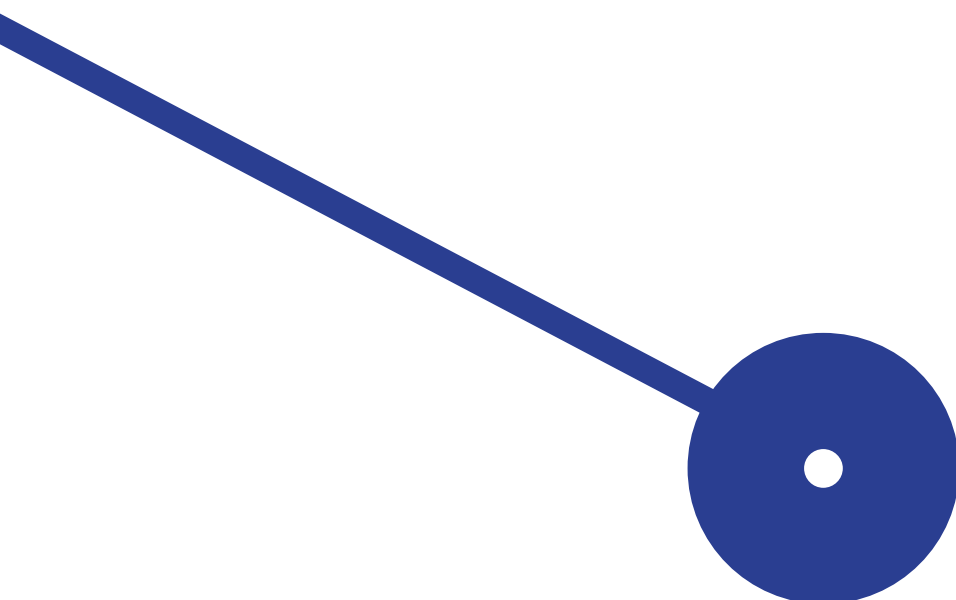




Relatório de estágio

Íris Emanuela Pires Soares de Pinho

12/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Íris Emanuela Pires Soares de Pinho

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

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

Porto, dezembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Íris Emanuela Pires Soares de Pinho

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

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

Porto, dezembro de 2021

“Tudo o que fizerem, façam de todo o coração...”
(Colossenses 3:23, Bíblia Sagrada)
Dedicado a Leonor Silva e Gabriel Silva, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha juntos é o começo da realidade.” (*Cervantes, 2017*)

O presente relatório de estágio, representa o findar de uma etapa da minha vida pessoal e profissional, um processo que me fez crescer em conhecimento, em consciência profissional e pessoal. Este processo permitiu-me sonhar com a profissão que amo, mas este sonho não seria possível sem o contributo de diversas pessoas que formaram o meu pilar basilar, que me deram força, me incentivaram, ajudaram e apoiaram durante todo o percurso académico e pessoal.

O meu primeiro e mais valioso agradecimento é dirigido aos meus filhos, à Leonor e ao Gabriel, que merecem muito mais que um agradecimento, um pedido de perdão, que em idade tão tenra, tiveram de partilhar a atenção e cuidado da mãe por um sonho em que eles têm o papel principal. Foram eles que me deram força e coragem para continuar, foram eles o meu abrigo e o meu colo quando a jornada era mais árdua, por tudo isso, muito obrigada!

Ao meu marido, Diogo, pela compreensão, pelo carinho e pela força em todos os momentos e por acreditar em mim.

À minha mãe, Florinda, por tudo o que ela é e por tudo o que ensinou a ser, por me incentivar a ser humildade, grata, resiliente e determinada. E por todo o apoio que me deu, a mim e aos meus filhos, porque sem ela, este sonho seria impossível.... Aprendi com ela, que o verdadeiro amor é abdicar de nós mesmo em prole dos outros, por isso agradeço pelas horas que passaste a passear o Gabriel com meses de vida, pelos corredores da Escola Superior de Educação (ESE), enquanto proporcionando que eu pudesse assistir às aulas ou enquanto estava a estudar. Grata por tudo e por sempre acreditares em mim.

Agradeço a toda a minha família, em especial aos meus irmãos, Ivo e Pedro, assim como à minha cunhada Zaida e aos meus sobrinhos Tiago e Diogo, por todo o apoio.

