao longo desta caminhada, procurou-se a adoção de uma atitude crítica e reflexiva, suportada pela articulação entre a teoria e a prática. Assim, em todo o percurso a docente estagiária assumiu o papel de mediadora, escutando a voz das crianças, que assumiram o papel de co-construtoras no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Através da ação educativa não só se fomentou o gosto pela profissão de ser educadora de infância e de ser professora do 1.º CEB, como se enriqueceu o quadro teórico, fundamental para sustentar a prática. Todas estas perspetivas pedagógicas, assim como o trabalho colaborativo entre todos os atores do percurso formativo, contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional da futura docente.

Palavras-Chave: Criança; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Reflexão.

ABSTRACT

This report is part of the professional resume in the Supervised Education Practice that is contemplated in the study plan of the Masters' program in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. This written production results from the initial professional qualification, in contexts such as Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, for enabling a construction and qualification of teaching with a double profile.

In this document, it is possible to see the academic formation of the master student, who searched for the development of practices considered as significant learnings that allow valuing the child's holistic growth. Therefore, it is reported an action-research methodology - observation, planification, action and reflection - as an essential support in the course of pedagogical practice. Throughout this journey, the adoption of a critical and reflective attitude was sought, supported by the articulation between theory and practice. Thus, throughout the course, the trainee teacher assumed the role of mediator, listening to the children's voice, who assumed the role of co-builders in the development of their own learning.

Through educational action, not only did the taste for the profession be fostered, but the theoretical framework, fundamental to sustain the practice, was enriched. All these pedagogical perspectives, as well as the collaborative work between all the actors of the training course, contributed to the development of the professional identity of the future teacher.

Keywords: Child; Personal and Professional Development; Supervised Education Practice; Action-research; Reflection.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Educação: Paradigmas Educativos	3
2. Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	11
2.1. O brincar em todo o lado	19
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico: Paradigmas Educativos	21
Capítulo II – Caracterização do Contexto Educativo e Metodologia de Investigação	31
1. Caracterização da Instituição Cooperante	31
2. Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar	33
3. Caracterização do Contexto Educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
4. Metodologia de Investigação	47
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e Resultados Obtidos	53
1. A Ação Educativa Desenvolvida em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	54
2. A Ação Educativa Desenvolvida em Contexto de Educação Pré-Escolar	70
Metarreflexão	83
Referências	85
Normativos Legais	98

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Relativos à Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Anexo A1 – Matriz de planificação

Anexo A2 – Letra da música “O Carro do Meu Chefe”, utilizada para a atividade com enfoque na Expressão Musical

Anexo A3 – Programação do *ZigZag*, exibido na RTP2, destinada às crianças em idade Pré-Escolar

Anexo B- Relativos à Prática Educativa Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo B1 – Divisão da carga horária do grupo

Anexo B2 – Matriz da grelha de pré-observação

Anexo B3 – Matriz de planificação

Anexo B4 – Matriz da narrativa colaborativa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Relativos à Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Apêndice A1 – Área do acolhimento

Apêndice A2 – Área da casinha

Apêndice A3 – Área das construções e área da garagem

Apêndice A4 – Área do jogo

Apêndice A5 – Área da expressão Plástica

Apêndice A6 – Área da Matemática e das Ciências

Apêndice A7 – Área da biblioteca

Apêndice A8 – Espaço dedicado às TIC

Apêndice A9 – Espaço exterior da instituição

Apêndice A10 – Instrumentos de pilotagem que regulam a ação na sala de atividades

Apêndice A11 – Mural do Jornal Estrela

Apêndice A12 – Atividade “O Carro do Meu Chefe”

Apêndice A13 – Animais de estimação do contexto educativo

Apêndice B – Relativos à Prática Educativa Supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice B1 – Espaço exterior da instituição

Apêndice B2 – Sala de aula

Apêndice B3 – Atividade “Somos Todos Património”

Apêndice B4 – Exemplos de ícones espalhados pela sala de aula

Apêndice B5 – Reescrita das lengalengas

Apêndice B6 – Audiolivro “Uma Viagem Pelo Património”

Apêndice B7 – Jogo dos Ícones

Apêndice B8 – “Ler + é ler melhor”

Apêndice B9 – Robot LegoBoost

LISTA DE ACRÓNIMOS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA – Metodologia de Investigação-Ação
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
DL – Decreto-Lei
IA – Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MTP – Metodologia Trabalho de Projeto
RE – Robótica Educativa

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), que se encontra integrada no 2.º ano do plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento pretende dar a conhecer o percurso formativo e reflexivo ao longo da prática educativa.

Como tal, os objetivos da PES preconizam a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, como base de uma intencionalidade educativa que tem em conta os contextos que envolvem a aprendizagem. Numa atitude fundamentada e reflexiva, o futuro profissional deverá desenvolver competências a nível profissional, pessoal e social, isto é, o saber pensar e agir, fundamentais para conseguir responder às exigências da profissão e às multiplicidades que caracterizam estes dois níveis educativos, potenciando uma transformação na educação (Ribeiro, 2019). Acrescente-se que as construções dos saberes profissionais emergem também do envolvimento de todos os agentes do processo formativo – par pedagógico, professor e educadora cooperantes e as supervisoras institucionais – num constante exercício de reflexão e articulação da teoria e da prática. Considera-se que só assim seria possível que a mestranda construísse a sua identidade profissional.

É neste contexto que se apresenta o presente relatório, elaborado a partir da PES, realizada entre outubro de 2019 e maio de 2020. Este percurso foi desenvolvido em dois contextos educativos de rede pública, iniciando-se num grupo do 2.º ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e findado num grupo de Educação Pré-Escolar (EPE) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

A estrutura desta produção escrita segue as indicações do Conselho Técnico-Científico, responsáveis das Orientações para a Elaboração, Entrega e Defesa do Trabalho Final de Mestrado e pelos responsáveis da PES, resultando numa estrutura tripartida e articulada, criando-se um documento coeso e coerente, capaz de sustentar e justificar as práticas desenvolvidas no decorrer

da ação educativa. Adicionalmente, apresenta-se uma metarreflexão do percurso de formação profissional de perfil duplo.

O documento inicia-se pelo capítulo I – *Enquadramento teórico e legal* que, de forma articulada, apresenta os fundamentos teóricos e princípios normativos legais que apoiaram e suportaram a prática educativa. Neste, analisa-se os paradigmas comuns aos dois níveis educativos, e, posteriormente, as especificidades que caracterizam cada um dos níveis.

No capítulo II – *Caraterização do contexto Educativo da Prática Educativa Supervisionada e Metodologia de Investigação*, são identificadas as características do contexto, onde foi desenvolvida a PES e as características dos grupos com os quais a mestrande e o par pedagógico contactaram, características essenciais para a planificação, ação e reflexão. Neste sentido, foram ainda descritas as características da investigação-ação, enquanto estratégia de formação na prática pedagógica.

O terceiro capítulo retrata as ações realizadas no contexto do 1.º CEB e da EPE, evidenciando uma análise crítica e reflexiva de algumas das ações desenvolvidas no contexto, tendo em conta a mobilização do quadro teórico, as aprendizagens profissionais conseguidas e o impacto das ações na aprendizagem das crianças. Saliente-se que, aquando da produção escrita destinada à EPE, as escolas foram encerradas, consequência de uma pandemia vivida no mundo provocada pelo vírus Covid-19. Considerando o exposto, foi impossível terminar a prática educativa da forma prevista e, conseqüentemente, foi necessário reinventar este processo de formação e de educação. Assim sendo, foram também desenvolvidas hipotéticas ações, sempre direcionadas para o grupo em questão, e ainda uma reflexão sobre o momento vivido, especificamente as estratégias propostas, apresentadas e/ou desenvolvidas quer pelo Ministério da Educação, quer pelos agrupamentos e pela própria educadora cooperante.

Por último urge salientar a *Metarreflexão*. Embora transversal a todos os capítulos, importou proceder-se a uma análise retrospectiva sobre todo o processo de formação, mostrando as competências desenvolvidas e salientando um balanço entre o que foi construído e os objetivos da formação profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação existiu sempre, em todos os tempos e em todas as sociedades, estando intimamente ligadas às relações que os seres humanos estabelecem entre si.”
(Teodoro, 1994, p. 31)

O presente capítulo apresenta o quadro teórico e legal que resulta e visa sustentar a ação educativa desenvolvida ao longo da Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB. Assim sendo, a mobilização de saberes teóricos e de documentos legais nas práticas educativas constituiu o binómio teoria-prática fundamental na profissionalidade docente.

Neste capítulo serão abordados os paradigmas educativos, tendo por base a epistemologia pedagógica em geral, dadas as influências na formação docente.

À vista disso, sustentam-se, posteriormente e de forma individualizada, através de pressupostos teóricos legais, os diferentes níveis educativos: a EPE e o 1.º CEB.

1. EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EDUCATIVOS

Considerada o primeiro passo da reforma educativa portuguesa, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), prevista na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo. As principais transformações do presente documento aconteceram em 1997 e 2005, relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior e a última, e em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para crianças que se encontram em idade escolar e com a consagração da universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Conselho Nacional de Educação, 2013). Posteriormente, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Juntamente com estas mudanças, modificaram-se os objetivos da educação e os desafios que a escola enfrenta. Ora, se no passado a missão “era a de alfabetizar, selecionar e educar elites” (Rodrigues, 2012, p. 172), atualmente, contrariando o paradigma tradicional, é essencial que todos aprendam, garantindo uma aprendizagem com percursos educacionais de qualidade (*idem*). No modelo da escola tradicional, ao contrário do que acontece na atualidade, a metodologia focalizava-se na aula expositiva e a exigência do ensino era medida pelo número de reprovações, considerando o que hoje se chama de insucesso escolar um natural processo de seleção escolar. Acrescenta-se, ainda, na visão tradicional, que a responsabilidade do docente passava por ensinar, transmitir e explicar conteúdos que levavam o ser humano a fragmentar o conhecimento e a realidade circundante. No entanto, desde as últimas décadas do século XX, vive-se uma transição paradigmática, em busca de um novo paradigma que acompanhe o mundo, a sociedade e o Homem.

Tendo a educação um papel essencial neste processo paradigmático, a sua mudança dependeu de uma nova visão, que levou a alterações profundas nos “sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e [nas] responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação” (Rodrigues, 2012, p. 172).

Considerando o exposto, o Paradigma Humanista propõe que o ser humano se desenvolva nas suas múltiplas dimensões de uma forma holística e progressiva, em constante produção de conhecimentos e sujeito à sua própria história (Camargo & Aparecida, 2008; Fontes, s.d.). Nesta visão, a abordagem transdisciplinar é a proposta de complexidade, uma vez que deve existir o máximo de relações na integração dos conteúdos, permitindo a interconexão de saberes e possibilitando às crianças uma compreensão mais ampla do mundo e de si próprio (*idem*). A criança, desta forma, apresenta-se como um ser único, complexo e competente, acompanhada de um docente que instiga e procura uma prática pedagógica crítica e reflexiva (Camargo & Aparecida, 2008). Para responder a estas mudanças e à diversidade das necessidades e potencialidades de todas as crianças, a escola tornou-se inclusiva. O desafio da educação inclusiva rege-se por diversos princípios orientadores: a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima (DL n.º

54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). A partir dos mesmos assume-se a garantia de acesso à escola pública, o facto de todas as crianças terem a capacidade de aprender, com acesso aos apoios necessários para concretizar essa aprendizagem (DL n.º 54/2018, de 6 de julho; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Considerando o exposto, as escolas devem afirmar-se como espaços culturalmente significativos. Uma escola, que se afirma como inclusiva também tem de se centrar nas especificidades cognitivas, culturais e experienciais da criança e no respeito pela sua autonomia pessoal, tendo em conta “as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º; Pereira et al., 2018).

Sustentando os objetivos centrais da educação, tanto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como o Currículo Nacional do Ensino Básico evidenciam a imprescindibilidade da articulação, numa contínua orientação educativa, que procura conceber “uma coerência no processo de formação ao longo da vida” (Cruz, 2012, p. 35). Refira-se, deste modo, que a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB é uma mudança consequente do desenvolvimento da criança e representa a entrada da mesma na escolarização obrigatória (Ribeiro, Sá, & Quadro-Flores, 2018). A criança, neste processo, ocupa, no mínimo, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do Jardim de Infância (JI) e o mundo da escola. Segundo Bronfenbrenner, estes microssistemas são interdependentes, pelo que, para que cada um funcione de forma completa, torna-se crucial uma boa articulação entre eles, assegurada pelo trabalho conjunto, pela partilha de poder e pela passagem de informações entre os agentes de educação (Vasconcelos, 2015; Ribeiro et al., 2018). González, Muñoz e Zubizarreta (2019), referem a existência de dois tipos de transições: as verticais e as horizontais. Pode-se definir as transições horizontais como momentos que fazem parte da vida quotidiana das crianças que frequentam instituições educativas, nomeadamente as transições do ambiente familiar para o contexto da organização educativa. As transições produzidas e instituídas pelos sistemas educativos, em que a idade da criança origina a transição de uma etapa para outra, designam-se transições verticais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As transições verticais fundamentam-se em dois grandes referentes, mais concretamente, numa forma de conceber o desenvolvimento infantil e de entender o currículo escolar. No

que diz respeito às concepções acerca do desenvolvimento infantil, este não pode ser considerado um processo caracterizado pela existência de determinadas fronteiras nitidamente definidas, nem como um processo linear determinado por um conjunto de processos de aprendizagem contíguos, mas sim como uma exibição de competências, que são moldadas em virtude de um processo integrador dos diferentes estádios evolutivos pelos quais a criança passa.

Ligado a este conceito de transição surge, ainda, o conceito de continuidade educativa, que diz respeito à forma como estão organizados os saberes e que é definido como “um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2012, p. 30). Nesta perspectiva, e para uma transição positiva, “sob o ponto de vista emocional, social e intelectual”, devem ser envolvidos todos os atores que fazem parte da vida da criança (Ribeiro et al., 2018, p. 325). Acrescente-se, como sendo de igual importância, o conceito de articulação curricular, que tem como definição e objetivo um conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações entre a comunidade educativa de forma a facilitar e harmonizar a transição (Cardoso, 2018). A verdade é que o educador de infância deve conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II), enquanto que o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem do aluno”, isto é, para que todos alcancem as competências que emergem no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Ainda assim, juntos, enquanto gestores do currículo, os educadores e professores devem discutir e relacionar-se em equipa para que possam estabelecer pontes, tornando os contextos lugares da própria vida da criança, na medida em que ambos se traduzem em espaços físicos, sociais, culturais e de interdiscursividade. Com efeito, é da responsabilidade do educador e do professor a vigilância investigativa, numa atitude de observação,

questionamento e reflexão crítica dos problemas que emergem da prática (Ribeiro et al., 2018).

Partindo do axioma anterior, este é um processo que envolve não só as crianças e os docentes, mas também a família e a comunidade escolar. Assim, o acompanhamento das famílias no processo educativo cria um sentimento de segurança essencial para que as crianças se sintam motivadas a aprender, desenvolvendo pensamentos positivos em relação à escola. Sendo assim, o contexto educativo deve ser desenvolvido num espaço baseado no equilíbrio e no respeito, para que cada criança tenha a oportunidade de interagir, influenciando e sendo influenciada, com o meio e o ambiente que a rodeia (Bronfenbrenner, 1979).

Nos contextos formais de educação, a aprendizagem é um processo imprescindível, que permite, aos sujeitos, “a construção de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento independente, crítico e criativo” (Marchão & Portugal, 2014, p. 98). Deste modo, é essencial considerar a individualidade de cada criança e, ao mesmo tempo, a sua integração social. Torna-se fundamental que, desde cedo, a criança seja apoiada e estimulada a usar e agilizar as estruturas do pensamento, aprendendo a estruturá-las e complexificá-las, num ambiente em que a mesma é vista como um ser ativo. Duas estratégias fundamentais para o desenvolvimento desta competência são a aprendizagem baseada em problemas, que se caracteriza pela exploração de problemas que acontecem no mundo real e a aprendizagem baseada em projetos, que exige a organização, a pesquisa, a resolução de problemas e a sintetização (Varela, 2013). A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) está dividida em quatro fases fundamentais para o desenvolvimento do projeto, sendo estas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2011). Numa primeira fase é essencial encontrar o problema, percebendo e esquematizando ou desenhando o que já se sabe. Na segunda fase – planificação e desenvolvimento, procura-se compreender o que se vai fazer, como se vai fazer, dividindo tarefas e inferindo de que forma a comunidade pode ajudar. A terceira fase – a execução, é onde toda a ação se desenrola, onde a criança tem a oportunidade de pesquisar, organizar e registar a informação. No final desta etapa, as crianças comparam o que já sabiam com aquilo que sabem agora, isto é, as crianças investigam, criam teorias, experimentam-nas e depois

corroboram ou refutam as mesmas. Na última etapa – divulgação e avaliação, “expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada, nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios” (Vasconcelos, 2011, p. 17) e divulgam-se. Depois, e como em todo o projeto, procede-se à sua avaliação, isto é, as informações recolhidas, as intervenções das crianças, os momentos de interajuda e as competências adquiridas (*idem*).

Assim sendo, aquando da exploração de situações relacionadas com a vida em sociedade, as crianças são confrontadas com problemas contextualizados e pouco estruturados, para que possam encontrar soluções significativas. Estas metodologias em conjunto não só orientam cada criança para a construção de sentido, ao invés da recolha de informação, como “rompe[m] com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade” (Almeida, 2002, citado por Varela, 2013, p. 21). Efetivamente, numa prática pedagógica de cariz construtivista, a criança assume a responsabilidade da sua própria aprendizagem. A construção do conhecimento precisa de ser provocada. Cabe ao profissional de educação, num papel de mediador, induzir a criança a “aprender-a-aprender”, promovendo uma aprendizagem colaborativa, orientada para o desenvolvimento do pensamento complexo e da integração curricular, para que possa mobilizar o conhecimento em perspetivas intra, inter, pluri e transdisciplinar. Assim, através da problematização contextualizada, e também da dinâmica de grupo e de investigação que se constitui, as crianças atingem um maior nível de compreensão e, conseqüentemente, mais competências de aprendizagem (*learning skills*), capacidades cognitivas (*knowledge-forming skills*) e competências sociais (*social skills*) (Varela, 2013). Mobilizando de forma mais rápida os conhecimentos prévios, esta abordagem tem como objetivo criar oportunidades que desenvolvam “a disposição e capacidade do sujeito para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento; e para aplicar novo conhecimento e *skills* numa diversidade de contextos” (Comissão Europeia, 2004, citado por Roldão, Costa, Luís, Alves, & Hamido, 2005, p. 1282).

Mesmo assim, nenhuma criança é igual a outra. A chave para responder a esta heterogeneidade é diferenciar a educação, garantindo a diferenciação das

aprendizagens. Neste sentido, e defendendo o paradigma de uma escola para todos, o currículo deve ser diferenciado, incidindo sobre as especificidades e sobre as diversas vias de aprendizagem que se ajustem melhor a cada criança, garantindo a equidade. A diferenciação pedagógica é uma medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão. Com esta medida procura-se que o docente identifique as necessidades de cada elemento do grupo e crie respostas adequadas para que a aprendizagem se possa processar de forma significativa. Deste modo, antes da introdução de um novo conteúdo, o docente deve levantar/testar os conhecimentos prévios, ativar conhecimentos úteis às aprendizagens que se vão seguir e preparar as crianças para uma atividade, dando-lhes um ponto de partida ou partindo dos seus interesses (Abecedário da Educação, 2019). Na fase seguinte, durante a aprendizagem, o docente deve assumir um papel de tutor e de facilitador, promovendo e apoiando as iniciativas das crianças, dando-lhes a possibilidade de assumirem a responsabilidade pela sua aprendizagem (*idem*; Varela, 2013). Se necessário, o profissional de educação deve adaptar as condições de realização da atividade, como, por exemplo, as indicações, as exigências, a quantidade de trabalho, o tempo atribuído à mesma e deve avaliar pontualmente uma ou outra criança que demonstre alguma dificuldade, de forma a ajustar às suas dificuldades/necessidades (*idem*). Esbatendo e contrariando o modelo da escola tradicional, o modelo da escola nova dá uma enorme importância à participação, à autogestão e à autorresponsabilidade (*idem*).

Depois deste processo, segue-se a avaliação. Segundo o paradigma construtivista, a avaliação deve ser medida de um produto, mas valorizada enquanto processo, de forma a reconhecer a progressão e aquisição de conhecimentos, ao mesmo tempo que estes se transformam em competências (Varela, 2013). Ainda nesse âmbito, Zabalza (1992, citado por Diogo, 2010) afirma que este não é um ato singular, na medida em que se interliga com o processo de ensino e aprendizagem. O processo de avaliação abarca consigo três etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação e a emissão de um juízo de valor (qualitativo ou quantitativo), dependendo da finalidade da avaliação (Ferreira, 2007, citado por Diogo, 2010). De acordo com a Direção-Geral da Educação, a avaliação é uma componente integrante e reguladora no que diz respeito à prática educativa, implicando princípios e procedimentos apropriados às especificidades de cada nível curricular (Lopes da Silva et al.,

2016). Assim, a avaliação deve reger-se por quatro princípios: ser contínua, global, integradora e individualizada (Diogo, 2010). Rodrigues (2002, citado por Sias, 2014) salienta que a avaliação na EPE é direcionada para “competências relacionadas com o saber-ser da criança”, ao contrário do que ocorre no 1.º CEB, na qual a “avaliação aparece centrada em características relacionadas com o saber e o saber fazer da criança” (p. 1). As orientações que norteiam este processo seguem um rumo alusivo a um caráter sistemático e contínuo. Considerado um processo complexo, a avaliação implica a mobilização de estratégias que permitem uma avaliação justa das competências, capacidades e atitudes desenvolvidas pela criança. Consequentemente, é necessária a criação e desenvolvimento de uma panóplia de instrumentos de avaliação passíveis de serem utilizados no contexto educativo (*idem*).

A educação assume-se, assim, como um alicerce essencial para a valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável de um país. Numa sociedade baseada na aprendizagem, no saber e nas qualificações, a aposta numa educação de qualidade é condição fundamental para uma comunidade coesa e progressiva (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

A fim de dar resposta às suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, mais tarde, se transformarão nos pilares do conhecimento. Delors et al. (1996) propôs que as aprendizagens essenciais se complementam pelo “aprender a conhecer”, ou seja, adquirir os instrumentos para que possa compreender o mundo; “aprender a fazer”, podendo, deste modo, agir no meio envolvente; “aprender a viver juntos”, participando e cooperando com os outros; e “aprender a ser”, conduto essencial que contempla as três precedentes.

Neste sentido, o conhecimento profissional apresenta um conjunto de saberes, competências e atitudes que mobilizam a ação educativa, refletindo-se numa dimensão teórica, prática e experiencial. Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) afirmam que a formação deve permitir aos futuros profissionais de educação um contacto aprofundado com o exercício profissional, para que os mesmos possam saber, pensar, agir e mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa.

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Os retratos históricos sobre a educação evidenciam alternativas curriculares ao longo do tempo, que se diferem pela concepção que cada uma tem sobre a criança e a sua educação. Se no período do Estado Novo a educação da criança estava ao cargo da família, nomeadamente da mulher, atualmente, a educação é da responsabilidade de todos os intervenientes do processo educativo – famílias, educadores, professores, autarquias e comunidade local (Marta, 2015). Aliado a isto, vai-se modificando a concepção da imagem que se tem de criança, uma vez que esta deixa de ser vista como um ser passivo e passam a ser valorizadas as suas características e a sua participação (*idem*).

Efetivamente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a EPE passa a ser parte integrante do sistema educativo, com objetivos que contribuem “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º). Todavia, é à família que cabe a decisão de inscrever uma criança na instituição educativa, para que esta possa frequentar este nível educativo, uma vez que se trata de um nível de carácter facultativo e gratuito. À posteriori, em 1997, é homologada a Lei Quadro da EPE, que define o conceito de rede nacional da EPE, considerando-a a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, idade em que ingressam no 1.º CEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Sendo a criança “um ser em desenvolvimento que é preciso estimular, orientar e apoiar” (Marta, 2015, p. 278), é essencial que o educador a valorize, mediante os seus saberes e competências, promovendo a construção de aprendizagens significativas e integradoras. Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a Lei-Quadro da EPE, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Entendidas como uma referência comum, destinam-se a apoiar a organização da componente educativa, nomeadamente a prática educativa do educador de infância, referindo um conjunto de etapas sucessivas que pressupõe a observação, a planificação, a ação, a avaliação, e a comunicação (cf. Capítulo II) (Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro; Portugal & Laevers, 2010). Este documento não se traduz num programa da

EPE, mas sim num documento que permite que o profissional de educação de infância possa gerir o seu ato educativo, permitindo o desenvolvimento de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação, dando voz tanto ao seu Eu profissional como ao seu Eu pessoal. Assim, o mesmo assenta nos fundamentos de que “o desenvolvimento e a aprendizagem [são] vertentes indissociáveis”, onde deve existir uma construção articulada do saber e onde a criança é considerada um sujeito ativo nesse processo de construção, pressupondo, deste modo, uma pedagogia diferenciada (Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro). Atualmente, num olhar sério sobre a educação, o seu objetivo assenta no desenvolvimento de atitudes, valores e competências a nível físico, intelectual, humano e social, estruturantes para o desenvolvimento de aprendizagens futuras fundamentais (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a criança é vista, desde o seu nascimento e num processo contínuo, como um ser ativo e competente, que participa na construção da sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Em consequência, a ação pedagógica dos educadores de infância centra-se na criança, tendo em conta projetos e colaborações, para que a mesma se desenvolva de uma forma holística, direcionada para uma “educação de qualidade onde todos os intervenientes do processo educativo (...) se dispõem a colaborar no desenvolvimento das crianças” (Marta, 2015, p. 347) e, dando voz a uma EPE “assente na equidade, na liberdade e na integração da comunidade local e global” (*idem*). Como refere a autora Marta (2015),

é nestes mundos que os educadores edificam e reconfiguram a sua identidade profissional sob e através dos olhares dos outros agentes e da própria sociedade que vão mapeando à medida que caminham no seu percurso (p. 347).

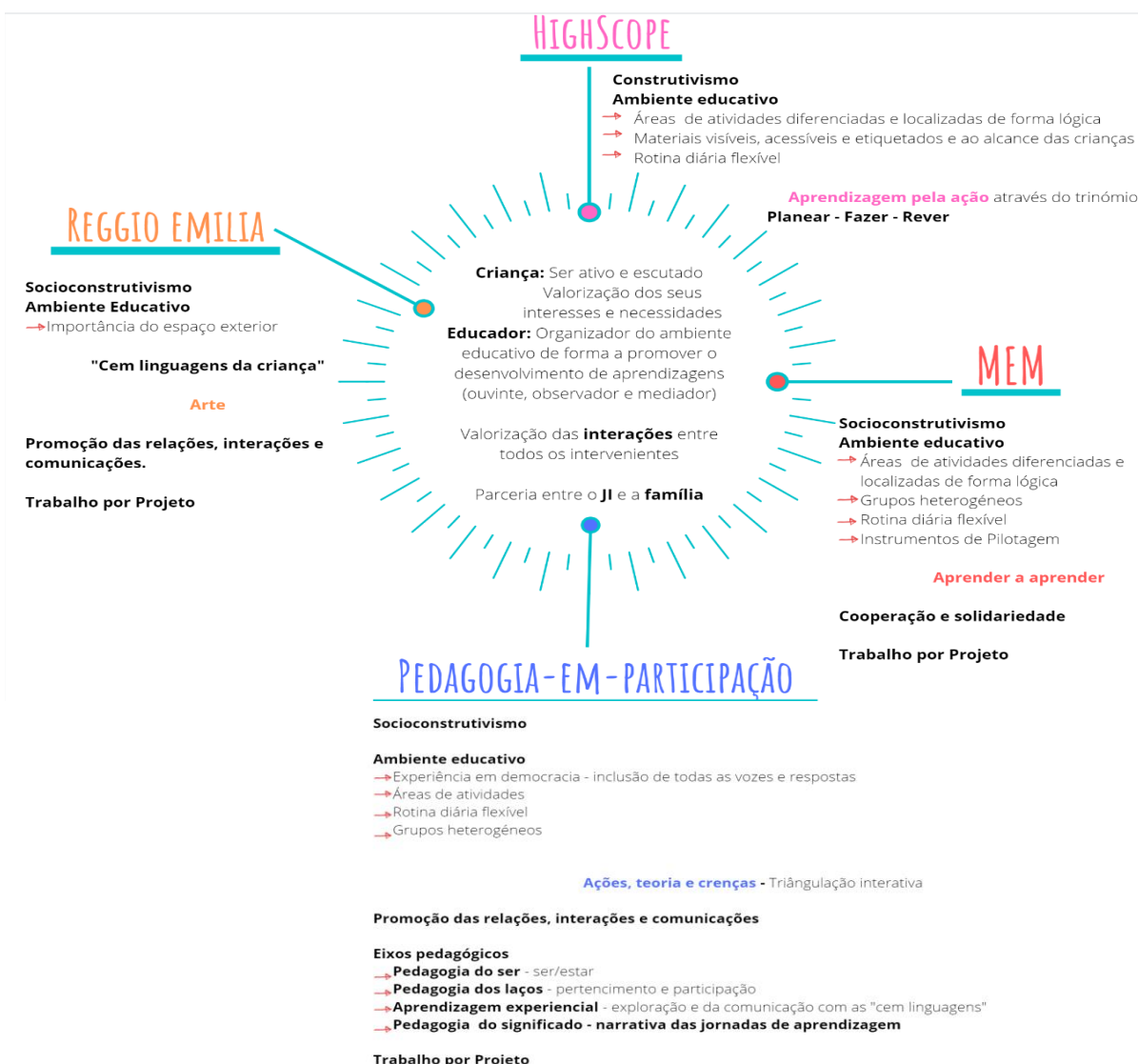
Acrescente-se que o percurso histórico influenciou, consequentemente, a evolução da formação dos profissionais. A profissão de educador de infância passou por diferentes estádios de evolução dependentes das ocorrências políticas e económicas que caracterizam a história de Portugal (Marta, 2015). Neste seguimento, 1986 não é apenas marcado pela publicação da LBSE, mas também pelo início dos cursos nas Escolas Superiores de Educação. Em 1999, com a Declaração de Bolonha, surge um novo paradigma que visa a construção dos diferentes saberes, apoiados pelas perspetivas teóricas e legais e pela perspetiva do “desenvolvimento humano e de relação social” (*idem*, p. 43). Privilegia-se, assim, a dualidade teoria-prática, considerando, dentro do possível, a realização da PES como uma continuidade entre a aquisição dos

saberes adquiridos ao longo da formação e a investigação-ação no contexto da EPE, na medida em que o desenvolvimento profissional se constrói em concordância com os contextos e com as experiências, numa constante aprendizagem.

Todos estes pressupostos teóricos e legais, tal como as interações e interferências decorrentes da formação e da prática, levam a que a mestranda comece a construir a sua identidade profissional, num processo de ação e reflexão (Marta, 2015). À vista disso, a prática educacional e respetiva reflexão são apoiadas pelo conhecimento de modelos curriculares. A adoção de um modelo curricular é um importante fator de qualidade, na medida em que resulta de diferentes teorias, que evidenciam e permitem interpretar, não só a forma como a criança se desenvolve, mas também as suas aprendizagens. Acrescente-se que nos modelos curriculares é também possível compreender e justificar como é que um educador de infância organiza o ambiente educativo, tendo em conta a criança, o seu desenvolvimento e a sua inserção no meio social e cultural (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, o saber profissional construído pela mestranda baseou-se, também, no conhecimento teórico destes modelos, que auxiliaram e fundamentaram a ação pedagógica. Partindo do axioma anterior, salienta-se o modelo *HighScope*, o modelo *Reggio Emilia*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia-em-Participação, como os modelos adotados no e pelo contexto que, de forma articulada, ajudam na conceção do currículo, tendo sempre em vista as necessidades e interesses do grupo.

Numa abordagem geral, e como refere Weikart (1995, citado por Hohmann & Weikart, 2011) o modelo *HighScope* propõe que na educação de infância os adultos e as crianças partilhem o controlo. Defensor do princípio da aprendizagem pela ação, este modelo reconhece que o poder para aprender encontra-se na criança e que a aprendizagem vem de dentro. Assim, o papel do adulto passa por apoiar e guiar as crianças através de experiências que compõem a aprendizagem pela ação, propondo a criação e desenvolvimento de atividades iniciadas e/ou apoiadas pela criança, promovendo o desenvolvimento da autonomia e experimentação, realçando o seu papel ativo na construção do conhecimento (*idem*). Já o modelo *Reggio Emilia* focaliza não só as “cem linguagens”, isto é, as formas de expressão simbólica, mas também a colaboração e cooperação dos pais e da comunidade, em busca da promoção de

uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, conhecendo as suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). No que se refere ao modelo curricular MEM, salienta-se a organização dos grupos de forma vertical, com idades diferenciadas que assegurem a heterogeneidade geracional e cultural. Assente na colaboração da organização do ambiente educativo entre o profissional de educação e as crianças, o MEM preconiza um enriquecimento cognitivo e sociocultural, prevendo um clima livre de expressão e de interrogação, onde, através da negociação e da partilha, surgem o planeamento, as responsabilidades e a avaliação (*idem*). Dê-se especial atenção ao esquema construído, que sintetiza os modelos curriculares mencionados ao mesmo tempo que procura salientar aspetos comuns e diferenciadores entre os mesmos.



Esquema 1. – Modelos Curriculares da Educação Pré-Escolar (adaptado de Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza (1996)).

Como é visível, pela interpretação do esquema anteriormente apresentado, os princípios norteadores dos modelos curriculares enunciados colocam a criança no centro da ação, creditando-a como um ser ativo e competente ao mesmo tempo que o educador de infância, enquanto orientador e gestor do processo educativo, escuta a sua voz e se responsabiliza pela promoção de condições de aprendizagem. Neste sentido, é importante salientar que o “processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Considerando o exposto, o ambiente educativo deve ser organizado de forma a criar oportunidades enriquecedoras que promovam tanto o “desenvolvimento das identidades e das relações como da aprendizagem das linguagens e da significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 20) e onde a criança seja capaz de brincar, comunicar e investigar (Oliveira-Formosinho, 2007).

Por conseguinte, a organização do espaço e materiais, do tempo e do grupo são dimensões essenciais para a organização do ambiente educativo e para a criança poder explorar e descobrir. No que concerne à organização do espaço, considera-se essencial que este seja um recurso para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, permitindo a sua (re)organização ao longo do tempo, mediante a necessidade e evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). No contexto da PES, e tendo em conta o currículo *HighScope*, o espaço é caracterizado por áreas de interesse diferenciadas (cf. Capítulo II), que possibilitam que a criança escolha, use e manipule. Estas áreas encontram-se bem definidas e constituídas por diversos materiais e objetos que refletem o tipo de vida e experiências familiares do grupo e que permitem, ainda, a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Esta aprendizagem ativa e pela ação (*HighScope*) torna-se um suporte central das aprendizagens, onde a criança atribui sentido às suas experiências imediatas e por fim, após o exercício de reflexão, constrói o conhecimento. Tal como protagoniza *Reggio Emilia*, o espaço é o 3.º educador, ainda assim, o modelo expande a importância do espaço exterior. Considerado como um espaço único, o espaço exterior, sendo, também, cuidadosamente planeado e preparado, contém características naturais que possibilitam múltiplas oportunidades educativas (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996). Desta forma, este espaço é utilizado para dar continuidade a projetos que decorrem na

sala de atividades ou para se realizarem experiências e atividades próprias, possibilitando uma permeabilidade entre o espaço interior e o espaço exterior. Para além disso, os espaços verticais assumem um papel fulcral, na medida em que, e como presente nos princípios do *MEM* e *Reggio Emilia*, as paredes são “expositores permanentes das produções das crianças” e que mais tarde se tornam a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com as famílias (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p. 148). Acrescente-se a estes espaços verticais os instrumentos de pilotagem, também presentes no contexto da PES e associados ao MEM, como o mapa de presenças, o quadro de tarefas, o calendário, o quadro de aniversários e a tabela das contagens que são exemplos de instrumentos que auxiliam “a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada [pelas crianças]” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p. 148). Em síntese, a organização do espaço reflete as intenções do educador e da dinâmica do grupo, onde o seu conhecimento facilita o desenvolvimento da independência e autonomia da criança e, conseqüentemente, das suas competências cognitivas, pessoais e sociais (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

De igual importância, o tempo pedagógico, organizado pelo educador e pelas crianças, é gerido de forma flexível e diversificada. Desta maneira, concede uma sensação de segurança, independência e estabilidade emocional à criança, uma vez que esta conhece a sequência dos acontecimentos. Com efeito, este tempo deve respeitar os diferentes ritmos e contemplar diferentes tipos de interação, permitindo diversificar as aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Por conseguinte, as rotinas consistentes surgem, na PES, como organizadores estruturais do dia das crianças, que se desenrolam em momentos distintos. *Reggio Emilia* defende, ainda, que estas rotinas devem proporcionar um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo, incluindo visitas ou passeios ao exterior para que se possa dar continuidade aos debates que emergem dos projetos em desenvolvimento (*idem*).

Debruçando o olhar na organização do grupo, salienta-se a constituição heterogénea do mesmo, isto é, um grupo caracterizado por crianças com idades, ritmos e capacidades diferentes (Niza, 2013). Defendido pelo MEM, a existência de grupos heterogéneos enriquece as interações entre o grupo, possibilitando inúmeras situações de aprendizagem entre as crianças, valorizando, também, a aprendizagem pela ação. Assim, o trabalho a pares, em pequeno e grande grupo desempenha um importante fator no desenvolvimento da criança. Acresce-se a

investigação da norte-americana Joyce Epstein (Sanders & Epstein, 1998) que abraça a ideia da articulação e interação entre a escola, a família e a comunidade, de forma a partilhar propósitos comuns para a criança. No seu estudo, verifica-se que a comunicação é a base para existir uma boa relação entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Consequentemente, estas relações de parceria possibilitam uma avaliação da ação educativa e da criança mais completa. Esta aprendizagem cooperativa, também saliente no modelo *Reggio Emilia* pela “pedagogia das relações”, proporciona à criança um processo educativo de qualidade, uma vez que “todos aprendem com todos”, possibilitando o seu desenvolvimento de forma holística (Brederode, 2019, p. 104). Valorizar todas as interações – crianças, pares, famílias e comunidade – traduz-se numa educação caracterizada pelo processo coletivo, que propicia “a qualidade da educação baseada nas culturas institucionais e profissionais (...) [além de promover a] confiança no desempenho profissional” (Marta, 2015, p. 135). Ainda assim, cabe ao educador a promoção de uma relação individualizada com cada criança, não só para a sua inclusão no grupo, mas também para a sua relação com o mesmo. Desta forma, cuidar e educar são ações interdependentes e indissociáveis (Lopes da Silva et al., 2016). A ética do cuidado abarca consigo o suporte do desenvolvimento intelectual, que ligado às necessidades básicas da criança – segurança, bem-estar e proteção – transforma “o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). O desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos, associado ao meio de aquisição de conhecimentos remete para a ética do educar. Neste ponto, o papel do educador de infância deve ser o de promotor desta articulação, para que a criança consiga aprender em grupo e viver em comunidade, agindo de forma autónoma, promovendo não só o desenvolvimento da criança, mas também o desenvolvimento profissional do educador de infância (*idem*).

Assim sendo, no decorrer da PES foi desenvolvida uma pedagogia em que o foco é o real e aquilo que é vivido, colocando a criança no papel de investigadora, na qual a comunicação e a partilha de pensamentos, ideias, sentimentos e descobertas são valorizadas pelo adulto (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Como tal, importa salientar que nos modelos curriculares *Reggio Emilia* e MEM, se evidencia e reflete a metodologia de trabalho por projeto, sustentada, também, pela Pedagogia-em-Participação, que permite que a criança explore os seus interesses ao mesmo tempo que desenvolve competências (Katz & Chard,

1997). Acrescente-se que esta pedagogia participativa se sustenta nas ações, nas teorias e nas crenças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Considerando o exposto, a criação de ambientes pedagógicos tem por base as interações e as relações de forma a sustentar as atividades e os projetos (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Todas estas dimensões devem ter como base o olhar atento e a escuta das crianças, para que o educador consiga perceber os seus interesses, as suas propostas e as suas intenções. Para que isto aconteça, o educador tem o papel de refletir, de forma sistemática, sobre os dados recolhidos através da observação, para que, posteriormente, possa planificar e adequar essa planificação às características do grupo. Esta atitude indagadora do educador deve ser uma constante, na medida em que deve analisar o impacto dessa planificação nas aprendizagens da criança (cf. Capítulo II).

A avaliação em EPE, assume um caráter formativo, uma vez que se trata de um processo contínuo e interpretativo, onde a importância está assente no processo e não no resultado. Nesta perspetiva, procura-se que a criança seja a protagonista da sua aprendizagem, de forma a que se consciencialize daquilo que já consegue fazer, das dificuldades e da forma como as vai ultrapassar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Do ponto de vista do educador, a avaliação servirá para o ajudar a conduzir o seu trabalho, para que a sua prática tenha por base as necessidades, os interesses e as solicitações das crianças, o que implica que o profissional tome consciência da ação, para que a mesma sirva de suporte ao planeamento (Godoi, 2005; Lopes da Silva et al., 2016). Esta ação planeada instiga o educador de infância, na medida em que este refletirá sobre esse planeamento, procurando perceber o que as crianças experienciaram e o que aprenderam, comparando o planeado com o sucedido e indagando-se do que poderia melhorar (Lopes da Silva et al., 2016). Ao avaliar tem de se ter em atenção a individualidade de cada criança e o seu progresso, desenvolvendo estratégias adequadas, respeitando os valores de uma pedagogia diferenciada (Godoi, 2005). Ainda assim, este ato pedagógico não pode estar desligado nem do contexto, nem dos seus autores. Como referem as OCEPE, a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, onde a criança descreve “o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Torna-se essencial, para garantir uma coerência no currículo e sobre as aprendizagens das crianças, que

os outros agentes, profissionais e familiares, participem no planeamento e na avaliação da prática educativa (*idem*).

Importa assim desenvolver a educação como um todo. Desta forma, confirma-se que, neste mundo agitado e em transformação, a educação deve seguir as quatro aprendizagens fundamentais, que se transformaram em pilares do conhecimento, essenciais para a vida da criança. Assim sendo, o educador de infância deve beneficiar a criança com estratégias que a ajudam a aprender a aprender, desenvolvendo oportunidades que a tornem apta a resolver problemas nas mais variadas situações e para conviver em sociedade, enquanto é capaz de agir de forma autónoma, responsável e com discernimento (Delors et al., 1996). Numa reflexão pessoal, apesar da diversidade de contextos de formação e trabalho que podem dificultar a coesão e partilha, é essencial que o grupo profissional de educação de infância estabeleça redes colaborativas, pois além de ajudar no seu desenvolvimento e identidade profissional, auxilia na tomada de decisões relacionadas com o currículo e com a planificação. Este trabalho de reflexão e dialogação conjunta permite o desenvolvimento de um ambiente securizante e agradável, para que a criança se sinta segura e protegida, facilitando, conseqüentemente, a sua construção e desenvolvimento da sua aprendizagem.

2.1. O BRINCAR EM TODO O LADO

Considerada uma linguagem universal, o brincar está em todo o lado, com maior destaque na infância, mas guardada na memória para toda a vida. Apesar das brincadeiras parecerem desprovidas de um propósito, elas desempenham “importantes funções evolucionárias atuais e de longo prazo”, uma vez que contribuem para um desenvolvimento holístico da criança, isto é, a criança desenvolve a sua parte cognitiva, afetivo-social e motora (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 308). Como refere Carlos Neto e Frederico Lopes (2018), a infância é marcada pelo brincar, numa fusão em que a criança se apropria do brincar, da mesma forma que o brincar se apropria da criança. A verdade é que ao fazê-lo a criança está a assimilar “o mundo à sua maneira, sem compromisso

com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (Piaget, 1978, citado por Silva & Rubio, 2014, p. 1). Além de que o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança, estimulando a representação do que se vê. Assim, o brinquedo dá oportunidade à criança de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo, estabelecendo um controlo interior, aumentando a sua autoestima e ajudando no desenvolvimento da sua confiança, consigo mesma e com os outros que a rodeiam.

Efetivamente, brincar é um ato natural e essencial a todas as crianças. Mais se acrescenta, “uma criança que não brinca de forma regular, (...) não é uma criança saudável” (Neto & Lopes, 2018, p. 17). Desta forma, nos primeiros anos de vida, verifica-se que o brincar traz vários benefícios – na estruturação do cérebro, no desenvolvimento da linguagem e literacia, no processo de adaptação física e motora, na evolução da capacidade cognitiva e de resolução de problemas, nos processos de sociabilização e na construção da sua identidade – refletindo-se num investimento da saúde física e mental (Neto & Lopes, 2018). Assim sendo, é essencial que a criança brinque em casa, brinque na escola, brinque na rua, brinque em todo o lado. Para isto, é crucial dar tempo e espaço à criança para que esta tenha oportunidade de brincar de forma livre e espontânea e de jogar, quer seja um jogo que possua regras, quer seja uma atividade física e desporto, que se caracteriza por um jogo universal com regras institucionalizadas. A criança é um ser em desenvolvimento que necessita vivenciar situações que lhe permitam ser ativa e feliz. Exemplos disso são a exploração do ambiente/natureza, do corpo, lidando com a imprevisibilidade e com o perigo, característico do ato de brincar, para que, nestas vivências possam criar relações sociais. Ao mesmo tempo que controlam as suas emoções, desenvolvem a sua autonomia e superam limites (Neto & Lopes, 2018). A mestrandia considera que é fundamental contrariar o sedentarismo e o analfabetismo motor, que, infelizmente, se tem vindo a impor na atualidade. Assim, cabe aos educadores e aos pais/família promoverem este ato de brincar, ao contrário de o inibir com receio de a criança se magoar. A verdade é que esta “proibição” faz com que a criança não desenvolva inúmeras capacidades e competências essenciais, colocando em risco a própria saúde física e mental da criança (Neto & Lopes, 2018; Araújo, Monteiro, & Lopes, 2019), não esquecendo nunca que as crianças além de precisarem de se movimentar, estão

geneticamente predispostas a explorar o mundo e a compreendê-lo (Araújo, Monteiro, & Lopes, 2019). De todos os estudos realizados neste âmbito, salienta-se a brincadeira no meio escolar, que demonstra que as crianças ativas no recreio são aquelas que melhor aprendem. Esta relação implica que a criança brinque para que tenha uma maior capacidade de atenção e concentração (Neto & Lopes, 2018).