Às minhas amigas de sempre e para sempre, Celina e Sandra, por toda dedicação e amizade. À D. Paula e à Cecília, por todo o apoio e ajuda. À minha amiga e par pedagógico, a Isabel Pinto, pelo ser humano incrível que é, por todo o caminho que percorreu ao meu lado, por ter sido parte da minha família nos dias mais atarefados, por ter sido uma das mais belas surpresas que a ESE e a vida me deu, sou grata por ter partilhado o estágio

contigo, sem ti seria bem mais difícil.

Agradeço também a todas as colegas de curso que levo guardadas no meu coração, que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu percurso académico e partilhamos momentos de felicidade em busca dos nossos sonhos, entre elas, a Sandra Crisóstomo, a Mafalda Sousa, Sara Patrícia, Mariana Portugal, Inês Simões, Catarina Neto e Telma Soares.

Agradeço, também, a todos os professores que passaram pelo meu percurso e por eles partilharem competências e valores essenciais para o meu crescimento enquanto futura profissional da docência.

Dirijo um agradecimento muito especial às orientadoras e supervisoras institucionais responsáveis por me auxiliarem durante a minha prática educativa supervisionada e que me orientaram na construção do presente documento, à Doutora Margarida Marta e à Doutora Susana Sá, agradeço a disponibilidade, compreensão e o apoio incondicional que me prestaram.

Agradeço, também, ainda às docentes cooperantes, por todas as aprendizagens e ensinamentos partilhados, pela dedicação e confiança.

Agradeço, também, aos restantes profissionais da Instituição que fizeram parte ativa deste meu percurso e me fizeram sentir parte da família.

Por último, mas não menos especial, agradeço a todas as crianças que me acompanharam durante a minha prática, pois, sem elas, não seria possível construir nem concluir esta caminhada, pois juntos pudemos sonhar.

A todos, supracitados, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio é fruto do percurso de formação adquirido no âmbito da unidade curricular Prática de Educativa Supervisionada, no contexto de Educação Pré-Escolar e no do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo retrata a mobilização de saberes adquiridos e desenvolvidos, de caráter pedagógico, didático e científico durante a prática.

Neste documento são contempladas as vivências, as reflexões e a aquisição de competências. Competências estas que potenciaram e contribuíram, de forma positiva, para a formação da mesma, como futura profissional de educação, tonando-a indagadora, crítica, reflexiva, construindo e desenvolvendo o saber pensar e agir, que perquiria com o objetivo de responder qualquer questão inerente à prática, realçando a competências relativas à adaptação à realidade vivenciada no mundo, devido à pandemia por COVID-19, que através do ensino remoto de emergência proporcionou uma outra perspetiva do que é a educação.

A aproximação da Metodologia de Investigação-Ação, implementada na prática educativa através da observação, planificação, ação e reflexão, fez com que houvesse uma mobilização dos saberes, como resposta a colmatar os interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Assim, a prática pedagógica sustentou-se no paradigma socio construtivista, baseado na pedagogia de participação, em que a criança é o colocado no centro da intencionalidade educativa, sendo esta uma co-construtora de todo o seu processo educativo, desenvolvendo um papel ativo e participativo, onde o docente assume o papel de facilitador e mediador da aprendizagem. Tornado, as relações interpessoais e as emoções o eixo basilar entre todos os intervenientes educativos, onde o trabalho colaborativo foi enaltecido.

Palavras-chave: Criança; Prática educativa, Sociocostrutivismo; Ensino remoto de emergência; Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This Internship Report is the result of the training course acquired under the curricular unit Supervised Educational Practice, in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, the same document portrays the mobilization of knowledge acquired and developed, pedagogical, didactic and scientific, during practice.

This document includes the experiences, reflections, and acquisition of competences of the master's student. These competences strengthened and contributed positively to her training as a future education professional, making her investigative, critical, reflective, building and developing the ability to think and act, which seeks to answer any question inherent to the practice, highlighting the competences related to adapting to the reality experienced in the world, due to the pandemic by COVID-19, which through distance learning provided the student with another perspective of what education is.

The approach of the Action Research Methodology, implemented in educational practice through observation, planning, action and reflection, led to the mobilization of pedagogical, didactic and scientific knowledge, as a response to meet the interests, needs and difficulties of children. Thus, the pedagogical practice was based on the social constructivist paradigm, based on the pedagogy of participation, in which the child is placed at the center of the educational intentionality, being a co-constructor of the whole educational process, developing an active and participatory role, where the teacher assumes the role of facilitator and mediator of learning. Interpersonal relationships and emotions became the basic axis between all educational players, where collaborative work was praised.