Chega-se agora ao ponto essencial, o espaço exterior. Este deve ser um espaço aliciante para a criança, onde ela pode explorar e vivenciar o território, em liberdade e em segurança, onde o seu tempo de utilização tem em conta as suas necessidades de jogo e de socialização. Ainda assim, o envolvimento das crianças neste processo de construção e organização do espaço exterior torna-se um fator dominante, uma vez que a construção social do mundo físico, social e cultural faz parte integrante do desenvolvimento infantil (Neto & Lopes, 2018). Nunca antes foi tão crucial dar tempo à criança para ela brincar, para que a mesma consiga “sair” da rotina stressante e estruturada, que caracteriza o “modelo de organização da vida social” (*idem*, p. 111) de que as crianças estão a ser vítimas. Cabe aos profissionais de educação promover contextos de brincadeira, onde exista uma dinâmica participativa das famílias, das instituições de educação e dos cidadãos, que se traduzam na oportunidade de a criança brincar, de construir brinquedos e brincadeiras (Neto & Lopes, 2018). Conclua-se que neste processo de aprendizagem é essencial “aprender no recreio e brincar dentro da sala” (Neto, 2017, p. 13), não descurando as ligações com a cidade onde as crianças “vivem e onde constroem a sua identidade e nela são reconhecidas” (Araújo, Monteiro, & Lopes, 2019, p. 31).

3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PARADIGMAS EDUCATIVOS

A Convenção sobre os Direitos da Criança refere, no artigo 28.º, “o direito da criança à educação” tendo presente a igualdade de oportunidades, na medida em que “tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos”. O mesmo documento refere que todos os Estados devem adotar medidas que estimulem a frequência escolar, criando dessa forma condições e oportunidades que se

reflitam no sucesso escolar de todos os agentes (Organização das Nações Unidas, 1989, p. 20; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A educação básica, ou o ensino básico, é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal e abrange crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, tendo, por isso, uma duração de quatro anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Para algumas crianças pode mesmo constituir-se como o primeiro contacto com o sistema educativo, visto a Educação Pré-Escolar gozar de um carácter facultativo. Este ensino é globalizante, assumido pela monodocência, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (*idem*). O 1.º CEB caracteriza-se por objetivos específicos, nomeadamente, no “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora” (*idem*, artigo 8.º). Desta forma, o currículo caracteriza-se pela articulação entre as aprendizagens, envolvendo vários processos como a flexibilidade e a gestão do tempo e do espaço. De realçar que o currículo atual espelha um “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens Essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória»” (Despacho n.º 5907/2017, 6 de maio). Este último documento afirma-se como um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. As Aprendizagens Essenciais constituem-se como matriz comum para todos os estabelecimentos de ensino no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho; Oliveira-Martins, 2017). O documento demonstra, nos seus princípios, que assume uma base humanista, o saber e a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade. Uma base humanista significa “a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 6). Efetivamente, todas as crianças e jovens devem ser encorajados nas atividades escolares a desenvolver e a pôr em

prática os valores inerentes à cultura de escola, como a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência e, por fim, a curiosidade, reflexão e inovação. Atualmente, esta temática revela-se de extrema pertinência, visto que a concepção atual de currículo e de gestão curricular contestam que o docente “seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 22), o que implica desenvolver competências de investigação na, sobre e para a ação educativa.

A matriz curricular base (DL n.º 55/2018, de 6 de julho) apresenta as componentes estruturantes do currículo, incluindo o apoio ao estudo, mencionando que a carga horária constitui um valor de referência a gerir por cada escola. Assim, fazem parte das componentes curriculares deste ciclo quatro áreas disciplinares obrigatórias, sendo elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e Educação Artística. Acrescenta-se o Inglês, obrigatório nos 3.º e 4.º anos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Ainda assim, a matriz curricular-base inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino. As TIC caracterizam-se por ser uma área de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo, evidenciando, deste modo, a flexibilidade curricular.

Neste processo, o mesmo documento realça uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares e transdisciplinares, a diversificação pedagógica e instrumentos de avaliação, e, ainda, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. Neste quadro, elevam-se aprendizagens assentes em metodologias ativas que valorizam o processo de aprendizagem e nele relevam o papel do aluno, pelo que se destaca a aprendizagem baseada em projetos que, além de estimular soluções colaborativas de desafios numa situação ambiental, mobiliza o uso de conhecimentos construídos (Brunner, 1976) e promove a resolução de situações problema de forma integrada, estimulando a pesquisa, o tratamento e seleção de informação, a reflexão e o encontro de soluções, muitas vezes sustentados num trabalho prático ou experimental que pode envolver questões da

flexibilidade curricular. Deste modo, fomentam-se tempos de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que rompem fronteiras entre disciplinas, mas também que fomentam a aquisição e construção holística e contextualizada do conhecimento num processo significativo e situado. Torna-se assim pertinente mencionar nesta abertura a MTP, uma vez que permite que as crianças participem no seu processo formativo, enquanto autores do mesmo.

Tal como já foi referido anteriormente, a escola do século XXI passou a ter por missão garantir a aprendizagem de todos os alunos, com percursos escolares longos e de qualidade. A melhoria da qualidade de ensino passa também pelo aproveitamento dos recursos. Assim, invocam-se as potencialidades que oferecem as TIC, contribuindo, em simultâneo, para a satisfação dos objetivos do sistema de ensino e para a sustentabilidade de uma educação de qualidade, enquanto instrumento e aplicação pedagógica (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 404). Quadros-Flores, Peres e Escola (2013) refletem sobre as mudanças no ensino e alertam que estas devem estar alinhadas com a evolução social e tecnológica. Na visão da autora, o momento de mudança exige dois eixos formativos. Num primeiro eixo é necessário que os professores possam refletir sobre o “futuro da sociedade e o tipo de cidadãos que se deve formar” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 340). Neste contexto, a autora reforça que é necessário, também, que conheçam as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação criando recursos e ferramentas adaptadas às necessidades. Num segundo eixo, mais pedagógico, surge o momento da seleção do recurso didático que, também ele, deve estar alinhado com novos modelos pedagógicos, pelo que o processo exige criatividade por parte do professor (*idem*). Desta forma, é essencial que o docente compreenda e domine métodos de aprendizagem construtivos e ativos que, inequivocamente, retratem a oportunidade de os estudantes desenvolverem e crescerem de forma integrada, num ambiente colaborativo e de partilha, tornando-se facilitadores e gestores de aprendizagem. Neste contexto, as TIC são ferramentas que favorecem os processos de aprendizagem, a sua organização e partilha, num ambiente de natureza socioconstrutivista. Tenha-se em conta os domínios das TIC como áreas de trabalho que se cruzam: Cidadania Digital, onde o aluno deve ser capaz de compreender o mundo digital que o rodeia, adotando uma atitude crítica, refletida e responsável no uso de tecnologias; Investigar e Pesquisar, onde a criança se apropria de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação em

ambientes digitais; Comunicar e Colaborar, onde o aluno deve desenvolver competências que fomentem a autonomia e o relacionamento interpessoal, para que adquiram regras de comunicação em ambientes digitais; e Criar e Inovar, onde o aluno deve ser capaz de resolver problemas, através da sua análise e elaboração de estratégias, que permitam construir conteúdos (Ministério da Educação, 2018f).

Este quadro mostra prioridades do Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, nomeadamente na promoção de uma maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, ao aprofundamento de reforço que enriquece as Aprendizagens Essenciais, como mostra o Perfil dos Alunos para o século XXI, e ao exercício de uma cidadania ativa e de participação democrática em contextos interculturais através da componente de Cidadania e Desenvolvimento. Pretende-se, deste modo, que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos, abrindo aqui oportunidades para o desenvolvimento humano numa escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, como confere o DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Por outro lado, há um reconhecimento dos professores, enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, pois assumem um papel fulcral na avaliação do currículo e nas opções que tomam, quer na exequibilidade, quer na adequação aos contextos de cada comunidade escolar.

Este cenário mostra que os desafios que a educação do século XXI impõe são diversos e exigentes, quer no que concerne à formação, perfil e práticas docentes, quer para os alunos, pais e demais atores do sistema educativo. A educação atual exige a renovação pedagógica para responder às exigências atuais (Rodrigues, 2012). O professor é um elo primordial no processo educativo, seja no que concerne à conceção do currículo, seja à adaptabilidade aos desafios que emergem, pelo que é importante que esteja na vanguarda do sistema educativo, formando-se e preparando-se para dar resposta de forma exímia àquilo que é uma das suas principais funções, potenciar o desenvolvimento das capacidades dos seus alunos no sentido da formação de um cidadão ativo, autónomo, consciente e responsável.

O papel do docente passa, então, por repensar os processos de construção do conhecimento, considerando a mediação e a interação como pressupostos

essenciais para que se estabeleçam aprendizagens significativas. Efetivamente, as metodologias ativas, refletidas num processo de ensino-aprendizagem construtivista, são uma estratégia essencial na promoção de um estudante crítico-reflexivo. Ainda assim, este processo precisa de ser investigado de modo a articular “consistentemente as dimensões humanas, técnica e político social” (Candau, 1991, citado por Borges & Alencar, 2014, p. 129). Para tal, um dos requisitos é aproximar os conteúdos das vivências da turma. Neste sentido, as metodologias ativas caracterizam-se em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências, maioritariamente reais, para que a criança possa resolver com sucesso os desafios advindos das atividades da prática social. Paulo Freire (1996, citado por Borges & Alencar, 2014) afirma que para impulsionar as aprendizagens é fundamental que a criança seja capaz de superar desafios, resolver problemas e, assim, construir novos conhecimentos a partir de experiência prévias. Diversas metodologias ativas têm sido desenvolvidas no âmbito da educação, tais como a problematização, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, em equipas, por meio de jogos ou uso de simulações. Mitre et al. (2008) defende a problematização com o objetivo de alcançar e motivar o grupo, na medida em que, face a um problema, a criança examina-o, reflete e contextualiza-o de modo a dar significado às suas descobertas. Ribeiro et al. (2003, citado por Borges & Alencar, 2014) alegam que a metodologia baseada em problemas contempla três princípios fundamentais sobre a aprendizagem: (1) a aprendizagem é um processo construtivo, onde o conhecimento é estruturado em redes de conceitos que se relacionam e os novos conceitos são aprendidos através da relação com redes preexistentes; (2) a metacognição afeta a aprendizagem, pelo que a estipulação de objetivos (o que vou fazer?), a seleção de estratégias (como vou fazer?) e avaliação dos resultados (funcionou?) são habilidades essenciais à aprendizagem; e (3) fatores contextuais, culturais e sociais influenciam a aprendizagem, sendo que a aprendizagem é favorecida e desenvolvida quando o conteúdo a ser explorado está próximo do contexto do grupo e quando o mesmo compartilha pensamentos e significados diferentes sobre uma mesma questão, isto leva a que a criança questione a sua visão e a visão dos restantes, desenvolvendo habilidades como a aceitação e o respeito por opiniões diferentes e o trabalho colaborativo para a construção de um consenso. A educação deve

voltar-se para a vivência de experiências, contrariando o ensino tradicional e a transmissão de temas abstratos.

Num espírito de cooperação, interação, diversidade e responsabilidade é apresentado um problema aos alunos, que em grupos organizam as suas ideias e tentam solucioná-lo com o conhecimento que já possuem. Esta discussão leva a que as crianças levantem e anotem questões que emergem de aspetos que não compreendem. Assim o grupo planeia “quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas” (Borges & Alencar, 2014, p. 132). Num reencontro em sala ou fora dela, os alunos exploram as questões de aprendizagem anteriores e é nesta partilha que se dá a integração de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o aparecimento de novas questões, evidenciando a sua progressão na solução do problema. Terminado o trabalho com o problema, as crianças avaliam-se e aos seus pares, otimizando habilidades de autoavaliação e avaliação construtiva dos colegas, necessárias para uma aprendizagem autónoma eficaz. No decorrer de todo este processo, o professor tem o papel de orientar os grupos, ajudando-os a identificar o conhecimento necessário para solucionar o problema, apoiando-os e desenvolvendo, de forma produtiva, a interação entre as crianças. Segundo Woods (2000, citado por Borges & Alencar, 2014), esta responsabilidade pela própria aprendizagem implica que os alunos desempenhem oito tarefas:

- (1) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação;
- (2) tentar solucionar o problema com o que se sabe, observando a pertinência do seu conhecimento atual;
- (3) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema;
- (4) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo a saber o que, quanto e quando é esperado e, para a equipa, determinar quais tarefas cada um fará;
- (5) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autónomo da equipa;
- (6) partilhar o novo conhecimento eficazmente de modo que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipa;
- (7) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e
- (8) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado e refletir sobre o processo (p. 133).

Nesta metodologia, o conhecimento que se constrói, num ambiente de aprendizagem, onde a criança identifica o que precisa de saber, investiga, partilha com os outros e aplica novos conhecimentos, é mais relevante do que a

própria solução. Aliado a isto, e visto que o principal objetivo do ensino é dotar as crianças de saberes, capacidades, atitudes e valores que lhe permitam intervir conscientemente e eticamente na sociedade, pretende-se uma aprendizagem contextualizada e significativa, que tenha em conta as realidades em que as crianças se inserem e com as quais estão familiarizadas. Deste modo, as crianças num processo de descoberta compreenderão a importância do seu Património, enquanto constroem novos saberes e os articulam de forma natural, partindo dos seus conhecimentos prévios, da interação e partilha com o grupo. A abordagem a questões culturais favorece a promoção de atitudes de respeito perante o surgimento de diferenças culturais, criando emoções no processo de aprendizagem, uma vez que gera “envolvimento, reconhecimento de si e dos outros” (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p. 891). A este respeito a abordagem “*Made by them to them: the students in the learning process*” (*idem*) perspetiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção. Este processo baseia-se na ideia de que a aula deve ser previamente preparada com a participação dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades, motivações, pelo que permite que o aluno, orientado, possa livremente desenvolver, fora da sala de aula, na direção dos seus interesses sobre o tema. Num processo colaborativo de construção, o tema é debatido, em grupos, em sala de aula no sentido da construção de um produto comum que contemple a intervenção de todos os elementos do grupo. Este produto será o recurso didático trabalhado, base da construção de conhecimentos dos estudantes, por eles debatido, refletido e sistematizado na apresentação. Assim, integra as categorias do domínio cognitivo proposto pela Taxonomia de Bloom – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Neste processo a criança desenvolve “competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente dominar as mais complexas (conceitos)” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422; Quadros-Flores et al., 2019). Além de tudo isto, sabe-se que os pais e as famílias são, neste domínio, atores igualmente relevantes, cujo papel deve continuar a ser reconhecido.

Neste sentido, o professor do 1.º ciclo do ensino básico, tal como é referido no anexo 2, do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, tem um perfil específico de desempenho profissional, e a quem, entre muitas funções, compete o

relacionamento positivo com as crianças e adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade. Por conseguinte, na dimensão do conhecimento e na dimensão do processo são vários os domínios que vão sendo desenvolvidos, nomeadamente o domínio cognitivo, no âmbito do saber, o domínio afetivo, relacionado com a emoção e os sentimentos e, por fim, o domínio psicomotor que engloba todas as destrezas motoras. No contexto educacional, a Taxonomia de Bloom oferece o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e de estratégias diferenciadas, que permitem facilitar, avaliar e estimular o desempenho das crianças, respeitando os seus diferentes níveis de aquisição de conhecimento e ritmo de trabalho, num processo de ensino-aprendizagem de qualidade (Ferraz & Belhot, 2010). Esta perspetiva, do ponto de vista avaliativo, é muito importante, pois reforça que a qualidade é um processo dinâmico e mutável (Barbosa, 2007). Tanto o professor, como o aluno são intervenientes neste processo avaliativo, a par de outros elementos da comunidade educativa como o conselho de docentes, especificamente no 1.º ciclo, o diretor e o conselho pedagógico da escola, ou o encarregado de educação. Para a avaliação das aprendizagens e pilotagem dos seus processos é importante conhecer os resultados e conhecer a forma como os alunos aprendem. A observação, usada diariamente, é uma estratégia fundamental, por se tratar de “um processo de perceção, interpretação e registo sistemático da conduta que implica uma tomada de decisões continuada, útil em todas as situações em que interagem aluno, professores ou ambos entre si” (Anguera, 1991, citado por Mira & Andrés, 2007, p. 1). A avaliação compreende processos de avaliação interna e externa, que se complementam. No que diz respeito à avaliação interna das aprendizagens, esta mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados, distinguindo-se em duas modalidades, a formativa e a sumativa. Considerada “parte integrante do processo de desenvolvimento do currículo” (Diogo, 2010, p. 15), a avaliação formativa traduz-se numa índole contínua e sistemática, que visa fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, facilitar a integração escolar, superar possíveis dificuldades e a informar todos os intervenientes deste processo sobre o desenvolvimento de ensino e da aprendizagem (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º; Diogo, 2010). No que concerne à avaliação sumativa, esta pode ser realizada no final de uma unidade didática, no final de um período escolar e no final do ano letivo. Desta forma, assume-se como

classificadora das aprendizagens de um aluno, expressa de forma quantitativa, traduzindo-se “na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (*idem*). Já a avaliação externa tem como referencial base as Aprendizagens Essenciais e a avaliação de competências inscritas no Perfil dos Alunos, gerando informação para complementar a avaliação formativa e sumativa. Integrando ainda provas de aferição, permitindo fornecer informações do desempenho dos alunos aos próprios alunos, à escola, aos docentes e aos encarregados de educação (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Levados à exaustão, os paradigmas tradicionais são substituídos por uma orientação construtivista e ecológica, alusivas ao saber, saber-fazer e saber-estar devendo o professor ter a competência e “capacidade de mobilizar recursos, combinar conhecimentos, atitudes e procedimentos em contexto. Este cenário traça um novo perfil e papel de professor” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 404).

Nesta era de globalização e de transformação, o professor deixa de ser o possuidor do conhecimento e torna-se num mediador entre os estudantes e o mundo que os mesmos estão a descobrir. O papel do professor do 1.º CEB é muito especial, transcende aquilo que é ensinar. Tal como refere Guinote (citado por Wong, 2011), “os professores não são os mestres de outrora, distantes dos alunos, numa redoma de distanciamento e autoridade. (...) Os professores são humanos. E essa é a sua maior qualidade” (p. 17). Acrescenta-se ainda que, além de ser essa a maior qualidade do professor, é, simultaneamente, o seu maior desafio. A escola do futuro terá de continuar a missão de transformar receios em esperanças, criando ambientes educativos inovadores que contribuam para a aquisição de conhecimentos e competências como a responsabilidade, a autonomia e o trabalho cooperativo, mobilizando os cidadãos para a construção de uma sociedade onde todos desejamos viver.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens. (...) Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.”

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24)

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, no âmbito da Educação do Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como elencado posteriormente, a base da construção da prática baseia-se na observação. Deste modo, a observação é uma técnica de recolha de dados que ocupa um lugar privilegiado na Metodologia de Investigação-Ação (MIA) e no presente capítulo. Destaque-se que, no decorrer da prática, esta observação se caracterizou por ser contínua e sistemática, uma vez que é a mesma que fornece a matéria sobre a qual se reflete, permitindo que se conheça o meio para melhor se agir e planificar, contribuindo para uma ação mais enriquecedora e construtivista (Dewey, 1964, citado por Herdeiro & Lopes da Silva, 2008).

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Bronfenbrenner (1979), afirma, no modelo ecológico, que o desenvolvimento é o resultado das transações entre a criança e o seu meio próximo. Nos seus estudos, declara que a “ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação mútua progressiva entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades dos contextos imediatos onde vive a pessoa em desenvolvimento” (p. 21), sendo este afetado pelas relações nos diferentes níveis do seu ecossistema.

Para além dos normativos legais, apresentados anteriormente (cf. Capítulo I) é essencial que o docente tenha em conta o Projeto Educativo do Agrupamento, considerando que este “constitui um documento objetivo,

conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º). Com valência em JI e 1.º CEB a instituição cooperante é um organismo do ensino público e encontra-se sediada no distrito do Porto, concelho de Vila Nova de Gaia. O agrupamento de escolar defende o lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, isto é, um ambiente onde é facultado à criança um conjunto de condições propícias ao seu adequado crescimento e desenvolvimento. Assim sendo, a visão, a missão e os valores que caracterizam este agrupamento vão ao encontro do que é esperado nas OCEPE e no Perfil dos Alunos, onde a sua perspetiva nos remete para a capacidade de mobilizar adequadamente os resultados de aprendizagem, garantindo o aprofundamento continuado e de investimento de conhecimentos necessários à ação social (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins, 2017).

Esta instituição é constituída por dois edifícios, distanciados por cerca de 50 metros. O JI localiza-se num edifício de raiz, construído em 2007, que alberga duas salas (dois grupos), uma sala de atendimento, uma sala destinada às educadoras, uma sala da Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), uma cantina e 2 casas de banho, uma destinada às crianças e outra aos adultos. O edifício correspondente ao 1.º ciclo, também designado de Plano Centenário, tem capacidade para quatro turmas, a que acresce a antiga Casa do Professor, que aloja a sala dos professores, a biblioteca, o gabinete da professora de ensino especial, a sala da Componente de Apoio à Família, também utilizada pelos alunos do Projeto Fénix. Ressalve-se, ainda, que no 1.º período a cantina se localizava no edifício destinado ao Jardim de Infância sendo também utilizada pelos alunos do 1.º Ciclo, pelo que estes eram acompanhados pelas funcionárias até ao edifício. Atualmente, apesar de a comida ser confeccionada no edifício destinado à EPE, cada um dispõe do seu próprio refeitório. Ambos os edifícios, apesar de exibirem sinais de alguma idade, apresentam-se sempre limpos e asseados. No caso da EPE, o acesso à instituição é feito por uma entrada, estando todo o edifício preparado para receber crianças e adultos portadores de alguma deficiência. Já no 1.º CEB este acesso pode ser feito de duas formas, existindo numa delas uma rampa. Contudo, o mesmo não se verifica no acesso ao edifício onde decorrem as aulas, um estabelecimento constituído por dois

andares, que não dispõe de elevador. Este será um fator de preocupação, pois a mesma não se encontra devidamente equipada e adaptada a pessoas com mobilidade reduzida.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Iniciada em meados de fevereiro, a PES no contexto da EPE realizou-se numa sala constituída por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, maioritariamente com nacionalidade portuguesa à exceção de uma com nacionalidade venezuelana. Mencione-se que uma das crianças está diagnosticada com mutismo seletivo e uma outra, que se encontra em acompanhamento, uma vez que manifesta comportamentos caraterísticos Da Perturbação do Espectro do Autismo. Considera-se este um grupo heterogéneo, não só pelas caraterísticas de cada criança, mas também pelas suas diferentes idades, sendo um grupo constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Este fator evidencia a diversidade e estimula as interações e, conseqüentemente, torna-se um aspeto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem na medida em que as crianças se encontram em diferentes momentos de desenvolvimento cada uma portadora de saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando o conhecimento como uma construção constante e o desenvolvimento cognitivo construído através de um processo de adaptação, que resulta da interação entre o sujeito e o meio, e tendo em conta os estádios de Piaget, o grupo encontra-se no estádio pré-operatório de desenvolvimento. Desta forma, em geral, o grupo evidencia um comportamento egocêntrico, potenciador de conflitos e dificuldades de partilha. Ainda assim, e como caraterística própria deste estádio, o grupo apresenta uma grande expansão no que ao pensamento simbólico diz respeito, nomeadamente na associação de representações mentais aos seus significados. O pensamento pré-operatório caracteriza-se também pela centração e pelo animismo, onde a criança possui um pensamento intuitivo que a ajuda a abandonar a realidade e entrar num mundo imaginário, visível, maioritariamente, no “faz de conta” e no tempo destinado à

brincadeira livre no espaço exterior. Debruçando o olhar sobre a percepção de números, constata-se que o grande grupo não só compreende a correspondência um a um (através da contagem, por exemplo) como tem facilidade no conhecimento numérico (comparação da grandeza numérica) até ao número 10.

Ao nível da linguagem, e tendo em conta as diferentes idades, este é um grupo que se encontra em diferentes fases. Considerando as características deste estágio, propostas por Papalia, Olds e Feldman (2009), grande parte das crianças deste grupo consegue atribuir significado a uma palavra nova, mediante o contexto ou recorrendo às regras de formação de palavras ou similares. As crianças mais velhas já utilizam frases interrogativas e imperativas mais complexas, assistindo-se a um enriquecimento do vocabulário e da gramática e sintaxe. As crianças mais pequenas utilizam frases afirmativas, normalmente curtas e com a omissão de artigos. Importa referir que a criança venezuelana de três anos revela dificuldades na articulação e na formação de frases.

Ao nível motor, a maioria das crianças revela um ótimo desenvolvimento das habilidades motoras, sejam elas finas ou grossas. Caracteriza-se a sua fase motora fundamental, representativa de um período no qual as crianças estão envolvidas ativamente na exploração e na experimentação das capacidades motoras do seu corpo (Gallahue & Ozmun, 2001). Tendo em conta o axioma anterior, verifica-se que a maioria das crianças demonstra precisão ao nível das habilidades motoras finas, ou seja, no desenho, na realização de atividades que envolvem a coordenação óculo-manual e na capacidade de vestir e apertar os botões do casaco, permitindo que as crianças sejam autónomas e responsáveis pelos seus cuidados pessoais. Mencione-se que o desenho é um dos interesses partilhado pelo grupo pois reflete a maturação do cérebro e dos músculos, assim justifica-se que o mesmo se encontre em diferentes momentos de desenvolvimento artístico (Papalia et al., 2009). As crianças mais novas estão totalmente presas ao real (representação pictórica), enquanto que as mais velhas já introduzem símbolos próprios que não existem na realidade (representação iconográfica). Todavia, o desenho é uma forma de linguagem, sendo a primeira escrita da criança e deve servir para os educadores verem como esta manifesta a sua inteligência e curiosidade, a sua representação do real e as suas emoções (Derdyk, 1989; Moreira, 1991). No que respeita às competências

motoras grossas, o grupo demonstra um controlo eficaz do corpo, conseguindo virar, parar e saltar.

Tendo em conta o ato de escutar, onde o sujeito necessita de prestar atenção, compreender e interpretar, resultante da observação contínua e participante, foi possível conhecer o grupo, os seus gostos e interesses. Por consequência, constatou-se que este é um grupo dinâmico, autónomo e responsável composto por crianças que questionam o que está ao seu redor, demonstrando curiosidade e prontidão para descobrir novas coisas ou completarem as que já sabem. Neste contexto, as crianças demonstram um elevado interesse pela realização de desenhos e pela partilha de histórias e privilegiam também o espaço exterior, nomeadamente aquando da brincadeira livre, evidenciando um enorme afeto pelos animais que habitam no mesmo.

Segundo Zabalza (1998), “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 236). No contexto vivenciado, a sala de actividades é caracterizada pela sua amplitude, luminosidade e pela sua pluralidade. As crianças são também apresentadas na sala de actividades com sete áreas de interesse que permitem não só aprendizagens plurais, mas também o bem-estar e a pertença, sendo este um espaço que se caracteriza pela ética e pela estética: a área da casinha, a área das construções, a área da garagem, a área do jogo, a área da biblioteca, a área da Expressão Plástica e a área da Matemática e das Ciências. A área do acolhimento (Apêndice A1), onde é feito o acolhimento, é o espaço mais amplo da sala de actividades, constituída por um tapete onde as crianças e a educadora se sentam para partilhar interesses e ideias, para ler e contar histórias, para dançar, cantar, para refletir sobre o que se desenvolveu ao longo do dia e para eger a notícia mais relevante para o Jornal Estrela. A área da casinha (Apêndice A2) é uma zona que integra brinquedos propícios ao desenvolvimento do jogo simbólico. Representativa de uma casa, esta área contém algumas divisões da mesma, nomeadamente um quarto, equipado com uma cama, um armário com roupas e calçado, bonecos e peluches; uma cozinha, com vários utensílios similares aos usados no quotidiano, uma mesa e cadeiras; e, ainda, uma zona de lavandaria com um tanque, um estendal, uma tábua de passar a ferro de madeira e o respetivo ferro, também ele de madeira. Além de permitir o desenvolvimento do jogo simbólico, esta é uma área que permite que

as crianças desenvolvam competências ao nível da linguagem e da comunicação oral, da Matemática e onde vão construindo a sua identidade e autoestima, num ambiente de democracia e cidadania, onde prevalece o respeito pelo outro e por si mesmo. A par da área da casinha, as áreas das construções e da garagem (Apêndice A3) são as mais procuradas e requisitadas pelo grupo. Estas áreas constituem-se e caracterizam-se pela existência de um tapete e pelos jogos de construção, pelos legos e blocos de madeira (de vários formatos e tamanhos), por animais, carros, pistas de carros, comboios e barcos. Estas áreas permitem que o grupo brinque e explore de forma colaborativa e, sempre que necessário, desenvolva a capacidade de resolver conflitos. Acresce também, o significado que a criança atribui aos objetos, pois, quando a criança brinca, o brinquedo representa o que a mesma quiser (cf. Capítulo I), exemplos disso, são as construções de torres e de *habitats* para os animais.

Na área do jogo (Apêndice A4), o grupo tem à disposição uma grande quantidade e diversidade de materiais, por exemplo, os jogos estruturados – dominó e *puzzles* – que permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da orientação espacial, da resolução de problemas, da construção de sequências, do desenvolvimento da linguagem oral e da memória. A área da Expressão Plástica (Apêndice A5) é essencialmente requisitada pelas crianças mais velhas e dispõe de uma diversidade de materiais – três mesas, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, marcadores de várias cores e espessuras, borrachas, tesouras, afias, folhas de várias cores e tamanhos, tintas, copos e pincéis e um cavalete. Desta forma, esta zona contribui para o crescimento positivo da criança, pois “a realização das atividades, utilizando materiais e técnicas variadas, desenvolvem na criança a imaginação, estimulam a curiosidade e a criatividade” (Correia, 2013, p. 20). Efetivamente, esta área demonstra utilidades no desenvolvimento do indivíduo, tornando-o ciente do outro, de si e do seu corpo, bem como das diferentes formas como a sua manipulação pode gerar efeitos transmissores de mensagens, através da comunicação e da criatividade (Lopes da Silva et al., 2016). A área de Expressão Plástica permite às crianças manipular e experienciar diferentes materiais, formas e cores - descobertas sensoriais - assim como a possibilidade de exprimir os seus sentimentos sobre o mundo que as rodeia, além de desenvolver o sentido estético e a motricidade fina.

Na área da Matemática e das Ciências (Apêndice A6) foi possível observar uma transformação, justificada pelas necessidades e interesses do grupo. Considerando que esta foi a última área a ser inserida na sala de atividades, apenas algumas crianças a procuravam. Desta forma, foram inseridos, neste espaço, alguns jogos estruturais que iam ao encontro dos seus interesses. Denominados de cubos de encaixe e *Dive into Shapes*, esses dois jogos passaram a ser procurados pelo grupo em geral, na medida em que permitiam que as crianças fizessem construções, que possibilitam que as mesmas desenvolvam competências matemáticas, especificamente, a orientação espacial e a noção de volume, através de construções em 3 dimensões.

Importa referir, também, a área da biblioteca (Apêndice A7). Este é um espaço que se caracteriza essencialmente pela luz natural direta e pela diversidade de livros, organizados por estantes, às quais a criança consegue ter acesso, uma vez que se encontram à sua altura. Variando entre obras de literatura infantil, catálogos, revistas, este é um espaço que permite que a criança explore. Inicialmente, a mestrandia pensava que esta era a área menos procurada pelo grupo, no entanto e, no decorrer da observação, conseguiu perceber que esta obedecia a uma outra dinâmica. Por exemplo, em muitas situações o livro é transportado, ou para a área do acolhimento ou para o espaço exterior, onde é possível realizar a sua leitura. Para além disso, a sala desenvolve o Projeto de Leitura em Vai e Vem. Este projeto tem como principal objetivo “consolidar e enriquecer práticas de leitura regular na Educação Pré-Escolar, convidando educadores e famílias a ler diariamente 10 minutos com as crianças” (Ministério da Educação, 2018e). Assim, na sala de atividades, à quinta-feira, a criança escolhe um dos livros, previamente selecionado pela educadora de infância, e leva-o para casa. Aí, em família, pais, irmãos, tios, avós, etc., leem o livro com a criança, para que no final da leitura esta possa fazer um registo – numa folha branca – sobre o mesmo. Na segunda-feira, após o acolhimento, a criança partilha o seu registo. Nos exemplos observados, verifica-se que no registo consta um desenho feito pela criança, o título da história e, muitas vezes, os comentários e observações feitas pela criança, que a família documenta.

Desta forma, a organização do espaço possibilita múltiplas interações entre as crianças, quer seja para brincarem sozinhas, em pares, em pequeno ou em grande grupo. Um dos cuidados mais importantes a garantir passa pela visibilidade, a comunicabilidade e a continuidade entre todas as áreas de

interesse, permitindo que as crianças possam facilmente movimentar-se entre elas (Lopes da Silva et al., 2016). Forneiro (1998) refere que as componentes do espaço é que vão manifestar o cenário das aprendizagens, cabendo ao educador garantir que estas se traduzam em experiências felizes, em que a criança tem oportunidade de ser um ator ativo.

Como referido anteriormente, ao longo das diferentes áreas, os materiais constituintes existem em grande número e variedade de fácil acesso às crianças, sendo estes trazidos pela educadora e/ou pelos pais e por isso conhecidos das crianças. Além destes, a sala dispõe de uma secretária com computador e colunas, onde as crianças dão os primeiros passos na literacia digital, sempre acompanhados pela educadora de infância ou pelas docentes estagiárias (Apêndice A8). Este é um ambiente criado de forma a transmitir calma, bem-estar e relaxamento, pois só desta forma se poderá apelar ao envolvimento das crianças na aprendizagem ativa e na tomada de iniciativa (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, os materiais são arrumados e organizados por caixas ou em sítios específicos, o que permite e promove a realização da sequência “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164), estimulando o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade de cada criança. Todo o espaço denota uma preocupação, na medida em que os armários são constituídos por esquinas redondas e as tomadas elétricas não se encontram ao alcance das crianças, zelando pela segurança das mesmas. Acrescente-se a importância dada aos espaços verticais, como as paredes, onde são expostos, na sala e nos corredores, os trabalhos das crianças e que, por isso, ao longo do ano se vão alterando. As paredes da instituição caracterizam-se, também, por quadros onde se encontram fotografias dos grupos que frequentavam a instituição em anos transatos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referem que os espaços devem ser diversos, nunca se restringindo à sala de atividades, sendo necessário integrar todo o estabelecimento educativo no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, de igual importância acrescente-se o espaço exterior (Apêndice A9), que se caracteriza pela sua grande dimensão, contudo com apenas um parque infantil. Deste modo, apesar da sua dimensão, este espaço não oferece recursos e materiais suficientes para que a criança brinque com qualidade. Não obstante, com a observação foi possível perceber que o grupo procura neste espaço algo semelhante ao que procura

dentro da sala de atividades. Pois, através da brincadeira das crianças, é possível auferir informações relativas às diferentes áreas de conteúdo (Ferreira, 2010). Assim, observa-se que o mesmo brinca ao “faz de conta” e constrói diferentes elementos, utilizando os materiais que a natureza lhes oferece, nomeadamente, casas para os animais, pistas de carros, comida, entre outros elementos que influenciam as aprendizagens da criança. Deste modo, tornou-se evidente a necessidade de intervir neste espaço de forma a potenciá-lo (cf. Capítulo III) para que as crianças possam brincar e, conseqüentemente, desenvolver-se.

O tempo pedagógico embora caracterizado por momentos que se repetem com regularidade, de modo a proporcionar um ambiente securizante, tem uma distribuição flexível. Intencionalmente planeada pela educadora de infância, a rotina pedagógica é conhecida pelo grupo, uma vez que sabem o que fazer em cada momento e conseguem prever a sua sucessão. Ainda assim, esta pode ser modificada, tendo a criança a liberdade de propor essas modificações. Nesta instituição a componente letiva inicia-se pelas 9h00 com o acolhimento, primeiro na sala da AAAF e com os dois grupos, onde as crianças cantam a canção dos bons dias. Segue-se o acolhimento na sala de atividades onde fazem o registo no quadro das presenças (Apêndice A10) e partilham as suas vivências e novidades. A sucessão da manhã é normalmente caracterizada por períodos destinados a atividades orientadas e não orientadas (incluindo o projeto *bilingue* à terça-feira), de higiene pessoal, seguida da tomada do lanche e atividades livres no espaço exterior. Posteriormente, três crianças de cada sala juntam-se ao projeto de articulação horizontal e vertical “Pensar, Agir, Comer”, onde lhes é dada a oportunidade de por a mesa, e nesta ordem de ideias, segue-se o tempo destinado à hora de almoço.

O primeiro momento da tarde, iniciado às 14h, destina-se também a atividades orientadas e/ou espontâneas e ao preenchimento de um conjunto de instrumentos de monitorização do trabalho pedagógico, também designado de instrumentos de pilotagem (Apêndice A10), particularmente da tabela das contagens, da tabela da temperatura, do registo no calendário e do quadro do tempo. O final do tempo pedagógico traduz-se na reflexão e/ou avaliação do trabalho do dia no JI para a construção do Jornal Estrela (Apêndice A11), seguida da higiene pessoal e tomada do lanche, terminando pelas 15h30. A componente não letiva destinada às AAAF, oferece, entre as 7h00 e as 9h00, o acolhimento das crianças e, entre as 15h30 e as 19h00, o prolongamento

considerando atividades como Música (à segunda-feira), Karatê (à quarta-feira) e Ioga (à quinta-feira).

Com o objetivo de concretização de uma pedagogia participativa, a educadora de infância, juntamente com a restante equipa educativa, promove as relações e as interações pedagógicas. Neste seguimento, o educador deve desenvolver um olhar atento às interações entre os diferentes intervenientes, ou seja, criança-criança, criança-adulto, escola-família e adulto-adulto. Relativamente à interação criança-criança importa referir que esta se sustenta na amizade e pelo companheirismo. Claro está que esta interação é apoiada pela relação adulto-criança, onde a estimulação e confiança gerada entre a educadora e as crianças facilita as relações entre o grupo e a sua cooperação. Ainda assim, assiste-se à formação de pequenos grupos dentro da mesma faixa etária que partilham os mesmos interesses.

Considerando que a família e o estabelecimento de EPE são dois contextos que potenciam a educação da criança, e que esta é a mediadora entre os dois, é essencial que haja uma relação entre ambos. Neste sentido, esta interação revela-se bastante positiva, assente na comunicação e na partilha e participação coletiva em diversos projetos. A equipa pedagógica trabalha de forma articulada e colaborativa tornando-se esta uma interação também positiva.

Relativamente à avaliação, esta consiste num dos pilares de qualquer metodologia educativa, colocando-se para lá de uma singela visão quantitativa tão mediatizada como redutora. De facto, mais do que o potencial que tem para seriar, a avaliação na Educação Pré-Escolar é um instrumento de averiguação do sucesso do processo educativo, implicando as tomadas de decisão condizentes com a melhoria de práticas curriculares e valorizando os progressos e as formas de aprender das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Por esta via, durante o desenrolar do quotidiano, os profissionais de educação devem observar e interagir com as crianças, consciencializando-se dos seus planos, empreendimentos, sucessos e insucessos, que podem ser registados sob a forma de notas ilustrativas. Posteriormente, existe uma reunião entre os envolvidos de modo a que haja uma partilha das impressões obtidas e dificuldades encontradas, servindo de base para o planeamento do dia seguinte. O objetivo é que as próximas experiências de aprendizagem oferecidas às crianças sejam melhoradas, mantendo-se desafiantes, além de coincidentes com os seus interesses e aspetos a melhorar (Hohmann & Weikart, 2011). Deste

modo, a avaliação neste nível educativo é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., p. 16). Assim sendo, é essencial considerar a criança como agente educativo, reconhecendo-lhe o direito de descrever o que fez, como fez, como e com quem, questionando-lhe como “poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo” (*idem*). Neste grupo é dada a oportunidade à criança de partilhar com os pares os seus trabalhos, permitindo que seja confrontada com diferentes opiniões e avaliações, tornando este processo mais enriquecedor. A avaliação ocorre com os diferentes intervenientes educativos, contribuindo para a gestão e construção do currículo.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES iniciada no contexto de 1.º CEB desenvolveu-se numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, composta por 19 alunos, sendo sete do sexo masculino e 12 do sexo feminino. O professor titular encontra-se, pela primeira vez, a lecionar a mesma. A faixa etária do grupo é marcada por alguma heterogeneidade, variando, no presente ano civil, entre os 7 e os 8 anos de idade. Acrescente-se a existência de uma retenção até à data e o facto de uma das crianças não ter realizado a EPE. No que à nacionalidade diz respeito, a maioria das crianças desta turma é de nacionalidade portuguesa, sendo a Língua Portuguesa a Língua Oficial Materna, à exceção de uma criança de nacionalidade brasileira.

Em conformidade com a nomenclatura Piagetiana, o grupo encontra-se na passagem do estágio pré-operatório e o estágio das operações concretas. O estágio pré-operatório é fundamental, na medida em que a criança aprende de forma flexível, iniciando o pensamento simbólico, onde as ideias dão lugar à experiência concreta. Neste momento, as crianças já conseguem partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação. Para Piaget, no estágio das operações concretas, o pensamento é reorganizado, passando a ver o mundo com mais realismo. Neste ponto, a criança já consegue realizar operações, no entanto, precisa da realidade concreta para o fazer. Ao

nível do desenvolvimento cognitivo, o grupo apresenta alguma heterogeneidade, no que toca ao desenvolvimento e ritmos de trabalho, existindo crianças que beneficiam do Projeto Fénix, que embora iniciado no ano letivo 2016/2017, só este ano se encontra a ser implementado na instituição. Outra criança está referenciada, sendo acompanhada pela professora de ensino especial, uma vez que foi diagnosticada com hiperatividade juntamente com défice de atenção. Ao longo da observação não foi possível constatar esta situação, na medida em que não houve qualquer comportamento que evidenciasse o diagnóstico. Assim sendo, e em reflexão com o professor titular de turma, há a possibilidade de a criança em questão estar a ser medicada. Quanto ao nível das competências físico-motoras, constata-se que o grupo apresenta um nível de desenvolvimento positivo, em aperfeiçoamento das capacidades até então adquiridas. Estas informações tornaram-se relevantes para a construção das planificações das intervenções planificadas pelo par pedagógico.

Como referido anteriormente, a turma encontra-se inserida no Projeto Fénix, integrado no Programa Mais Sucesso Escolar. Este é um modelo organizacional que tem como principal objetivo promover o sucesso escolar, adequando as práticas desenvolvidas à integração dos diferentes perfis dos alunos. Trata-se de uma resposta educativa diferenciada que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem. O Projeto Fénix é composto por dois eixos. O abrangente à turma designa-se de Eixo I, que assenta num modelo dinâmico “Turma-Ninho”. Esta dinâmica baseia-se na criação de uma turma Fénix e de “ninhos”. Neste último são integradas as crianças com um rendimento escolar mais baixo. Estas crianças ocupam outro espaço/sala, funcionando no mesmo tempo letivo que a restante turma. Esta é uma dinâmica que é rotativa e flexível, não sendo sempre os mesmos alunos a constituir este “ninho” e quando o nível de desempenho esperado é atingido, as crianças regressam à turma. Partindo da premissa anterior e da base deste projeto, duas vezes por semana (segunda-feira e quarta-feira), no horário destinado às áreas curriculares de Português ou de Matemática, o professor titular da turma desloca-se com os “ninhos” para outra sala, ficando a restante turma ao encargo da professora responsável pela implementação do referido projeto. De salientar que duas crianças deste grupo beneficiam, ainda, do programa “Cantinho do Estudo”, que tem como objetivo a criação e/ou adaptação do espaço de estudo na própria casa do aluno. Além

disto, contam também com a ajuda de uma psicóloga e de uma técnica de educação para auxiliar na reeducação dos seus métodos de estudo.

Debruçando o olhar sobre a gestão do tempo educativo, importa realçar o tempo físico que se relaciona com a duração de um determinado acontecimento (aula), previamente estipulado no horário escolar (Santos, 2016). Assim o horário escolar inicia às 9h e termina às 15h30 (Anexo B1). O tempo educativo curricular encontra-se “segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte de tarde, que estão divididos em duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos” (Santos, 2016, p. 60), das 10h30 às 11h, e a pausa para almoço que tem a duração de 1h30. Esta pausa nunca deve ser inferior a uma hora, de modo a permitir a deslocação a casa por parte das crianças que optam por não almoçar na instituição. Assim, no dia a dia, cabe à criança informar o professor acerca dessa situação. Para além disso, a criança pode optar por frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para os alunos que não frequentam as AEC, o dia escolar acaba às 15h30. Para os alunos inscritos o dia termina às 17h30, estando as atividades curriculares e as atividades extracurriculares separadas por um intervalo de 1h. Assente em metodologias lúdico-comunicativas, a oferta passa pela Oficina das Artes (à segunda-feira), Academia de Expressões (à terça-feira), Academia das Ciências (à quarta-feira), Academia das Línguas (à quinta-feira) e Academia do Desporto (à sexta-feira).

Um dos momentos marcantes da aula é o início da mesma, com uma atividade de *Mindfulness*, tendo como objetivo reduzir a distração e melhorar a concentração. O docente acredita que esta prática traz muitos benefícios para a saúde física e mental de cada criança, uma vez que ajuda a mente a aumentar os níveis de atenção, memória e capacidade de perceção do que os rodeia, ao mesmo tempo que melhora a criatividade, aumenta a tranquilidade, acalma a pessoa que a pratica e, essencialmente, regula as emoções, pelo que será uma atividade que se pretende manter na intervenção.

No que diz respeito à organização do espaço este divide-se em dois: o espaço exterior (o recreio) e o espaço interior (a sala de aula). Colocando em enfoque o espaço exterior (Apêndice B1), este é caracterizado por circundar todo o edifício, sendo um espaço amplo composto por um piso de cimento, que permite a livre circulação. Neste espaço, encontram-se ainda locais destinados à horta, onde são sementadas e plantadas alguns frutos e especiarias. Contudo, o mesmo

não é coberto, conseqüentemente, nos dias de chuva, os alunos permanecem na sala de aula, onde podem ver um filme ou realizar trabalhos manuais, desde que permaneçam em silêncio. Quanto ao espaço interior (Apêndice B2), a sala de aula é segura, acolhedora e adequada ao número de crianças, assim como às suas necessidades, sendo que a mesma usufrui de iluminação natural, composta por janelas de grande dimensão que permitem uma boa circulação de ar. Ao entrar na sala de aula é possível observar um quadro de caneta e um quadro interativo, a secretária do professor encontra-se ao lado dos quadros. Se observarmos o lado direito da sala, é possível ver observar um espaço destinado ao cantinho da leitura que se encontra em construção, na medida que ao longo do ano, tanto os alunos como o professor enriquecem-no com almofadas e livros. Acrescenta-se ainda um armário com os materiais que utilizaram ao longo do ano (cartolinas, folhas, blocos, etc.). Ao fundo da sala encontram-se outros 3 armários onde estão guardados os livros escolares, as capas e outros materiais. Todos estes armários se encontram de forma a que os alunos tenham acesso ao seu interior, desenvolvendo desta forma a sua autonomia. Na sala observa-se uma grande riqueza ao nível dos materiais e recursos didáticos. As paredes são decoradas com os trabalhos e projetos desenvolvidos pela turma ao longo do ano e, por isso, estão em constante mudança. Todo o restante espaço destina-se às mesas das crianças. Assim, este é um espaço adequado ao número de alunos e que estimula a aprendizagem. Refira-se que cada aluno possui o seu próprio material de trabalho dentro de um caixa em cima da mesa, sendo o mesmo responsável pela sua organização e manutenção.