Keywords: Child; Educational Practice, Socio constructivism; Distance learning; Professional Development.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Paradigmas da educação	4
2. Especificidades da Educação Pré- Escolar	11
3. Especificidades do 1.º CEB	17
CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	26
2. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	29
3. AMBIENTE EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
CAPÍTULO III- EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	42
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	43
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
REFLEXÃO FINAL	74
BIBLIOGRAFIA	79
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Zona de Desenvolvimento Proximal- Adaptado de Oers.....	4
Figura 2- Adaptação de Ciclo de Investigação-Ação (Adaptado de Latorre)....	39
Figura 3- Desenho do Planeta Terra realizado pelo G.....	45
<i>Figura 4- "Dragão Chinês"2.....</i>	<i>50</i>
<i>Figura 5- Início da atividade "O nosso Planeta".....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 6- Fase de colagem das tiras de papel, no planeta terra3.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 4- Etapa da pintura do planeta Terra.....</i>	<i>53</i>
<i>Figura 8- O Planeta Terra e o Sol.....</i>	<i>53</i>
Figura 9- Etapa de tratamento dos materiais para construção da banca.....	55
Figura 10- Etapa de pregar os pregos, na construção da caixa.....	56
Figura 11- Banca de atividades sensoriais terminada.....	57
Figura 12 - Árvores com QR Code espalhadas pela sala.....	62
Figura 13. Atividade de registo e manuseamento do MAB.....	64
Figura 14- Dedoches realizados pela LD.....	71
Figura 15- Tabuada do seis realizada pela MI.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF – Complemento de Apoio à Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
ESE- Escola Superior de Educação
MAB – Material Aritmético Básico
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA – Metodologia de Investigação-Ação
MTP – Metodologia de Trabalho Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA– Plano Anual de Atividades
PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA- Projeto Educativo do Agrupamento de escolas
PES – Prática Educativa Supervisionada
RI- Regulamento Interno
RE – Relatório de Estágio
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UC- Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular (UC), lecionada na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), surge o presente relatório de estágio (RE), que visa espelhar a construção da identidade, como futura docente de educação através da descrição do percurso formativo desenvolvido ao longo da mesma, marcado por um crescimento pessoal, social e profissional.

Esta UC, compreendeu as orientações tutoriais, sendo estes momentos de orientação do percurso da PES, assim como de apoio à construção do presente RE. Compreendeu, também, os seminários, abordando os referentes teóricos e legais, relativos a cada uma das valências onde era desenvolvida uma análise crítica e reflexiva, relativamente às práticas desenvolvidas em cada um deles. Apesar do trabalho individual que a prática exigiu, a construção do conhecimento em conjunto, com as orientadoras cooperantes, com as supervisoras institucionais e com o par pedagógico contribuíram positivamente para o desenvolvimento da futura profissional. Portanto, tanto os seminários como as orientações tutoriais traduziram-se em momentos riquíssimos, através da partilha e discussão das práticas dos diferentes pares pedagógicos que frequentavam a UC e que estavam a desenvolver PES em diferentes contextos.

Este relatório representa o culminar do ciclo de estudos que, complementado com a Licenciatura em Educação Básica e o presente mestrado, habilita para o grau de mestre com perfil de dupla docência (EPE e 1.º CEB), tal como referenciado no Decreto-Lei No. 79/2014, de 14 de maio.

A PES dividiu-se por duas valências, a EPE e o 1.º CEB, numa instituição pública localizada no grande Porto. A prática educativa realizou-se, primeiramente, no contexto da EPE, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade. No que concerne ao 1.º CEB, a prática desenvolveu-se com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com crianças com idades compreendida entre os 7 e 8 anos de idade. Contudo, este segundo estágio foi marcado pela adaptação que o ensino teve que sofrer,

devido à situação epidemiológica causada pela pandemia mundial de COVID-19, que impossibilitou a realização da totalidade do estágio de forma presencial, tendo sido, ao fim de três semanas, passado a ser instaurado o regime de ensino remoto de emergência e readaptada a interação com as crianças. É de realçar que a prática foi desenvolvida em díade, em ambas as valências, o que favoreceu e enriqueceu a ação educativa, pois o trabalho colaborativo teve um papel fundamental para a tomada de decisões e na reflexão da ação.

A possibilidade de contacto entre as duas valências educativas culminou num crescimento e desenvolvimento enquanto futura profissional de educação no âmbito do perfil duplo de docência. Quanto à organização estrutural do presente documento está dividido em três capítulos principais que, inevitavelmente, se articulam e culmina com uma reflexão de natureza pessoal, profissional e social.