Partindo do axioma anterior, a sala de aula caracteriza-se por ser um espaço que facilita a comunicação e a interação, especificamente entre o professor e a criança, e entre a mesma e o grupo (Vieira, 2000). Inicialmente a sua disposição conferia um ambiente educativo que se aproximava da metodologia tradicional do ensino, mas este um ponto foi sendo melhorado, propondo atividades assentes num paradigma mais construtivista (cf. Capítulo III). Assim, a nova configuração possibilitou o trabalho colaborativo, uma vez que esta disposição se organiza em pequenos grupos, com 4/5 elementos cada um, sendo proveitosa não só para “a aprendizagem cooperativa” (Arends, 2008, p. 358), mas também para facilitar a gestão do professor para um apoio mais individualizado. Roldão (2005) defende que “o ensino cooperativo inclui um conjunto muito variado de estratégias de ensino em que se orientam ou incentivam os alunos a procurar,

em grupo, atingir objetivos comuns” (p. 139), assim a capacidade de interação com os outros torna-se fundamental para o crescimento e desenvolvimento de cada um. Não obstante, observou-se, talvez pelo facto de as crianças trabalharem, normalmente, de forma individual, que revelam algumas dificuldades em chegar a um entendimento. Além disso, quando solicitados para a realização de uma atividade, em pequenos grupos, observou-se que apenas um ou dois elementos do grupo é que realizavam a mesma, os restantes ficavam à espera que os pares terminassem, constatando-se também que alguns alunos se assumiam como líderes. Ainda assim, são visíveis as relações de amizade que os unem, existindo pequenos desentendimentos pontuais que são prontamente resolvidos entre os mesmos, e, se necessário, pelo docente. Existe apenas uma criança que demonstra algumas dificuldades no que respeita ao relacionamento com os pares, sendo, por isso, frequente ser afastado das brincadeiras dos colegas. Esta situação suscita na criança algumas atitudes violentas e, deste modo, é um caso que o professor titular de turma tem em maior atenção. No entanto, o profissional de educação tem de promover e defender a autonomia da criança para a resolução de conflitos. Neste sentido, verifica-se novamente a necessidade de implementar atividades que promovam o saber trabalhar colaborativamente (cf. Capítulo III). Mesmo assim, em geral, o grupo caracteriza-se por ser dinâmico e participativo, sendo conhecedor das regras de respeito pelo outro e da sala de aula.

O contacto e a cooperação entre as famílias e as instituições educativas são de extrema importância para a educação e desenvolvimento da criança, sendo a família um dos primeiros educadores das crianças, continuando a ser os principais responsáveis pela mesma ao longo da escolaridade, como referido no capítulo anterior. Porém, no que diz respeito a aspetos do fórum familiar, verifica-se que a interação entre a escola e a família é quase inexistente, ocorrendo apenas no horário de atendimento do docente e com marcação prévia. Este facto justifica-se pela ocorrência de contratemplos anteriores, que levaram a que a comunidade docente tomasse esta posição, de forma a não colocar em causa a sua segurança e de toda a comunidade escolar. No entanto, após reflexão, denota-se que a família se envolve neste processo de ensino-aprendizagem, na medida em que contribui sempre que solicitada. Além do mais, o grupo, à exceção de uma criança, usufrui de todo o material escolar necessário à realização das atividades planeadas pelo profissional de educação.

Nas observações foi possível constatar que o professor escuta as crianças, dando voz às mesmas, de forma a conhecê-las melhor e a identificar e responder às suas necessidades, competências, gostos e interesses, promovendo uma relação de entajuda, partilha e respeito mútuo. Para isto, o professor recorre às experiências, ideias e conhecimentos prévios dos alunos, promovendo o diálogo e a troca de ideias, mantendo o contacto visual com todos. No que concerne à forma de tratamento, esta retrata um tratamento informal, sendo usual o recurso ao primeiro nome dos alunos. O docente demonstra também um carinho afetivo e interesse com todo o grupo, evidenciando uma grande preocupação relativamente ao que as crianças comem. Por este motivo, os lanches trazidos de casa são sempre observados, tentando que os alimentos menos saudáveis sejam preteridos em relação ao lanche facultado pela escola.

O par pedagógico constatou que o grupo manifesta um grande interesse pelas expressões. Sublinha-se, à vista disso, as utilidades das expressões no desenvolvimento do indivíduo, tornando-o ciente do outro, de si e do seu corpo.

Por último, urge salientar as estratégias utilizadas pelo professor titular de turma no processo de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira retrata a modalidade de avaliação que averigua os conhecimentos prévios das crianças para que possam iniciar novas aprendizagens, fundamentada por estratégias de diferenciação pedagógica e de integração escolar e é realizada no início do processo de ensino e aprendizagem através de uma ficha (Diogo, 2010; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Além disso, permite ao professor identificar problemas que servirão de base a decisões posteriores. A segunda retrata o trabalho continuado e as interações na sala de aula, permitindo a adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizado. Recorre, assim, a uma diversidade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação sistemáticos, que se adequam aos destinatários e às aprendizagens e permitem um *feedback* e uma orientação contínua, onde os alunos são seres ativos na construção da sua própria aprendizagem (Diogo, 2010; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). A avaliação sumativa, ao contrário da anterior, realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem sob a forma de fichas de avaliação trimestrais e questões de aula, tendo como objetivo a classificação e a certificação, e colocando a sua ênfase nos resultados e não nos processos.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação é atravessada por contextos sociais, económicos e políticos imersos na cultura, levando os processos de ensino e aprendizagem a responder às novas dinâmicas da sociedade atual, tendo em conta as suas necessidades e expectativas (Martínez & Garay, 2015).

Neste contexto, torna-se relevante mencionar a importância da investigação sobre as práticas como meio de desenvolvimento profissional do docente (Pires, 2010). De acordo com Martínez Gonzalez (2007, citado por Martínez & Garay, 2015), a investigação é uma ação cada vez mais importante e necessária para identificar e diagnosticar as necessidades educacionais, sociais, institucionais e pessoais, de forma a promover mudanças efetivas nas práticas educativas. Assim sendo, a investigação tem como principais objetivos o desenvolvimento do conhecimento e o melhoramento das práticas de ensino profissionais. De acordo com Kemmis e McTaggart (1992), a expressão “Investigação-Ação” (IA) tem a sua origem na obra Kurt Lewin, descrevendo-a como uma forma de investigação. Caracteriza-se não só por uma atividade realizada por grupos de forma a modificar as suas circunstâncias de acordo com a conceção partilhada por todos os envolvidos, mas também por uma prática reflexiva social, onde não há distinção entre a prática sobre a qual se investiga e o processo de investigação sobre o assunto (Elliot, 2000; Kemmis & McTaggart, 1992). A mesma obra reforça a necessidade de se atuar sobre a realidade para conhecê-la (Kemmis & McTaggart, 1992).

Acrescente-se que Lewin descreve o processo de IA de forma disciplinada e em paralelo com a aplicação de métodos científicos, concebendo assim a investigação-ação como um processo cíclico, que se desenvolve em etapas em espiral: observação, planificação, ação e avaliação do resultado da ação, isto é, a reflexão (Kemmis & McTaggart, 1992; Barros, 2012). Neste modelo, a espiral apresenta-se numa sequência que se inicia pelo esclarecimento e diagnóstico de uma situação problemática na prática, seguida da formulação de estratégias de ação para solucionar o problema, à posteriori a implementação e avaliação de estratégias de ação e por fim, o esclarecimento e diagnósticos adicionais da situação e assim sucessivamente, em espiral entre reflexão e ação (Elliot, 2000).

Partindo do axioma anterior, a MIA acompanhou o decorrer da prática e da formação profissional ao longo da PES, numa perspetiva participativa, que privilegia o trabalho colaborativo, tendo sempre por base a realidade do contexto. Como primeira etapa do processo, a observação vai além da simples perceção. É, portanto, um ver focalizado, intencional e suportado pelos pressupostos teóricos, tornando-se a primeira e muito necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada pela prática quotidiana. Será assim fiável afirmar que observar é utilizar todos os sentidos direcionados para um objeto ou situação, para que o docente adquira um conhecimento claro e preciso. Como refere Postic e De Ketele (1988, citado por Serafini & Pacheco, 1990), a “aprendizagem de observação não é somente uma apropriação progressiva de técnicas, está previamente subordinada a uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada [e] da sua implicação pessoal na recolha de informações” (p. 2). Efetivamente, existem diversas formas e meios de observação que são formadas em relação à situação ou à atitude do observador, ao processo de observação e ao campo de observação. Relativamente à situação ou à atitude do observador, a diáde usou a observação participante, a observação participada e a observação intencional (Trindade, 2007; Estrela, 1990). No que diz respeito ao processo de observação pode-se destacar, neste caso, a observação sistémica, a observação armada e desarmada, observação contínua e a observação direta e indireta (Estrela, 1990). O diário de formação e as notas de campo constituíram, assim, um instrumento essencial para a recolha de informação, na medida em que permitiram registar os discursos e episódios das crianças e dos docentes de forma detalhada, descritiva e focalizada. Desta forma, através das conversas informais com o professor e educadora cooperantes, e tendo em consideração o guião de observação direta, desenvolvido pela diáde, e os guiões de pré-observação, apenas desenvolvidos no 1.º CEB, foi possível não só caracterizar e registar a organização dos espaços, dos materiais, do tempo, dos interesses de cada criança, das interações pedagógicas e das dinâmicas do grupo (cf. Subcapítulos anteriores), mas também caracterizar atividades e projetos desenvolvidos pelo e no contexto. Além destes instrumentos de observação, mencione-se o registo através das fotografias e dos vídeos que contêm informação visual que podem ilustrar, demonstrar e documentar ações desenvolvidas (cf. Capítulo III). Mencione-se, dada a situação vivida na

atualidade e anteriormente explicada (cf. Introdução), a inexistência de guiões no contexto da EPE.

A observação obtida tornou-se fundamental para a atribuição de sentido às planificações e às ações. Desta forma, privilegiou-se o trabalho colaborativo e a intervenção e participação das crianças ao longo do projeto. Assim, essa reflexão, também feita num ambiente colaborativo, teve potenciais para maior aprendizagem, na medida em que a capacidade de reflexão pode ser afetada por fatores externos (bem-estar emocional, constrangimento, entre outros). Constituindo-se como uma antevisão da ação pedagógico-didática a desenvolver, a planificação deve incidir sobre e na realidade (Diogo, 2010). A planificação consiste num “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2013, p. 246). Como planejado, tanto no contexto da EPE como no contexto de 1.º CEB, pretendeu-se que todas as atividades estivessem contextualizadas e que existisse uma articulação de saberes e/ou curricular, para que as aprendizagens fossem significativas. Ao planificar torna-se relevante que o docente conheça as características do grupo e de cada criança, para que possa adaptar as estratégias e metodologias indo ao encontro não só dessas características, mas também dos objetivos definidos e da explanação dos conteúdos selecionados. Assim na EPE, a matriz da planificação (Anexo A1) seguia uma sequência lógica que tem em conta o mencionado. Primeiramente, identificam-se as necessidades de aprendizagem evidenciadas, onde era possível distinguir-se, tendo em conta cada criança, algumas competências que necessitavam de ser desenvolvidas. Seguia-se os interesses e aprendizagens evidenciados, isto é, as preferências e gostos da criança e aquilo que a criança já sabia. Reforça-se a importância do diário de formação, ou seja, do registo do que se observa, para a reflexão e recolha de informação. Preenchida esta coluna, que se baseia fundamentalmente na observação, seguia-se para a planificação de situações e experiências. O primeiro momento, nesta fase, era perceber quais eram os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem que caracterizam a planificação semanal. No decorrer das atividades propostas era essencial a reflexão de algumas decisões pedagógicas – enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo, organização do espaço, a organização dos materiais e a organização do grupo – para se organizar “os recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15) e tendo em conta a

articulação entre as áreas do saber, não esquecendo nunca que planejar não consistem meramente em prever um conjunto de atividades de caráter obrigatório, mas sim em integrar situações imprevistas que advêm, no momento, das crianças. Assim sendo, é dada à criança a oportunidade de participar nas decisões do currículo, desenvolvendo, conseqüentemente, a componente pessoal e social, a componente cognitiva e da linguagem e “que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (*idem*, p. 16). Já a matriz da planificação do 1.º CEB (Anexo B3), teve em conta, primeiramente, uma contextualização sobre o contexto e sobre as intenções da ação pedagógica, seguida dos objetivos da mesma. Posteriormente, surge o mapa de articulação que evidencia a coordenação entre as diferentes áreas do saber. Por fim, esta é completada com a tabela onde devem ser descritas as ações estratégicas pensadas e planificadas pela díade, tendo em conta o tempo previsto, os recursos e a avaliação formativa.

Sendo uma reflexão retrospectiva, todo o processo de planificação abarca, desde o início, a avaliação. A avaliação, muitas vezes, é entendida como um processo de classificação, onde são emitidos juízos de valor. Ainda assim, a avaliação deve centrar-se, essencialmente, no progresso da criança, isto é, comparar a criança, ao longo do tempo, e apenas consigo própria. Refletir sobre estes progressos permite não só compreender a evolução da aprendizagem da criança no contexto, como se torna um fator essencial para que o docente tome consciência das experiências que está a proporcionar às crianças, qual o efeito das mesmas e ainda conseguir justificar as suas opções. Considerando o exposto, na EPE a avaliação “é reinvestida na ação educativa sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Apesar de se considerar um processo muito importante na atividade pedagógica, a avaliação constitui uma importante componente no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, no 1.º CEB, a grelha de observação final, construída na planificação, é um instrumento essencial, uma vez que permite a transformação da prática no sentido de melhor adaptar as aprendizagens dos alunos, tendo em conta o próprio e as suas necessidades individuais. Na ação, torna-se assim fundamental adotar estratégias que atendam à diversidade, num ambiente promovido pela inclusão e pela diferenciação pedagógica.

John Dewey (1933, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) é considerado o “pai” do conceito de reflexão, no século XX, fundamentando o mesmo como um processo mental que ocorre quando se pensa em determinadas ações. Segundo o mesmo autor, “nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver” (p. 3), ou seja, o pensamento reflexivo implica que exista um problema, um estado de dúvida, uma certa incerteza que dará origem ao pensamento como um ato de investigação para encontrar algum material que dissipe a problema. Nesta medida, “o que constitui o pensamento reflexivo é a análise ativa, persistente e cuidadosa de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões a que tendem” (Dewey, 1998, p. 10).

Segundo Schon (2000, citado por Cruz, 2009), autor que também difundiu o conceito de reflexão, podem distinguir-se três tipos de reflexão: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática, sendo que não há uma interrupção, há sim instantes de distanciamento que possibilitam uma reformulação, enquanto a reflexão sobre a ação ocorre depois, isto é, quando esta é revista fora da prática, ajudando o profissional a progredir. Trata-se de olhar de forma retrospectiva para a ação e, posteriormente, refletir sobre o momento da reflexão na ação. Ao nível da reflexão sobre a ação destacam-se os guiões de pré-observação (realizados apenas no 1.º CEB) (Anexo B2), ao nível da reflexão na ação sobressai a própria prática e a emergência de capacidade de reformulação e solucionamento de imprevistos e por fim, no que respeita à reflexão sobre a reflexão na ação, salienta-se a criação de narrativas individuais (em ambos os contextos), narrativas colaborativas (no 1.º CEB) (Anexo B4) e o diário de formação. As narrativas colaborativas construídas no 1.º CEB, foram substituídas no contexto da EPE, pelas narrativas individuais que incidem sobre uma reflexão colaborativa. Como refere García (2013), a formação de docentes “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (p. 22). Admite-se assim a importância do papel dos supervisores, dos docentes cooperantes e ainda a relevância do trabalho com o par que, em conjunto, auxiliam a construção de conhecimentos, a sua aplicação, ajudando ainda no encontro de soluções, o que leva, conseqüentemente, à transformação

da prática. É neste contexto de partilha que o desenvolvimento profissional da mestrandia, diretamente ligado à identidade profissional, se configura como um processo construído de forma contínua e colaborativa, evidenciando a importância de um olhar multidirecional e multidisciplinar.

O mesmo autor alude a que a formação inicial dos educadores e professores deve incidir numa forte componente de reflexão em contextos reais, para que no seu futuro profissional possam recorrer sempre à sua capacidade reflexiva, desenvolvendo-se como indivíduos criativos e críticos (García, 2013), conseguindo, desta forma, reagir e responder de forma apropriada a situações novas e diferentes (Craveiro, 2004). Não esquecendo que o que melhor caracteriza esta investigação-ação é a metodologia de pesquisa (prática e aplicada) que se governa pela necessidade de resolver problemas reais (Coutinho et al., 2009). Neste sentido e como refere Oliveira e Serrazina (2002), o docente reflexivo é aquele que num dado contexto educativo desenvolve a sua práxis com base na sua própria investigação-ação. Esta última caracteriza-se pelo modo de agir de forma intrínseca à atividade profissional e ao quotidiano das instituições educativas que pretendem acompanhar as mudanças (Coutinho et al., 2009).

A IA emerge do desejo de melhorar a qualidade da educação e do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Com efeito, coloca a formação em modelos construtivistas, com ênfase nos tipos investigativos e interativo-reflexivo, potencializando a promoção da inovação, da mudança e da transformação das situações educativas em contexto colaborativo (Nóvoa, 1991). Assim, o trabalho levado a efeito pela mestrandia não pode deixar de ser definido pelo contexto e por uma efetiva cultura colaborativa entre todos os intervenientes, a fim de melhorar as práticas e de (re)construir o conhecimento praxeológico (Máximo-Esteves, 2008).

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

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(Alves, 2008, p. 30)

O presente capítulo é caracterizado pela descrição e análise das ações desenvolvidas nos dois contextos educativos da prática. Tendo em consideração a sequência natural EPE – 1.º CEB, torna-se essencial justificar a organização do presente capítulo através da prática, iniciada no 1.º CEB e finalizada na EPE. Com efeito, esta análise e reflexão ancorou-se na mediação entre o quadro concetual teórico e legal (cf. Capítulo I) e o conhecimento aprofundado da realidade dos grupos, apoiada num processo sistematicamente reflexivo, traçado pelas etapas da MIA (cf. Capítulo II).

Numa perspetiva sistemática e ecológica, as intervenções pedagógicas decorrentes da PES, sustentam-se pelo paradigma socioconstrutivista, que auxiliou nas tomadas de decisão durante a planificação, a aplicação e a avaliação da educação. Considerando que a sua conceção tem em vista uma educação de qualidade, atendendo ao desenvolvimento de práticas respeitadoras da diversidade e motivada pelo universo de interesses e necessidades das crianças, o processo educativo pautou-se pelo contínuo trabalho colaborativo entre a mestrandia, os orientadores cooperantes, as supervisoras institucionais, o par pedagógico e as próprias crianças (Coll et al., 1999). Concomitantemente, compreender-se-á que a ação se justifica pela necessidade de “compreender os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, o [docente] como agente mediador entre indivíduo e sociedade, e [a criança] como aprendiz social” (Coll et al., 1999, p.1).

1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide sobre as ações desenvolvidas e, conseqüente, análise reflexiva do processo formativo realizado no contexto educativo do 1.º CEB. Na impossibilidade de retratar todo o processo de formação, a mestrandia selecionou as ações que considera serem de maior pertinência, desenvolvidas num ambiente de articulação e mobilização de saberes, no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor.

Importa referir que este trabalho de articulação teve por base os programas curriculares e as vivências dos alunos. Toda a prática foi pautada pela valorização da criança, sendo indispensável escutá-la. Para esta escuta tornou-se essencial a criação de um ambiente pedagógico que promovesse “interações humanizantes, de respeito e segurança, que permitam a participação e comunicação entre todos” (Mesquita, 2014, p. 119). Para além disso, pensou-se na utilização de recursos físicos e digitais, acreditando que estes são uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem não só pelas suas potencialidades, mas também pelo facto de funcionarem como agente impulsionador de motivação, ou não seja esta dimensão dotada de um potencial promotor da variedade das experiências pedagógicas. Bento e Lencastre (2014), chegam a afirmar que a utilização de recursos multimédia, adaptados e adequados ao contexto, levam os alunos a predisporem-se para a aprendizagem, uma vez que funcionam como instrumentos promotores da dinâmica da aula.

Reforçando-se a observação das situações educativas como um pilar da formação, as primeiras semanas da prática permitiram “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” (Estrela, 1994, p. 58). Essa observação possibilitou não só perceber os interesses das crianças, mas também os problemas, desafiando, por sua vez, a díade a encontrar soluções. Constroem-se assim, os objetivos que desenharam e fomentaram decisões para a intervenção na PES, como as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e a avaliação.

Note-se que numa sociedade em evolução, torna-se significativo proporcionar situações de aprendizagem que envolvam e reflitam o quotidiano das próprias crianças, mas também que fomentem o conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), as capacidades cognitivas e

psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos no sentido da formação de cidadãos autônomos, responsáveis e ativos, capazes de agir em contextos diversificados (Oliveira-Martins, 2017). Este quadro releva uma educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertencas e culturas diferentes e a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Assim, este perfil humanista coloca a aprendizagem no centro do processo educativo e desafia a escola a responder ao desafio da diversidade – escola inclusiva. Para responder à complexidade deste desafio, desenvolveu-se um projeto, assente na MTP (cf. Capítulo I), que respondesse aos problemas contextuais, mas também individuais das crianças (cf. Capítulo II). Surge, assim, a necessidade de implementar momentos de aprendizagem, que interligassem não só a família e a escola, mas também as diferentes gerações. Um projeto intergeracional que promovesse a convivência entre gerações, neste caso avós, pais e filhos, e potenciasse a prática da reciprocidade e do cuidado, assegurando a transmissão da cultura, o aumento da confiança, fortalecendo vínculos sociais. Refira-se também a importância de se interligar o projeto com a comunidade, uma vez que é onde as crianças se inserem, vivem, crescem e se desenvolvem.

Tendo em conta o mencionado anteriormente, nasce o projeto desenvolvido em torno do Património Imaterial. Para Marcelo Martín Guglielmino (citado por Lopes, 2017) a “educação patrimonial é o meio de transmitir às gerações vindouras todo o Património do género humano herdado das gerações passadas” (p. 13). Assim, tornou-se evidente para a estagiária a inserção da temática do Património, tendo em conta a promoção de pontes entre o bem patrimonial e as pessoas, com ênfase naquilo que a criança aprende. Ao longo dos tempos, muitas têm sido as modificações que se verificam à volta do mundo e das sociedades. Partindo deste mote, a díade questionou a turma se a maneira de brincar era ou não uma exceção a essas modificações, criando-se de imediato a partilha dos conhecimentos prévios. Assumindo o papel de investigadores fora da sala de aula, as crianças foram levadas a confrontar as suas brincadeiras com as brincadeiras de infância dos seus familiares, realizando esta investigação em casa. Numa aproximação à abordagem de *Flipped Classroom*, considerou-se primordial o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, sendo o aluno o motor principal do processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006, citado por Carvalho & Ramos, 2015;

Quadros-Flores et al., 2019). Posteriormente, a sala de aula destinou-se à partilha das descobertas recolhidas em casa, num ambiente de discussões e construção de novos conhecimentos, caracterizado pelo trabalho dinâmico e de satisfação, que promove na criança uma atitude ativa, participativa e responsável, melhorando a comunicação com todos os envolvidos, a compreensão do conteúdo, a aprendizagem colaborativa e a capacidade de confiarem em si próprios (Quadros-Flores et al., 2019). Esta atividade foi pensada numa perspetiva de interação entre o aluno, o professor e o saber, tendo em conta as necessidades da criança, as suas dificuldades, os seus interesses e o estilo de aprendizagem (Santos, 2009). De forma a mobilizar o conhecimento adquirido para a construção de novos conhecimentos, no sentido da compreensão da realidade que as rodeia, a díade preparou e partilhou um vídeo que compilava momentos de brincadeira da turma selecionados pela mesma relativos aos jogos tradicionais e às lengalengas. O posterior diálogo permitiu que as crianças compreendessem que as brincadeiras que praticavam não eram tão distintas das dos pais enquanto crianças. Assim, o que cada criança trouxe do seu meio familiar e social tornou-se parte das novas descobertas, onde o saber, decorrente da ação, se caracterizou pelo seu caráter evolutivo, produzido de forma constante segundo a experiência de cada um, e cultural, uma vez que foi partilhado e transformado no coletivo (Pontes, 2005). Ativados os conhecimentos prévios, os alunos foram desafiados a descobrir o código numérico de abertura de um baú trancado com um cadeado e presente na sala desde o início da atividade. Instigados pela curiosidade, os alunos tiveram de resolver quatro desafios (Apêndice B3) passíveis de serem resolvidos com recurso ao *tablet* (onde se encontravam os desafios) e a um caderno específico oferecido pela díade (onde deveriam registar as pistas obtidas de cada desafio). Neste sentido, a pares e/ou trios, estimulando o trabalho colaborativo, as crianças resolveram um conjunto de desafios que traduziam pistas para a abertura do cofre. Os diferentes desafios permitiram a articulação não só entre áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), mas também entre conteúdos disciplinares e contextuais, pelo que se pautou por momentos de transdisciplinaridade promotores de flexibilidade para a compreensão dos fenómenos de forma holística, integrada e contextualizada. Este desenvolvimento holístico assente na articulação curricular, onde a criança foi capaz de construir o seu conhecimento de forma articulada permitiu, também,

o desenvolvimento de competências específicas e transversais (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Acrescente-se o desenvolvimento das capacidades de mobilização adequada de regras de ortografia, de leitura e interpretação, de identificação do valor posicional de um algarismo, de localização e orientação no espaço, de raciocínio matemático, de utilização de recursos tecnológicos no seu quotidiano e, conseqüentemente, a literacia digital e a cidadania e desenvolvimento.

No decorrer da prática, de uma forma geral, o grupo apresentou algumas dificuldades no que concerne o trabalho colaborativo, uma vez que não era hábito desenvolver este tipo de trabalho. Neste contexto, e numa linha orientadora privilegiada, a atribuição do *feedback* positivo foi essencial para criar um ambiente também ele positivo, caracterizado pelo respeito mútuo, promovendo e estimulando as crianças a criar regras essenciais para trabalhar em grupo. Concluídos os desafios, os alunos confirmariam a sua resposta através da abertura do cofre. Esta possibilidade de se autocorrigir fomenta uma oportunidade do aluno refletir sobre o seu próprio erro e rever o conhecimento em questão (Corder, 1992). Tendo o papel de mediadora, a mestranda optou por motivar a criança, através do *feedback*, para tentar perceber onde residiu o seu erro e se autocorrigir, desenvolvendo, desta forma, a sua autonomia e a consolidação de alguns conceitos.

Nesse cofre encontrava-se um *puzzle* que foi resolvido pelas crianças, levando-as a refletir sobre o mesmo e, em grande grupo, chegar ao conceito e definição de “Património Imaterial”. Ao longo deste processo surgiram algumas definições como, por exemplo, “O Património é tudo o que me envolve a mim e a minha família” ou “O Património é tudo o que me rodeia” ou, ainda, “O Património está em todo o lado”. A partir do *brainstorming* centrado na questão “O que é o Património Imaterial?”, o par pedagógico conseguiu aceder aos conhecimentos prévios dos alunos (o que sei?) e as suas motivações (o que quero saber? Como? Para que? Como posso saber mais?). Considerando as múltiplas e diversas definições de Património Imaterial considera-se que a que mais se adequa ao trabalho realizado “é aquela que saliente que ele é fruto da vida em sociedade” (Andrade & Almeida, 2019, p. 89). Neste sentido, trabalhar e partilhar as suas descobertas permitiu estabelecer laços com a família e com o grupo, uma vez que o Património se traduz no “saber fazer” e no “saber viver” e não no seu produto (*idem*).

Concomitantemente, utilizou-se o jogo como estratégia de consolidação, que permitiu a sistematização de conhecimentos (Apêndice B3). Este foi desenvolvido através de uma aplicação gratuita baseada em jogos, que facilitou a aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolveu competências ao nível do saber-estar e participar. Com recurso aos *tablets* e ao quadro interativo, cada grupo selecionou, no seu *tablet*, a opção que considerava correta às questões que apareciam no quadro interativo. Sendo cronometrado, a pontuação aumentava não só em função das respostas corretas, mas também em função da rapidez da resposta, ou seja, quanto mais rápida fosse, maior pontuação a criança obtinha.

Numa segunda fase do projeto, e dando continuidade a uma planificação assente num paradigma socioconstrutivista que visa um desenvolvimento holístico dos intervenientes, a turma foi surpreendida com vários ícones expostos pela sala (Apêndice B4). A escolha dos ícones teve em consideração os símbolos a que a criança é constantemente exposta no dia a dia, nomeadamente, as cadeias de *fastfood*, as redes sociais, os sinais de trânsito, as instituições, etc. Efetivamente, é cada vez mais frequente a sociedade ter acesso a textos híbridos, isto é, textos que possuem uma componente visual e uma componente verbal, obrigando o cidadão a desenvolver atividades de processamento, como a perceção, a decifração, a identificação e a compreensão (Baptista, 2015). Desta forma, sublinha-se a ideia do mesmo autor ao afirmar que todas as palavras de uma língua estão rodeadas de imagens, isto é, além de grande parte dos textos serem acompanhados por imagens gráficas, no processo de comunicação a palavra tem o poder de construir imagens mentais na pessoa. Uma outra vantagem é o facto de os elementos textuais serem processados mais rapidamente, na medida em que são mais simples e de fácil tradução da mensagem textual. Assim, o ícone torna o conteúdo mais acessível a todos os alunos e facilita a sua aquisição, por isso responde aos vários níveis em sala de aula. Deste modo, a aprendizagem é situada numa “prática do mundo em que vivemos e resulta da atividade e da participação do indivíduo nessa prática” (Festas, 2015, p. 717), pois a contextualização da mesma é fundamental para atribuição de significado. Tal como se verificou, as crianças manifestaram uma pré-disposição para a aprendizagem.

Assim sendo, o conceito de ícone foi construído pela criança através de uma chuva de ideias, que decorreu em grande grupo, de forma a compreender o papel

do ícone na sua vida e a sua importância no quotidiano. Ao longo do debate, à vez, a criança ia ao computador registar a sua ideia, numa plataforma digital de escrita criativa que ajustava o tamanho da palavra ao número de frequência com que ela era escrita, criando um ambiente artístico. Esta forma permitia a análise qualitativa do gráfico visual facilitando uma conclusão sobre o conceito. Ao mesmo tempo, as crianças registavam essa chuva de ideias no caderno diário, superando a falta de recursos digitais. A esquematização, considerada um mecanismo essencial do pensamento, foi a estratégia usada de forma a aumentar a compreensão. Assim, a escolha da aplicação, assim como a construção do próprio esquema, reflete-se no modo de facilitar o ato perceptivo. Tendo em conta as contribuições obtidas, a díade sentiu necessidade de criar uma legenda com recurso a cores, onde se associava uma cor às ideias referentes à sua definição e a outra às ideias que remetiam para a sua função. Assim, a síntese tornou-se não só mais fiável e científica, como permitiu uma fácil leitura e interpretação, contribuindo para que os alunos fizessem uma aprendizagem significativa.

A aplicação dos ícones surgiu num ambiente de interação, em casa com outras gerações, onde os alunos foram desafiados a recolher as lengalengas e/ou provérbios e na escola através da exploração e recriação da informação recolhida em casa. Desta forma, passada a contextualização da atividade, os alunos foram divididos em grupos de dois e estimulados a (re)escrever, com recurso aos ícones, as lengalengas e/ou provérbios. Distribuídas as lengalengas, recolhidas pelos próprios alunos, o grupo deveria, de forma autónoma, pesquisar ícones que fossem passíveis de ser utilizados. Todavia, a falta de ligação à internet não permitiu que a atividade acontecesse como planeado. Neste caso, e tendo em conta o papel reflexivo do professor na ação, já que tem de ser crítico em relação a si próprio e à realidade envolvente, a díade instalou, previamente, no ambiente de trabalho de cada *tablet*, uma pasta com uma vasta seleção de ícones. Consequentemente, a mestrandia recorreu ao computador e ao quadro interativo para exemplificar, passo a passo, a utilização da ferramenta de recorte essencial para a execução da atividade. Mencione-se o facto de não se avançar para o passo seguinte da demonstração, sem que todo o grupo estivesse patamar e compreendesse o que estava a ser realizado. Iniciou-se assim, a reescrita da lengalenga numa folha em branco, a partir de um processador de texto. Refira-se que o ícone, associando-se como uma imagem, é considerado

uma linguagem específica, com valor próprio, aqui o objetivo era os alunos descobrirem “as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101). Desta forma, a díade considerou essencial não apressar o decorrer deste ato, tendo em vista a obtenção do produto final, mas sim valorizar as competências necessárias para a realização do mesmo e a estimulação do pensamento da criança (Apêndice B5).

Por conseguinte, cada aluno deveria proceder, de forma expressiva, à leitura da sua lengalenga. Numa primeira fase foi dada à criança a abertura para se familiarizar com a lengalenga e de seguida, à vez, a criança teve oportunidade de partilhar com a turma a sua leitura. Enquanto que a leitura silenciosa permitiu a existência de um primeiro contacto individualizado promotor do desenvolvimento da autonomia e capacidade de concentração, a partilha em voz alta e com enfoques particulares – tendo em conta que nem todos leram da mesma maneira, alguns alunos deram ênfase à expressividade, outros à leitura pausada e outros cantarolaram – permitiu que o grupo desenvolvesse competências de auto e heteroavaliação, numa coavaliação entre pares, oferecendo potencialidades de aprendizagem. A este respeito sabe-se que a coavaliação é um processo isocronicamente externo e interno ao sujeito, uma vez que implica outros, mas envolve com igualdade o próprio. A verdade é que para algumas crianças este momento de leitura expressiva revelou-se constrangedor, uma vez que as crianças que apresentavam mais dificuldade ao nível da leitura não se sentiam à vontade. Para atenuar este fator, projetaram-se as lengalengas dessas crianças, sugerindo que a turma as lesse em conjunto, algo que efetivamente se verificou, para prazer de ambas as partes envolvidas, que viram neste momento uma oportunidade de superação pessoal. Assim, os momentos em que os alunos se apoiam e recebem ajuda dos pares revelam-se fundamentais “na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (Santos, 2002, p. 79). Adicionalmente, o par pedagógico reagiu encorajando e felicitando os leitores, contribuindo para um ambiente educativo onde se sentissem apoiados, podendo ver os seus esforços valorizados, num ato promotor da sua aprendizagem (Francisco & Sousa, 2014). Para concluir esta atividade, cada criança assistiu à gravação da sua leitura, com recurso a um telemóvel.

Realce-se a importância da atividade, que permitiu a promoção de competências e articulação entre diferentes áreas curriculares, nomeadamente o Português, no domínio da Oralidade, da Educação Literária e da Leitura e Escrita (Ministério da Educação, 2018d), e o Estudo do Meio, no domínio da Tecnologia, da Natureza e, na sua interligação, da Sociedade/Natureza/Tecnologia (Ministério da Educação, 2018b).

Toda a planificação desenvolvida tinha como ambição a construção de um livro que pudesse ser partilhado com toda a comunidade educativa e que refletisse e valorizasse o trabalho desenvolvido pelos alunos. Esta construção permitiu ainda contar a história do Património, sob uma perspetiva única: a das crianças, com as suas reescritas e com as suas vozes. A coexistência entre as lengalengas e a sua reescrita através dos ícones, permitiu a criação de um texto bimodal, considerando que esta “articulação de textos e imagens dá corpo a múltiplas relações com vastos e diversificados resultados estéticos e pragmáticos” (Baptista, 2015, 130). Assim, como ambos se complementam num verdadeiro produto informativo, construiu-se um texto híbrido, constituído por desafios de leitura verbal e visual, “para os quais são necessárias atividades de processamento mistas que incluem a perceção, a decifração, a identificação e a compreensão” (*idem*, p. 132).

Desta forma, emerge o conceito de *Storytelling*, frequentemente dividido em duas partes: *story*, que refere “a história e a mensagem a ser transmitida” e o *telling* que representa “a forma como essa mensagem é apresentada” (Vieira, 2019). A junção de ambos faz com que o grupo participe na sua construção, constituindo “um momento importante que interage com o emocional e o relacional, pelo que gera empatia e fideliza os alunos nas atividades educativas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 887). Tendo em conta esta abordagem, as crianças trabalharam fora da escola as lengalengas para que pudessem construir o *Storytelling* na sala de aula, recorrendo aos seus materiais e conhecimentos prévios (*idem*). Associado a isto, desenvolveu-se a literacia digital, alusiva à eficácia de comunicar com o mundo; a literacia global, relacionada com a capacidade de ler, interpretar e contextualizar mensagens; a literacia tecnológica relativa à capacidade do grupo utilizar as tecnologias em prol do seu conhecimento, produtividade e comunicação; a literacia visual, onde o aluno foi capaz de compreender, produzir e comunicar através dos ícones; e ainda, a literacia da informação, uma vez que a criança procurou avaliar e selecionar os

ícones para representar a informação (Isidoro & Amante, 2014). Reforce-se que um dos princípios, nomeados no DL n.º 55/2018, subjacentes à conceção do currículo passa pela promoção de aprendizagens no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, considerando que na matriz-base do 1.º Ciclo se inscrevem a componente de Cidadania e Desenvolvimento Tecnológico (cf. Capítulo I). As TIC assumiram-se em todo o processo como “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (Quadros-Flores et al., 2011, p. 430).

Nasce assim, com recurso a um serviço *online*, e num ambiente de descobertas, o audiolivro intitulado de “Uma viagem pelo Património” (Apêndice B6). Aqui, a criança teve de formular questões simples para orientar a recolha de dados ou de informações para construir a sua lengalenga, identificar diferentes meios e aplicações que permitissem comunicar o trabalho desenvolvido no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo (Ministério da Educação, 2018f). Este audiolivro foi partilhado com as famílias, já que as mesmas compartilharam com a escola a importante tarefa de preparar as crianças para a inserção na sociedade, numa perspetiva crítica, participativa e produtiva. Esta estratégia potenciou, mais uma vez, a tão importante relação escola-família.

Surge, novamente, o jogo como forma de consolidação de conhecimentos, onde os alunos desenvolveram estratégias de grupo para conseguir decifrar os enigmas apresentados num espaço de tempo limitado, isto é, na decifração de provérbios que se encontravam reescritos por ícones dentro do tempo estipulado. O jogo recebeu assim o nome de “Jogo dos Ícones” (Apêndice B7) e a turma foi dividida em quatro equipas de quatro elementos, onde cada equipa recebeu uma placa confeccionada pelo par pedagógico constando de um lado a frase “Ainda não descobrimos”, pela qual começava o jogo, e do outro a frase “Já descobrimos”, quando o grupo terminava, para que fosse possível verificar que grupos tinham concluído a atividade dentro do tempo cronometrado. Ao longo da intervenção da PES, constatou-se que a atribuição de pontos e a necessidade de recompensa tinha um efeito positivo neste contexto. Desta forma, nesta atividade, a pontuação efetivou-se como um elemento fulcral para a atribuição de um diploma à equipa vencedora. Esta abordagem refletiu-se num clima de

competição saudável entre os grupos, contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho em grupo.

Acrescente-se o facto de a turma, juntamente com os adultos, sentirem a necessidade de criar a versão impressa do livro, que, mais tarde, enriqueceu a biblioteca da sala de aula. Na visão da criança, este é um recurso que a própria construiu, assumindo assim uma relação afetiva com o mesmo e atribuindo-lhe significado. O par pedagógico defende a ideia de que “um contexto propício à leitura estimula a vontade de aprender a ler” (Sim-sim, 2009, p. 28) e que o gosto de ler resulta da prática, construiu com o grupo o espaço “Ler + é ler melhor” (Apêndice B8), estimulando e desenvolvendo hábitos de leitura. Segundo Rauén (2010), a leitura não significa apenas um instrumento escolar de descodificação de som, mas sim um “passaporte para a entrada na cultura da escrita (...) ela envolve o domínio de um conjunto de práticas que exigem a compreensão do mundo”, criando identidades essenciais na vida individual, social e cultural do ser humano (pp. 9-10). Por isto, cabe à escola valorizar o livro e criar ambientes que estimulem e incentivem a prática da leitura. Consequentemente, o professor deve apresentar estratégias, abrir espaços, lançar desafios e valorizar a caminhada dos alunos.

Desta forma, em turma decidiu-se as regras do presente espaço: todos têm de participar; ocorrerá, pelo menos, uma vez por semana; todas as crianças dispõem de 10 minutos, cronometrados, para lerem e treinarem o excerto selecionado; existem dois objetivos, primeiro o aluno tem de conseguir ler até ao * num minuto e segundo a leitura tem de ter em conta a entoação, expressividade e respeito pela pontuação; os pontos atribuídos, no final da leitura, variam entre 1 e 3, refletidos a partir dos carimbos, considerando que 1 ponto significa que era necessário continuar a trabalhar, 2 pontos representa que a criança conseguiu cumprir um dos objetivos e os 3 pontos significa que a criança conseguiu cumprir os dois objetivos; a pontuação é dada pelos restantes colegas; no final do ano letivo a criança com mais pontos, e como prémio, poderia levar para casa o livro “Uma viagem pelo Património”. Nesta prática é primordial o desenvolvimento de competências nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais das crianças.

Ao longo desta atividade (e de outras) foi relevante a utilização do cronómetro, onde a estagiária ia mencionando o tempo restante, direcionando as crianças para o trabalho e permitindo que o aluno não perdesse o foco da

mesma. Efetivamente, foi possível desenvolver competências como a autonomia, onde a criança assumiu um posicionamento de corresponsabilidade entre organização, o tempo de aprendizagem e a turma.

O projeto desenvolvido em torno do Património Imaterial requereu diferentes dinâmicas de grupo: a participação: individualizada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança; em pequenos grupos, constituídos de forma a existir heterogeneidade de competências, e onde o mesmo se empenha para a resolução de uma problemática comum; e em grande grupo, seguindo o princípio do diálogo, através da discussão e troca de ideias, para a construção de novos saberes. De facto, uma das estratégias encontradas e de forma a colmatar as diferenças de tempo, provenientes dos diferentes ritmos de aprendizagem, baseou-se no auxílio do colega que não consegue ser tão rápido pelo aluno que tem mais facilidade. Este último está não só a ajudar o colega, desenvolvendo o respeito pelo outro, mas também o seu próprio conhecimento, pois a explicação do pensamento, inerente ao trabalho cooperativo e, particularmente, “pela necessidade de clarificar ideias, demonstrar raciocínios, tirar dúvidas ou ajudar o colega com dificuldade de aprendizagem, é, por si só, um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação” (Pato, 1995, citado por Ribeiro, 2013, p. 16). No seu decorrer e desenvolvido com enfoque no trabalho de projeto, o adulto assumiu-se “como facilitador do processo, mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (Vasconcelos, 2011 p. 15), promovendo nas crianças um sentido de responsabilidade social, criando dissonâncias cognitivas e educando-as no sentido de pesquisa e de inovação, visto tratar-se de um projeto ético e culturalmente relevante, significativo para a criança que trabalha na sua zona de desenvolvimento proximal. Todas as intervenções das diferentes fases do projeto foram sustentadas na abordagem “*Made by them to them: the students in the learning process*” (Quadros-Flores et al., 2019), perspetivando o aluno como motor principal da sua ação, tornando-o, concomitantemente, produto e consumidor da sua produção. Mencione-se a importância de todo o processo de planificação e implementação do projeto ter como base dois documentos: o Perfil do Aluno, sendo que este aponta para uma educação escolar em que os alunos, como membros de uma geração que se apresenta como global, construam e sedimentem uma cultura científica e artística assente numa base

humanista, e as Aprendizagens Essenciais que referem que o 1.º e o 2.º anos do 1.º CEB funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, que implicam uma estreita articulação com a oralidade. Esta planificação tem como base a aprendizagem por descoberta e a pedagogia crítica, no sentido, em que os alunos constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta metodologia possibilita que os aprendentes desenvolvam conhecimentos através da observação, da inferência, formulação de hipóteses, previsões e comunicações (*idem*).

Tendo em conta as duas abordagens mencionadas ao longo do projeto, considera-se que a «abordagem do *Flipped Classroom* coloca ênfase no “preparar-fazer” e o *Storytelling* no “fazer-contar”», permitindo fortalecer as três etapas essenciais no processo de aprendizagem ativa: “ver-refletir-avaliar” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 888). Em jeito de reflexão após a ação, concluiu-se que o projeto preconizado assumiu um momento significativo nas vivências das crianças, tornando-se isto evidente através dos argumentos (I.: “O Património invadiu a escola”) e das emoções demonstradas pelas mesmas.

Acreditando que a rotina do homem é atualmente cercada de artefactos e avanços tecnológicos, a díade, sensível a esta temática, considerou essencial acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. Assim sendo, e tendo em conta o aprender pelo fazer, a compreensão e os interesses e necessidades do grupo, surge, neste contexto, a Robótica Educativa (RE).

Efetivamente, ao dar oportunidade à criança de trabalhar com a tecnologia, com robots e brinquedos programáveis, faz-se com que a educação seja “mais produtiva, relevante e interessante para [os] estudantes” (Armstrong & Casement, 2001, citado por Silva & Pinheiro, 2019, p. 110). Tome-se como exemplo uma atividade realizada com o *LegoBoost* (Apêndice B9), um robot que através da gamificação permite às crianças uma experiência significativa. O objetivo foi o de consolidar conhecimentos e propunha dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas crianças sobre o Património Imaterial, com enfoque nas lengalengas. Não obstante, este recurso tornou-se essencial e uma mais valia, na medida em que permitiu desenvolver outras competências além da consolidação, ou seja, estimulou a criatividade, permitiu a decisão e a intervenção do aluno, evidenciando, novamente, uma metodologia ativa, pois o

mais importante de todo o processo reflete-se não tanto na validação do conhecimento, mas na promoção do desenvolvimento que permitiu a criança chegar ao conhecimento.

De um modo inicial, a preocupação da díade passou por implementar um ambiente para a RE, onde o aluno tivesse a oportunidade de materializar ideias e conceitos, num contexto de estimulação da multi e interdisciplinariedade, potenciando a sua aprendizagem. Desta forma, a criança assumiu um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, pois é “emergente percebermos a necessidade de nos tornarmos melhores cidadãos, verdadeiramente integrados e motores da nossa própria transformação” (Silva & Pinheiro, 2019, pp. 109-110). Nesta abordagem foram essenciais quatro ingredientes: o robot, o programa educativo (num dispositivo móvel), o par pedagógico (juntamente com o professor titular de turma) e a criança.

A professora estagiária, assumindo num papel de mediadora, começou por explicar a uma criança a função dos ícones que apareciam no dispositivo, enquanto esta observava a consequência desse ícone no comportamento do robot. Assumida a aprendizagem esta passou a ser responsável por explicar às restantes crianças as funcionalidades dos ícones para que conseguissem realizar a atividade. Desta forma, a estratégia passou por dividir a turma em pequenos grupos, com a intenção de cada criança poder explorar livremente o robot, mas, simultaneamente, ajudar o colega caso este tivesse dificuldade em manusear o telemóvel para controlar o robot. Neste espírito de entreajuda e de respeito pelo outro, o grupo foi desafiado a programar o robot de forma a que este seguisse uma trajetória delineada pelo próprio grupo. Neste momento, as crianças não só exploravam e avaliavam as funcionalidades da programação, como viam e sentiam o que programaram no telemóvel. A verdade é que em educação também é importante ver para sentir, por isso, torna-se essencial o concreto. Além disso, organizavam-se, definindo quem era a criança seguinte a utilizar o telemóvel, sem que o adulto necessitasse de intervir. Nesta fase, proporcionou-se uma abordagem autodirigida pelo próprio grupo, uma vez que lhes foi oferecida a possibilidade de formular hipóteses, explorando ideias que os levassem a discutir e a colocar em prática a sua própria maneira de pensar e a testar todas as hipóteses e, posteriormente, analisar e refletir sobre os mesmos, validando (ou não) resultados (Chella, 2002).

Baseada nas teorias construtivistas, esta atividade possibilitou um planeamento e a construção de uma trajetória. Considera-se esta tarefa rica e significava, uma vez que as crianças se envolveram de forma conjunta num recurso que pode ser partilhado com a comunidade envolvente (Ribeiro, Coutinho, & Costa, 2007). Deste modo, esta abordagem permitiu o desenvolvimento de conceitos, competências e estratégias de resolução de problemas essenciais para a compreensão do mundo.

A linguagem de programação utilizada pelo *LegoBoost* é baseada em blocos, transmitida por ícones que exibem as suas funções. Rapidamente as crianças compreenderam que o código de programação é horizontal, da esquerda para a direita e que a codificação está dividida em três blocos: o bloco verde (com elementos que indicam o movimento), o bloco roxo (com elementos que permitem falar) e o bloco azul (com elementos para a ação). Todas as crianças foram capazes de programar diferentes sequências de forma individual, apoiadas pelo trajeto que o restante grupo desenhava.

Considerando a fase inicial, concorda-se que esta representou uma espécie de alavanca para se conseguir consolidar o conteúdo tratado. Terminada a primeira etapa, o grupo foi convidado a desenvolver e programar diferentes percursos, em que o produto final seria um jogo. Assim, um destes percursos passou por o robot ter de seguir em frente até ao ponto determinado entre a estagiária e a turma. De seguida, virar à direita, continuar em frente e mencionar a frase “Agora, tens de saltar à corda e dizer uma lengalenga”. Delineada a trajetória, o grupo programou o robot para que este seguisse o mesmo percurso, mas que desta vez virasse à esquerda e perguntasse o porquê de os habitantes do porto se chamarem tripeiros. Esta parte foi essencial para criar uma ligação com atividades desenvolvidas anteriormente e permitir que o adulto verificasse a evolução das crianças, assim como possíveis lacunas a colmatar. Divididas em grupos de quatro elementos, as crianças foram desafiadas a jogar o próprio jogo que criaram.

Considerada uma área multidisciplinar a RE, desenvolvida neste contexto, permitiu reunir condições que proporcionassem um conjunto de atividades interdisciplinares que promoveram uma aprendizagem transversal. Assim, ao longo da tarefa, para além dos conteúdos programáticos desenvolvidos em torno das áreas transversais, como a ética, a literacia digital e a cidadania e desenvolvimento, surgiu, embora de forma não intencional, a área da

Matemática, onde emergiram conceitos e representações matemáticas. No cenário de aprendizagem acima descrito, os robots moldaram a forma como o aluno e o grupo pensou (Ministério da Educação, 2018c). Ao longo de todo este processo era essencial que o aluno fosse capaz de visualizar e prever o comportamento do robot, isto é, formular conjecturas e hipóteses “a partir dos símbolos abstractos incluídos na programação” (Ribeiro, Coutinho, & Costa, 2007, p. 216), para conseguir, desta forma, mapear o comportamento físico do mesmo, desenvolvendo, ainda, o raciocínio e pensamento abstrato. A análise da prática resultante levou a concluir que a programação do robot se tornou crucial no desenvolvimento de noções temporais e espaciais. Apesar de os alunos se centrarem apenas no robot, estes conceitos estavam a ganhar forma para os alunos.

Não obstante, a área do Português foi também desenvolvida de forma transversal no decorrer da atividade, pelo desenvolvimento de saberes ao nível da oralidade e do pensamento crítico. Tendo em consideração o Perfil dos Alunos (cf. Capítulo I), foram também desenvolvidas diversas áreas de competências, nomeadamente, na área de linguagens e textos, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e o saber científico, técnico e tecnológico.

No decorrer da atividade, quando as crianças se encontravam a programar através do telemóvel, estas sentiam-se líderes, na medida em que o robot fazia o que as mesmas mandavam, estimulando e desenvolvendo o sentido de capacidade de reflexão e de autonomia. Era neste sentido de responsabilidade e de trabalho colaborativo que os alunos assumiam que erravam quando o robot não fazia o que esperavam, declarando que tinham escolhido a tecla errada, evidenciando que tinham consciência que o robot fazia o que as mesmas programavam. Este momento, permitiu que as crianças tivessem oportunidade de acertar e errar, tentando até acertarem, de uma forma lúdica e entusiasmada, promovendo um cidadão persistente, tolerante, compreensivo e capaz. Repare-se que a mestranda só assumiu um papel mais ativo quando as restantes crianças tinham a tendência de deslocar o robot, apercebendo-se de que a criança que estava a programar se enganou na sequência de programação.

Face à diversidade do grupo (cf. Capítulo II), o par pedagógico teve sempre em consideração e consciência os diferentes ritmos de aprendizagem, as

diferentes características e necessidades, personalidades e interesses. Para tal, a mesma, promoveu uma diferenciação pedagógica, para que todos pudessem aprender e ter gosto em aprender (Silva & Pinheiro, 2019). Pensa-se assim ter cumprido o objetivo de criar condições num ambiente de expressão-produção, realizando momentos de aprendizagem para que os alunos “tenham oportunidade de pensar, refletir e opinar, isto é, que possam ter, na sala, um papel ativo na sua aprendizagem para que encontrem sempre soluções para os problemas” (Moura, 2015, citado por Silva & Ribeiro, 2019, p. 121; Altet, 2000).

Mais uma vez a utilização de atividades de RE, como a exemplificada, consentem na possibilidade de se abordar de forma concreta e contextualizada os diversos conceitos utilizados nas práticas de sala de aula, emergindo, desta forma, conexões entre os diversos conteúdos, proporcionando a interdisciplinaridade e incentivando trabalho colaborativo. Na verdade, a diáde, neste momento, compreendeu que a progressividade de atividades que privilegiam o trabalho colaborativo foram essenciais para a sua evolução.

Analisando os planos de aula e refletindo sobre a ação, “verifica-se que um recurso tecnológico pode ser usado em diferentes áreas curriculares, integrado em diferentes tipos de estratégias, com diferentes objetivos e envolvendo diferentes atores da educação” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p. 198). Desta forma, o uso das TIC deu oportunidade à criança de desenvolver diversas competências, como “a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência” (Quadros-Flores et al., 2011, p. 406).

Para que isto acontecesse foi essencial compreender que o professor reflexivo é “aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões” (Alarcão, 2007, p. 10), tornando-se implícito que uma docência responsável implica uma atenção permanente para com o contexto em que se desenrola a atividade educativa.

Reporte-se ainda o recurso à avaliação formativa, em todas atividades, desenvolvida neste contexto educativo, através das grelhas de observação que permitiam verificar se as crianças aprenderam os conteúdos curriculares e se desenvolveram competências e atitudes favoráveis. Assim, esta avaliação, incidiu, embora considerando os resultados da aprendizagem, maioritariamente, sobre os processos desenvolvidos pelas crianças face às propostas. Com efeito, antes do processo de ensino-aprendizagem a avaliação

formativa permitiu diagnosticar “a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar” (Direção-Geral de Educação, 1994, p. 2). Durante o processo foi possível “clarificar com os alunos os níveis de exigência e definir e desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens” (*idem*). Por fim, depois de um período, a avaliação permitiu fazer um balanço das aprendizagens e, simultaneamente, reorganizar as atividades.

A tomada de consciência daquilo que o professor faz realmente e das suas representações é o ponto de partida da sua implicação de professor na mudança. Assim, o percurso da PES no 1.º CEB distinguiu-se pela singularidade das suas vivências que contribuíram para a construção da identidade profissional docente, num período de formação inicial. Não obstante, a colaboração entre o par pedagógico, o professor cooperante e a supervisora institucional no decorrer da prática, foram também considerados de extrema importância. Todas as ações foram elaboradas através de um diálogo dinâmico de construção de objetivos, tendo em consideração as necessidades da turma, como referem Pedras e Seabra (2016). Esta colaboração efetivou-se de forma a influenciar a aprendizagem dos alunos, evidenciando uma qualidade construtiva de colaboração no crescimento cognitivo (Lima, 2002). É de salientar a lógica de inovação e compromisso com a transformação da ação, através da “troca de ideias e partilhas constantes entre pares, sobre os alunos, a gestão curricular e o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula” (Pedras & Seabra, 2016, p. 298).

2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo incide sobre parte das ações desenvolvidas no processo formativo realizado no contexto educativo da Educação Pré-Escolar, tendo por base os pressupostos teóricos orientadores deste nível educativo (cf. Capítulo I) e apoiado pela constante observação do contexto educativo e do grupo em questão (cf. Capítulo II). Na impossibilidade de retratar e desenvolver a PES

como previsto, devido à pandemia vivida na atualidade em que se insere o presente relatório, foi necessário reinventar a educação e a forma como se viveu até aos dias de hoje e, conseqüentemente, modificar a prática de formação em desenvolvimento. Ainda assim, este período caracterizou-se pela construção de saberes profissionais e pela constante premissa de questionamento e reflexão.

Os princípios norteadores da metodologia adotada, pelas quais se orientam as práticas desenvolvidas em contexto, evidenciam-se pela participação dos vários intervenientes. Esta prática de colaboração em equipa é muito importante, na medida em que “no seu melhor, o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). À vista disso, o trabalho colaborativo desenvolvido caracteriza-se pelo diálogo constante, pela ajuda mútua e pela tomada de decisão e resolução de problemas conjunta, pontes essenciais para fazer a diferença na vida das crianças (*idem*). Saliente-se a importância do mesmo, no momento vivido e anteriormente mencionado, pois esta base de colaboração foi essencial para dar continuidade à PES, mesmo que a distância.

Os dados recolhidos através da observação e reflexão transversal e sistemática permitiram obter informação sobre o contexto e, conseqüentemente, sobre os atores do processo educativo. Assim sendo, a diáde e a educadora cooperante tiveram sempre em consideração o binómio interesse-necessidade aquando da planificação e da ação, de forma a que a prática fosse refletida tendo como foco a continuidade da observação, atribuindo uma intencionalidade educativa à ação. A MIA assumiu um papel indispensável no decorrer deste processo, pois não só possibilitou a transformação da prática como do desenvolvimento profissional da mestrandia.

Desta forma, observou-se que todo o grupo reagia de forma positiva quando sujeito a estímulos musicais. Como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), é essencial que as crianças estejam sujeitas a géneros musicais diferentes. Por conseguinte, aquando do desenvolvimento de uma atividade em grande grupo, o par pedagógico colocava música clássica e através dela as crianças conseguiam mediar o volume sonoro dentro da sala. Esta estratégia tornou-se

relevante, observando-se a atenção e a escuta atribuída ao grupo. Concomitantemente, emergiu a necessidade de proporcionar uma atividade lúdica onde se enriquecessem as vivências sonoro-musicais das crianças, desfrutando e vivenciando a Expressão Musical em torno de dois eixos fundamentais: a interpretação e a audição. Assim sendo, a audição iniciou-se na área do acolhimento, de pé, e por aprender a música “O Carro do Meu Chefe” (Anexo A2). Para tal, foi essencial iniciar-se a atividade pelo aquecimento da voz, onde as crianças, juntamente com o par pedagógico, gesticulavam e produziam alguns sons com a boca. De seguida, foram proferidos os versos, um a um, para que as crianças pudessem compreender e repetir. Ao longo deste processo, e tendo como base o diálogo e a negociação, foi dado ao grupo a oportunidade de escolher gestos que acompanhassem a música, facilitando a sua memorização. Posteriormente, introduziu-se a melodia, finalizando com a canção e com o acompanhamento dos gestos. No final desta experiência musical, as crianças repetiam a estrofe, imitando de forma sucessiva as palavras, mas continuando a realizar o gesto. Saliente-se, não só o papel das mestrandas como mediadoras, que escutam a criança, reconhecendo-a como um agente ativo do seu processo educativo, mas também o papel do grupo que ouve a opinião dos outros, tomando-as em consideração e chegando a um consenso. Ainda assim, tendo em conta a faixa etária característica de um grupo da EPE, o par pedagógico começou a cantar a música, para que a criança, quando se sentisse preparada, também cantasse, respeitando desta forma os diferentes ritmos de cada uma. Esta estratégia permitiu que todas as crianças evidenciassem uma sensação de prazer e de alegria, desfrutando da mesma, como era o objetivo. Trabalhar a letra da canção consente também em relacionar a música com o desenvolvimento da linguagem, na medida em que lhes permite compreender o sentido do que se canta, ouvir as rimas e discriminar os respetivos sons. A linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical (Lopes da Silva et al., 2016).

Num segundo momento, realizado no exterior, foram colocadas peças de lego simulando uma estrada. Numa primeira simulação, o posicionamento dos legos

fez com que as crianças se movimentassem num espaço limitado e apenas numa direção (Apêndice A12 – situação A), numa segunda simulação a “estrada de legos” foi retirada, dando à criança a possibilidade de se movimentar livremente num espaço, embora que limitado, sem a obrigatoriedade de seguir uma direção estipulada (Apêndice A12 – situação B). Previamente, a díade preparou um áudio com a música mencionada anteriormente, que ao longo da atividade sofreria modificações no que à velocidade diz respeito, assim, o grupo deveria acompanhar essas mudanças. Antes de tudo, aluda-se ao facto de se dividir o grupo em dois e a importância de o adulto exemplificar a atividade, duas estratégias que se consideraram significantes no contexto, tendo em conta a constituição do grupo e a diferença de idades. Considera-se que esta foi uma atividade que se revelou proveitosa e prazerosa para o grupo, uma vez que as crianças demonstraram estar a divertir-se, verbalizando, ainda, a sua vontade de repetir. Efetivamente, a possibilidade de se realizarem exercícios de expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais, consentiu-lhes a possibilidade de criarem e interpretarem a música, a partir da audição.

O desenvolvimento do campo da Expressão Musical tem por si só utilidades inegáveis dignas de menção nos vários documentos que orientam as práticas realizadas na Educação Pré-Escolar. Quer se fale da vertente musical, dramática, motora ou plástica, todas elas se geram no sentido da progressão do sujeito, nomeadamente, no pensamento criativo, crítico, na sensibilidade estética, assim como no relacionamento intra e interpessoal, tornando-se capazes de desenvolver modos de ser e pensar abertos ao mundo (Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, s.d.). O domínio da educação física caracterizou também esta atividade, promovendo estilos de vida saudável e prática do exercício físico, num ambiente de exploração livre do espaço e no desenvolvimento da mobilização do corpo com precisão e coordenação numa relação com os outros (Lopes da Silva et al., 2016). Além de tudo mais, esta tornou-se uma atividade onde os grupos brincavam. Evidencie-se a importância da brincadeira na transição entre os níveis educativos, uma vez que, alguns estudos revelam que as crianças mais ativas no recreio são as que aprendem melhor dentro da sala de atividades/aula (Neto, 2018).

Em paralelo, desenvolvia-se o projeto “Gostava que o meu recreio tivesse...”, onde o objetivo era dinamizar o espaço exterior, fomentando as práticas pedagógicas, assim como as potencialidades do mesmo, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Uma das estratégias utilizadas para um maior conhecimento individualizado de cada criança, recaiu sobre os diálogos individuais e na convivência e situações de brincadeira livre. Tome-se como exemplo, a brincadeira livre vivenciada ao longo da PES, onde se observou o interesse do grupo face ao mundo natural (cf. Capítulo II), nomeadamente quando brinca com os animais e constrói *habitats* para os mesmos. Ao longo da observação, constatou-se que o grupo evidenciava um enorme afeto pelo espaço exterior e pela brincadeira (cf. Capítulo II). Sendo também a área das construções uma das mais eleitas no tempo destinado ao jogo espontâneo, a díade considerou essencial indagar as potencialidades das construções, do exterior e dos saberes a eles afeto. Neste sentido, realizando uma junção entre as potencialidades dos seus interesses e motivações e a dinamização do espaço exterior, iniciou-se com a primeira fase da MTP, isto é, a identificação da temática a ser explorada. Convocou-se, desta forma, uma assembleia onde foi dada a oportunidade à criança de expressar o que gostaria de ver modificado, alterado e/ou acrescentando no espaço exterior. Nesta primeira fase de partilha de conhecimentos, foi essencial perceber a conceção do espaço exterior, como realmente era utilizado e quais os materiais que o constituíam e qual poderia ser o espaço ideal para cada criança. Aquando do levantamento e registo das propostas das crianças surgiram vários aspetos: uma tenda, uma parede para fazer desenhos, pistas, os animais, as casas para os animais viverem e ainda jogos. Este seria assim o mote para a iniciação e criação de um mapa concetual.

Partindo das várias sugestões apresentadas seria fundamental que a criança, após todas as hipóteses, pudesse retratar num desenho e/ou montagem a transformação que idealiza para o espaço exterior. Contudo, atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional e à classificação do vírus como uma pandemia, declarada pela Organização Mundial de Saúde, esta linha de ação foi interrompida através da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Na impossibilidade de dar continuidade a este projeto,

refletir-se-á sobre algumas ações que, ainda que hipotéticas, poderiam ser desenvolvidas pelo grupo. Prosseguindo para a segunda fase da MTP, o mapa conceitual permitiria que as crianças pudessem registrar as primeiras noções e, posteriormente, confrontar com as informações obtidas no futuro, percebendo então o que realmente queriam que constituísse o exterior e os meios que iriam utilizar para que se pudesse construir esse objeto. Considerando o exposto, seria expectável que as planificações tivessem como base este mapa conceitual, ou seja, as sugestões das crianças. Neste momento, importaria a interação entre adulto-criança, em que o primeiro incentiva a criança, para que esta aprofunde os seus interesses de forma desafiante e estimuladora (Lopes da Silva et al., 2016). Partindo das sugestões apresentadas, seria expectável a realização de uma votação através de um gráfico de pontos, onde se recorreria aos desenhos realizados pelo grupo para a sua base. Dessa forma, neste contexto desenvolver-se-ia a educação para a cidadania, apelando-se ao sentido de responsabilidade e tomada de decisões e ao respeito pelo outro, enquanto desenvolviam capacidades matemáticas. Esta seria uma oportunidade de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de uma situação vivenciada pela criança (Lopes da Silva et al., 2016). Mediante a seleção dos objetos escolhidos democraticamente pelas crianças, tornar-se-ia essencial uma discussão sobre o conjunto de materiais necessários para a sua construção. A mestranda considera a necessidade de se recorrer ao âmbito da educação ambiental e da ecologia, onde todos os agentes deveriam recolher materiais reciclados. Claro que esta deveria partir da criança, tendo a díade apenas o papel de mediador, promovendo competências nas Áreas de Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Expressão e Comunicação, refletindo, em conjunto, sobre o planeta e o impacto das suas ações no mesmo. Esta representaria a linha ténue da passagem para a fase III da MTP. Neste momento, as crianças deveriam pesquisar sobre o que queriam construir, percebendo os processos pelo quais teriam de passar. Esta pesquisa deveria ainda ser registada e as crianças deveriam começar a selecionar e a trazer os materiais para que se passasse à execução da construção. Esta fase será a mais difícil de prever, na medida em que surge como consequência das anteriores. Ainda assim, para que as crianças

possam construir é necessário proporcionar-lhes materiais que estimulem as suas capacidades criativas e dar-lhes liberdade de exploração (Dubovik & Cippitelli, 2018). Esta é uma atividade que pretenderia a permeabilidade entre o espaço interior e o espaço exterior, num equilíbrio e articulação entre todas as áreas do saber. A fase IV da MTP e também a última, poderia refletir-se sobre a revisitação das diferentes atividades desenvolvidas ao longo das diferentes fases. Nesta fase a criança recordaria todo o processo, refletindo sobre a atividade mais importante para ela e porquê. Para isto, a díade teria o papel de ao longo das diferentes fases registar os momentos, através de fotografias, vídeos e/ou registo escritos, daí a importância do diário de formação. Para a sua apresentação, inaugurar-se-ia os espaços construídos pelas crianças, mostrando-os a todos os elementos do contexto educativo e às suas próprias famílias. Todo este processo refletir-se-ia não só na avaliação dos processos das crianças, mas também da própria educadora estagiária no decorrer da sua formação.

Todas estas ações hipotéticas tornam-se limitadas, quando comparadas com o trabalho desenvolvido no contexto, já que, nesta situação, surgem naturalmente novos desafios, que justificam o caráter de uma planificação flexível. Mas a situação vivida levou a que se adaptassem as situações. Torna-se essencial refletir sobre a transformação e reinvenção da educação, vivida no momento da presente produção escrita. Efetivamente, a complexidade da sociedade requer uma constante análise das problemáticas que a caracterizam. Embora num momento de pandemia, com as escolas fechadas, tornou-se essencial criar condições que contribuíssem para o sucesso de cada criança, privilegiando a diferenciação pedagógica, a equidade e a visão da criança como um ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento ao longo da vida (Ribeiro, 2017).

Como declarado pelo DL n.º 10-A/2020, de 13 de março, as atividades letivas e não letivas iniciaram a sua suspensão no dia 16 de março de 2020. Fecharam consigo as rotinas, as interações, as canções, a troca de olhares, as brincadeiras no exterior, entre muitos outros aspetos que caracterizam a instituição da PES.

Seguia-se um período marcado pela incerteza, para os pais, para os profissionais de educação e para as próprias crianças.

Primeiro será importante refletir sobre o recurso a que os portugueses tiveram acesso, a programação divulgada pela RTP2 (Anexo A3). Embora confusa, percebeu-se que a mesma é caracterizada por algumas divisões, sendo elas, os momentos que caracterizam cada conteúdo – acordar, aprender, rir, brincar, serenar e imaginar; os próprios conteúdos – “Expressões Artísticas e Físico-Motoras”, “Estudo do Meio”, “Filosofia”, “Matemática”, “Iniciação ao Inglês”, “Ciência e Tecnologia”, “História”, entre outros; e a faixa etária a que se destina esse conteúdo. Nesta primeira fase recorre-se à divisão por momentos, na medida em que esta provoca algum constrangimento na educadora estagiária. De facto, considera-se que esta não será uma divisão adequada, uma vez que a criança ao brincar pode estar a rir e a aprender, este até se torna um contrassenso tendo em conta a base teórica da EPE (cf. Capítulo I). Como refere Maria José Araújo (2012) “as crianças não brincam para aprender, aprendem porque brincam. Brincar é viver” e assim a criança pode estar a brincar, enquanto desenvolve competências. Com tudo isto, a mestranda refletia, nesse momento, sobre os objetivos globais pedagógicos, nomeadamente, numa perspetiva holística onde “a aprendizagem da criança que está subjacente ao brincar [e] também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 31). Neste momento, reflita-se sobre o que autor da programação considera ser os conteúdos. Com efeito, os conteúdos representam áreas curriculares, ao invés das áreas de conteúdos que caracterizam a EPE – isto é, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Juntamente com os conteúdos, vêem-se espelhadas (ou não) as idades a que se destinam as tarefas. Calcula-se assim que as que não apresentam idade serão de âmbito geral e que abarcam todas as crianças. Ainda assim, nas atividades que mencionam o grupo de idades, vê-se que existem atividades que se destinam a crianças entre os 3-6 anos, os 3-5 anos, os 4-6 anos, os 4-7 anos, 6-10 anos, 8-12 anos e os 8-13 anos. Sendo a EPE a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Capítulo I), questiona-se

o facto de na programação serem mencionadas tarefas que se destinam a crianças com mais de 6 anos de idade. Não menos importante, a mestranda interroga-se sobre o facto de a mesma situação ser destinada a crianças com idades tão distanciadas. Quer-se com isto dizer, será possível que uma criança de 3 anos tenha as mesmas competências desenvolvidas e a desenvolver que uma criança de 4, ou de 5 ou de 6 ou de 7 anos? Mas a verdade é que muitas foram as críticas mesmo antes de se começar, também elas fruto dos olhares já de si críticos. Ainda assim, compreendia-se que esta era uma medida excecional criada devido a um cenário também ele excecional e que procurava ser um complemento na educação das crianças portuguesas.

Efetivamente, o dia 20 de abril foi iniciado com uma canção, julgava-se esta uma excelente ideia, uma vez que permitiria que a rotina dos bons dias fosse mantida dentro do possível. No entanto, a letra da mesma acaba por não ir ao encontro daquilo que caracteriza e define a EPE. Justifique-se o mencionado com algumas das passagens da canção: “abre o caderno e escreve o sumário” ou “escreve no caderno para aprenderes a lição” ou “quando tocar vais poder ir para o recreio” ou ainda, “sem conversar”. Deveras, este nível educativo não pressupõe a escolarização das crianças. À vista disso, é completamente erróneo acreditar e fazer com que o tempo e a capacidade de atenção das crianças melhorem, e é igualmente errado que as crianças permaneçam sempre sentadas, sem falarem e sem interromperem. A criança é curiosa, portanto é essencial, para o seu desenvolvimento e bem-estar, que questione e explore, logo ela precisa de brincar, correr, saltar, etc.

Seguiu-se o Desafio #FicaEmCasa, que se configura pelo lançamento de um desafio, possível de realizar em casa. Na realidade, este desafio pareceu promissor, assemelhando-se, também, ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Na opinião da mestranda, a principal falha prende-se com o facto de ser um ator a apresentar esse mesmo desafio. Isto significa que qualquer pessoa pode e tem competências para exercer a profissão de educador de infância? Além do mais, quando um educador desenvolve uma atividade tem em conta a criança e a sua voz, atribuindo sentido ao que está a ser realizado, percebendo o porquê de o estar a fazer e o que pretende alcançar, daí a

importância da observação (cf. Capítulo II). Acresce ainda, outra fragilidade: o ritmo alucinante com que é feito. Ora a única proposta, apresentada pela RTP2, que é possível ser realizada pela criança desenvolve-se demasiado rápido o que, muito provavelmente, faz com que as crianças só a conseguissem realizar com sucesso com a intervenção dos familiares. De facto, a EPE retrata um complemento da educação familiar, mas mesmo assim esta pode criar algumas desigualdades entre crianças, e não é suposto que os pais atribuam sentido à atividade proposta e compreendam que o objetivo da atividade vai muito além de a cumprir, daí a importância do papel do educador de infância, que tem em conta o contexto da criança e promove a equidade.

Posto isto, sucedem-se um conjunto de desenhos animados, onde grande parte já fazia parte da programação do *ZigZag* (continuando, assim, a inexistência de um educador de infância). Como referem as OCEPE, o objetivo da EPE assenta no desenvolvimento de atitudes, valores e competências a nível físico, intelectual, humano e social, estruturantes para o desenvolvimento de aprendizagens futuras fundamentais (Lopes da Silva et al., 2016).

Não obstante, no meio de todas estas incertezas iniciais a educadora cooperante, em concordância com o estabelecido pelo Agrupamento de Escolas, encontrava-se, desde o início em contacto com as famílias através de *email*, telemóvel, *WhatsApp* e pelo *Classroom*. Concomitantemente, preferiu não convidar o grupo a assistir ao *ZigZag*, uma vez considerar desadequado, sem qualquer intencionalidade educativa, onde não há oportunidade para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Assim, as atividades sugeridas caracterizaram-se pelo seu carácter lúdico e estimulante, abrangendo as diversas áreas de conteúdos das Orientações Curriculares Para a Educação de Infância e implementadas em articulação com cada família, projetando e fortalecendo a ideia de que a educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A verdade é que neste processo, ao longo das sessões síncronas, foi possível observar o envolvimento dos pais/encarregados de educação, os quais, além de possibilitarem e facilitarem o processo de comunicação entre o educador e a

criança, asseguram, dentro do possível, as rotinas diárias das crianças. Ainda assim, mesmo que sendo apenas uma minoria, constatou-se que alguns encarregados de educação tinham dificuldades em aderir às videoconferências quer fosse porque estão em teletrabalho ou porque não conseguiam gerir um computador para toda a família ou ainda porque entenderam não querer aderir a esta situação de educação a distância. A educadora, e num processo de organização de comunicação, nunca deixou que nenhum pai e/ou criança ficasse sem contacto com a própria e/ou com o grupo. Adaptando, desta forma, a plataforma *Classroom* à Educação de Infância, a educadora permitiu que as crianças partilhassem os seus trabalhos, quer tenham sido criados de forma autónoma quer tenham sido desenvolvidos a partir de uma ideia dialogada na sessão síncrona, com as restantes crianças. As interações desenvolvidas foram cruciais, dado que a educadora de infância priorizou e fortaleceu, mais do que nunca, ser educadora das Relações. Restabelecendo e recriando laços afetivos de cooperação e respeito entre todos os agentes: criança, educadora, pais e díade.

Considerando o exposto, diariamente assistiu-se, à partilha de novidades, quer fossem atividades e experiências variadas (desenhos, teatros, jogos, histórias, colagens, etc.), alguma delas até integradas no quotidiano familiar como fazer a cama, por a mesa, ajudar a cozinhar, etc., quer fosse a apresentação do seu animal de estimação ou até mesmo de um brinquedo, preocupando-se, ainda, em partilhar com os amigos os brinquedos e os livros que possuíam e mencionar o que iriam almoçar. Todas estas partilhas permitiam que se desenvolvessem, a partir delas, questões de reflexão e de desenvolvimento de competências. Por exemplo, quando referiam o que iam almoçar, era-lhes perguntado quais os alimentos e utensílios necessários para a sua confeção.

Em todo este tempo, síncrono e não síncrono, e através de toda esta partilha, o cuidado principal da educadora era o de cada criança participar de forma ativa nestas experiências, sendo, desta forma, co-construtora do seu próprio conhecimento. Primeiro de tudo, porque, de uma forma geral, as sessões partiram da partilha entre o grupo, fomentando, assim, a colaboração da criança no planeamento da rotina. Segundo, porque têm em conta a criança, os seus

interesses e as suas dificuldades. Posto isto, considera-se que a educadora tinha como prioridade apoiar as crianças, promovendo o seu bem-estar e simultaneamente as suas aprendizagens e o desenvolvimento de todas as suas competências. De uma forma geral, as sessões síncronas também foram caracterizadas e fortemente marcadas pela música. As crianças além de sentirem a necessidade e o desejo de cantar os parabéns sempre que alguém fazia anos, pediam à educadora para cantarem diversificadas canções.

Mencione-se que a educadora surgia na sessão síncrona à hora marcada e a díade momentos antes, mas sem a câmara e o microfone. Isto permitiu que a mesma constatasse que duas crianças se reuniam 10 minutos antes para poderem falar entre elas. Juntando-se mais crianças iam-se integrando no diálogo. Nas sessões, e num todo, as crianças mostravam-se felizes, embora saudosas do JI. Repara-se, em modo de reflexão, que esta reinvenção permitiu verificar uma modificação no comportamento de uma criança. Como mencionado anteriormente (cf. Capítulo II), o grupo é constituído por 25 crianças, sendo que umas tem mutismo seletivo. Com esta nova forma de interação e comunicação, verificou-se que essa mesma criança, que antes se dirigia apenas à educadora, consegue agora comunicar com o restante grupo. Consequentemente, o grupo demonstra uma grande preocupação em escutar a criança.

Na última sessão em que as mestrandas participaram, a díade apresentou um vídeo com um conjunto de fotografias das crianças, onde era visível vê-las felizes e divertidas em diversos momentos e atividades desenvolvidas na instituição. Este terá sido o mote para conversar com as crianças sobre o JI e para revisitar o caminho até então percorrido. Logo se percebeu que aquilo de que sentiam mais saudades não podia ser descrito, porque, como os próprios indicaram, sentiam saudades de tudo. Apesar disso e no desenrolar do diálogo as crianças mencionaram os animais presentes no JI, os amigos e, com maior destaque, o espaço exterior. Saliente-se uma sessão síncrona onde a educadora de infância mostrou às crianças os animais do contexto (Apêndice A13), neste caso, a tartaruga (M: “Que estava sempre deitada ao sol.”) e os canários. O facto de a profissional mostrar os animais faz com que a criança fortaleça o elo de ligação

à instituição, uma vez que os mesmos possibilitam uma ligação ao contexto e permite que as crianças saibam que, apesar de todas estas mudanças que estão a viver, o JI e tudo de que têm saudades estará à espera delas quando voltarem. Em reflexão, percebeu-se que o JI é um lugar onde todos aprendem a crescer.

Esta vivência decorrente da PES, no contexto de EPE, reflete-se também num processo de aprendizagem e de construção da identidade profissional da mestrandas, acreditando que esta situação não pode ser encarada como tendo consequências negativas e/ou positivas, mas como uma oportunidade para se ganhar consciência que as catástrofes acontecem e que se tem de estar preparado para qualquer situação (Sobral, 2020).

METARREFLEXÃO

O trajeto que deu vida a este relatório encheu-se de desafios, que exigiram uma evolução pessoal vincada, baseada num trabalho colaborativo sobre um suporte de confiança e respeito mútuo, ao qual se juntou a consulta de documentos teóricos e legais que ofereceram as ferramentas necessárias à adequação e justificação do trabalho desenvolvido. Neste sentido, considera-se fundamental a realização de uma reflexão e análise retrospectiva acerca do percurso pedagógico desenvolvido no decorrer da PES.

Neste seguimento, uma das ideias principais que se teve em mente foi que o docente reflexivo é “aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões” (Alarcão, 2007, p. 10). Aqui, encontra-se implícito que uma docência responsável implica uma atenção permanente para com o contexto em que se desenrola a ação educativa. No pensamento da mestranda, salienta-se a MIA, que não só promoveu uma atitude investigativa e crítica como serviu de base para o desenvolvimento das práticas, considerando as especificidades de cada grupo e de cada criança.

Aludindo às práticas desenvolvidas em contexto, vincula-se a aprendizagem pela experiência, onde a participação e envolvimento ativo da mestranda se traduzem num olhar retrospectivo, em saberes significativos, sejam eles, como elencando na Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2019), científicos, culturais, pedagógicos e/ou didáticos. Esta formação em perfil duplo contribuiu de forma significativa para a construção de saberes específicos de cada nível educativo, que possibilitam o desenvolvimento de competências fundamentais para uma maior adequação na resposta dada às transições e à continuidade educativa. Efetivamente, a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB é uma das mais significantes, por isso “cabe ao educador e ao professor a função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os

objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” (Ribeiro et al., 2018, p. 326).

No decorrer do percurso, surgiram ansiedades e receios, mas que, ao longo de tempo, começaram a ser minimizados com o apoio dos docentes cooperantes, que sempre demonstraram uma abertura para a participação ativa da diáde no contexto, e ainda com a ajuda do par pedagógico e das professoras supervisoras, que desde o início apoiaram a mestranda nas suas dúvidas. Mencione-se, assim, a importância do trabalho colaborativo, essencial para a construção de um ambiente educativo securizante e no desenvolvimento de práticas adequadas ao contexto. Assim, e como é evidente ao longo desta produção escrita, a prática pedagógica centrou-se na criança, com enfoque no seu processo de aprendizagem. Para tal, tornou-se essencial que as crianças se envolvessem em atividades e projetos que partissem delas, fomentando e sustentando a sua curiosidade e estimulando o seu papel de investigadores. Aqui surge o papel do docente, que num compromisso ético com a profissão, inclui todas as crianças no processo educativo, permitindo uma diferenciação pedagógica e defendendo a equidade, ao mesmo tempo que a mestranda cumpre os objetivos da PES, isto é, o saber pensar e agir, respondendo à diversidade dos atores.

Concluída a PES, é de evidenciar o papel preponderante de um educador ou professor de 1.º CEB que acompanha e participa no desenvolvimento de cada uma das suas crianças. É neste sentido que emerge, na mestranda, a gratificação deste perfil duplo. Acredita-se que é nesta interação de saberes que se perpetua o desenvolvimento da função docente, acompanhada não só por uma postura crítica e reflexiva, mas também pela necessidade de uma aprendizagem contínua ao longo da vida. O processo formativo de um docente “jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (Cunha, 2008, p. 121). Isto demonstra que o percurso formativo que se conclui retrata apenas uma ínfima parte da construção da identidade profissional da mestranda.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Atas do Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior". *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2008). *Por uma Educação Romântica* (7.^a ed.). Campinas: Papyrus.
- Andrade, E. & Almeida, J. (2019). *História Oral e educação: experiência, tempo e narrativa*. São Paulo: Letra e voz.
- Araújo, M. J. (2012). *Crianças do 1.º ciclo "trabalham" tanto ou mais do que os adultos*. Porto: porto Editora. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14550&langid=1>.
- Araújo, M., Monteiro, H., & Lopes, J. (2019). *InfantiCidades: Pelo direito a Brincar*. Porto: Escola Superior de Educação – P. Porto. ISBN: 978-972-8969-26-4.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1º Ciclo EB. *Exedra: Revista Científica. Didática do Português: Investigação e práticas*, 1, 129 - 150.
- Barbosa, M. (2007). Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Revista Educação Social*, 28 (100) 1059-1083.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em

- <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torres%20de%20Barros.pdf>.
- Bento, M. & Lencastre, A. (2014). Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição?. *Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 1032-1045). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em
- Borges, T. & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3 (4), 119-143.
- Brederode, M. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Brunner, J. (1976). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Camargo, C. & Aparecida B. (2008). Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Educere, CIAVE: Formação do professor*. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/541_365.pdf.
- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, R. & Ramos, M (2015). Flipped Classroom: Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. In M. Gomes, A. Osório, & L. Valente (Orgs.), *Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education* (pp. 369-381). Braga, Universidade do Minho, Centro de Competência TIC do Instituto de Educação Instituto de Educação.

- Chella, M. (2002). *Ambiente de Robótica para Aplicações Educacionais*. Tese de mestrado. Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *O estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-78-8.
- Corder, P. (1992). La importância de los errores del que aprende una lengua segunda. In Liceras Muñoz, Juana (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- Correia, R. (2013). *A Arte e Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 355-380.
- Craveiro, C. (2004). A observação e o registo educacional: Um tópico para uma formação reflexiva no âmbito da supervisão. *Saber & Educar*, 9, 47-61). Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE_9ObservacaoRegisto.pdf.
- Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Cruz, M. (2009). O Ensino Reflexivo de Donald Schön - um estudo com académicos de um curso de Licenciatura em Matemática. In 32ª *Reunião anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, Caxambu. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT19-5458--Int.pdf>.

- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, Cognición y desarrollo humano. ISBN: 84-7509-514.3.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2018). *Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Trad. Bruna Hering de Souza Villar. São Paulo: Phorte Editora, 2018.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Brasil: Penso Editora.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción em educación* (4.^a Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a Ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4. ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod., São Carlos*, 17 (2), 421-431.

- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13. Lisboa: APEI.
- Festas, M. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 713-728.
- Fontes, C. (s.d.). Paradigmas Educativos. In *Navegando na educação*. Disponível em <http://www.filorbis.pt/educar/PARADIGM.htm>.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Afonso Neves (pp. 229-280). Porto Alegre: Artmed.
- Francisco, D. & Sousa, R. (2014). A Importância da Relação Professor Aluno. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 1-13. Disponível em <https://revistas.unipacto.com.br/multidisciplinar/edicoes/11>.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallahue, D. & Ozmun, C. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Garcia, M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Godoi, G. (2005). Educação infantil: avaliação escolar antecipada?. *Revista do GEDEI*, 7,70-82.
- González, J., Muñoz, P., & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria*. Editorial Arco: Madrid.
- Herdeiro, R. & Lopes da Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/55610575.pdf>.
- Hohmann, D. & Weikart, H. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

- <https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/moreira-ana-anglica-albano-o-espao-do-desenho-a-educacao-do-educador-8-ed-so-paulo-edies-loyola-1991>.
- https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32583/1/48_2014_Marco_et_al_ISATT2014_POSTER.pdf e acedido a 10 de junho de 2018.
- Isidoro, A. & Amante, L. (2014). Alunos com necessidades educativas especiais: O digital Storytelling como estratégia de aprendizagem de língua Materna. *TicEDUCA III Congresso Internacional das TIC na Educação*, (pp. 1208-1216). Lisboa: Instituto de Educação.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem De Projeto Na Educação De Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). Ensinar pela Imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 2100-2105.
- Libâneo, J. (2013). *Didática* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, M. (2017). *Perspetivas sobre o Património e Educação Patrimonial no início do Período Democrático (1974-1985)*. Tese de mestrado. Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Marchão, A. & Portugal, G. (2014). No jardim de infância na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas pedagógicas que contribuem para construir o

- pensamento crítico. In R. Vieira, C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chvas, & C. Machado, *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 93-104). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-424-6.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martínez, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesinal docente: Retos y perspectivas. *Scielo*, 41 (2), 389-399. DOI:10.4067/S0718-07052015000200023.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 116-136.
- Mira, J. & Andrés, S. (2007). *La metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos. Desarrollo de competencias para el Espacio Europeo de Educación Superior durante el periodo del Prácticum de Magisterio Educación Física*. Disponível em https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12281/4/POIO_Blasco_Mengual.pdf.
- Mitre, S., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J., Morais-Pinto, N., Meirelles, C., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Scielo*, 13. ISSN 1678-4561. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.
- Moreira, A. (1991). *O Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola. Disponível em
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN:978 989-98072-5-9.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17. Madeira: SRE/Direção Regional de Educação. Disponível em

<http://www02.madeira-edu.pt/dre/Pesquisar/tabid/334/ctl/ReadInformcao/mid/1182/InformacaoId/38837/UnidadeOrganicaId/5/Default.aspx>.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 5-38). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Universidade Aberta*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Papalia, D., & Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: Da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F, Breia, G, ..., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pina, M. (2019). *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pires, P. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 22 (2), 66-83. ISSN 1645-4775.
- Pontes, A. (2005). *Saber e Prática Docente na Transformação do Ensino Médico*. Tese de mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, Brasil.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadores de mudança. Currículo e Formação de Educadores e Professores (pp. 195-203). *InED*, Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf.
- Quadros-Flores, P. Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos de tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*. Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, 323-342. Edição Andavira. Santiago de Compostela. Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, (pp. 323-342). Edição Andavira. Santiago de Compostela.
- Rauen, A. (2010). *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo, Brasil.
- Ribeiro, C. (2013). *O Trabalho de Grupo Cooperativo nas disciplinas de História e de Geografia*. Tese de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2007). RobotCarochinha: um estudo sobre robótica educativa no ensino básico. *V Conferências Internacional de Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação*, 5, 210-223, Braga, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6516>.
- Ribeiro, D. (2017). *Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade*. In *Desafio Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 85-90). Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira e Lia Raquel Oliveira. Edições Pedagogo e da de Facto Editores. ISBN 978-989-8655-53-0.
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas III Encontro*

- Internacional de Formação na Docência* (pp. 324-333), Bragança: Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. (2012). Os Desafios da Política de Educação no Século XXI. *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, 68, 171 – 176.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M., Costa, F.; Luís, H., Alves, M., & Hamido, G. (2005). Desenvolvendo a Competência de Aprender a Aprender (CAA) - Exemplos de Uso de descritores de CAA em Actividades Curriculares. Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. In *Actas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 1281-1294), Braga.
- Sanders, M. & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice. *CRESPAR*, 22. 1-46. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423330.pdf>.
- Santos, A. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar: Estudos da criança*, 21, 50-65.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noésis*, 79, 52-57.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3\(2\),1-20\(OscarSerafini%2526JoseAPacheco\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3(2),1-20(OscarSerafini%2526JoseAPacheco).pdf)
- Sias, C. (2014). *Práticas de avaliação na educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal.
- Silva, R. & Rubio, J. (2014). A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 5, 1-15.

- Disponível em
http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Roseli.pdf.
- Silva, T. & Pinheiro, A. (2019). Robot confidente: brincar aos valores na infância. *Sensos-e*, VI (2), 109-123. Doi: 10.34630/sensos-e.v6i2.3479.
- Sim-sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobral, S. (2020). O impacto do COVID-19 na educação. *Observador*. Lisboa. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Varela, B. (2013). Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas. *ResearchGate*, I. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/269463473_Evolucao_dos_paradigmas_educacionais_e_novas_tendencias_nas_abordagens_pedagogico-didaticas.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, 5, 6-10. Disponível em <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/ESCOLA%20DIGITAL%20N%C2%BA5.pdf>.
- Vieira H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, D. (2019). *O que é Storytelling? O guia para você dominar a arte de contar histórias e se tornar um excelente Storyteller*. Disponível em <https://comunidade.rockcontent.com/storytelling/>.

Wong, B. (2011). *A Minha Sala de Aula é uma Trincheira – 10 Mitos sobre os Professores*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS

Abecedário da Educação (2019). *Diferenciação Pedagógica* (Art 8.º, Decreto-Lei 54 /2018, de 6 de julho). Disponível em <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2019/03/12/diferenciacao-pedagogica-art-8-o-dl-54-2018-de-6-de-julho/>.

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

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República – 1.ª Série n.º 52., Lisboa. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República – I Série n.º 129, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

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

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126, série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5907/2017, de 6 de maio. Diário da República, 2.ª Série – n.º 128. Lisboa.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho Diário da República, 2.ª Série – n.º 143. Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª Série – n.º 138. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série n.º 178.
Lisboa.

Direção-Geral de Educação, (1994). *Avaliação formativa: algumas notas. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República – Série I n.º 128, Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Música - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf.

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf.

- Ministério da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf.
- Ministério da Educação (2018e). O Programa de Leitura em Vai e Vem, relançado em 2018, inserido no Quadro estratégico PNL2027. Lisboa. Disponível em <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/vaievem.html>.
- Ministério da Educação (2018f). Orientações Curriculares para as Tecnologias da informação e comunicação: 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação 2018. Disponível em https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/oc_1_tic_1.pdf.
- Ministério da Educação (s.d.). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_o.pdf.
- Organização das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.