O primeiro capítulo, compreende o enquadramento teórico e legal da educação, que sustenta as ações desenvolvidas na prática que conduziram o processo de formação e desenvolvimento da personalidade quanto futura docente. Serão descritas, primeiramente, os paradigmas comuns intrínsecos a cada um dos níveis educativos, seguindo-se pela especificação das especialidades de cada um deles.

No segundo capítulo, consta a caracterização do contexto onde foi desenvolvido o estágio, tanto no que concerne à instituição cooperante, como na especificação de ambos os ambientes educativos, a caracterização dos grupos, dos espaços e dos materiais. Neste capítulo, também, se destaca a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) como metodologia adotada e realça o contributo desta durante o desenvolvimento da PES.

O terceiro capítulo, traduz e apresenta uma análise e reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas, baseadas no enquadramento teórico e legal, apresentado no capítulo I, consciencializadas pelos fatores inerentes ao capítulo II, assim como, no desenvolvimento das crianças, sendo estas as premissas de fundamentação para as opções metodológicas tomadas.

O documento termina com a realização da reflexão, que consiste numa reflexão retrospectiva do percurso desenvolvido e competências profissionais adquiridas, bem como os objetivos inerentes à PES.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“O principal objetivo de educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras fizeram” (Jean Piaget citado por Danilo Streck, 1994, p. 96).

Toda a ação desenvolvida apoiou-se em construtos teóricos e legais que apoiaram e contribuíram para a ação, articulando os saberes e a prática, de forma a obter um desenvolvimento holístico do docente, sendo que as decisões tomadas, na prática, devem estar alicerçadas por pressupostos teóricos, de forma a proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas e transmitir segurança no processo de ensino e aprendizagem.

Este capítulo está organizado em três subcapítulos, o primeiro subcapítulo apresenta-se os paradigmas comuns à EPE e 1.º CEB, evidenciando o papel da criança e o papel do docente com perfil de dupla docência. No segundo subcapítulo caracterizam-se as especificidades individualmente cada nível educativo (EPE e 1.ºCEB).

No terceiro subcapítulo serão apresentadas particularidades que definem ambos os contextos educativos.

1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO

A educação tem com objetivo o desenvolvimento holístico da criança, apesar de não existir um modelo único, nem haver uma forma unificada em relação ao comportamento e aprendizagem de cada criança. A educação advém de vivências, dos mais diversificados momentos vividos e está envolvida com diferentes aspectos que a rodeiam. As experiências vivenciadas possibilitam um “ciclo de aprendizagens, onde a educação constrói-se, qualifica-se e transforma-se em concordância com o momento e o ambiente, em que estão envolvidas, como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas” (Buffon & Cavallet, 2002, p. 57), resultando em aprendizagens verdadeiramente significativas.

Segundo Vygotsky (2000), a educação limita-se a um conjunto de conhecimentos científicos e teóricos, nem ao ambiente de escola, a educação contempla a realidade, construída desde o nascimento e acompanha o crescimento gradual como pessoa. Vygotsky, elabora um conceito denominado com Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde está definida a distância entre o nível de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, sendo que o desenvolvimento real corresponde à capacidade da criança de resolver, determinada tarefa/problema, sem ajuda e o desenvolvimento potencial corresponde à capacidade da criança solucionar a mesma tarefa com auxílio de outra criança ou sobre a orientação de um adulto (Oers, 2009, pp. 15 e 16).

Sendo a ZDP os conhecimentos que ainda estão em processo de aprendizagem. (figura 1)



Figura 1- Zona de Desenvolvimento Proximal- Adaptado de Oers.

O referencial construtivista e sócio-construtivista, valoriza a co-construção da aprendizagem e do conhecimento, onde criança detém um papel ativo. Neste sentido, o docente é caracterizado como um mediador entre os significados pessoais ou culturais da criança, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento, através da observação, compreensão dos interesses e necessidades da criança, na medida em que observa, planifica, age e avalia a ação com o objetivo de a melhorar, oferecendo à criança aprendizagem com maior qualidade.

Assim, o socioconstrutivismo leva a pensar e repensar da prática pedagógica, reestruturando a prática para que a criança esteja no centro da educação (Coll et al., 1999) e debruça-se sobre o conhecimento e a aprendizagem. Deste modo, o paradigma socioconstrutivista promove o trabalho colaborativo, uma vez que se privilegia uma colaboração, entre equipa pedagógica, sendo eles docentes, profissionais não docentes, crianças e famílias, sendo imprescindível a colaboração entre todos os membros do grupo, para proporcionar um desenvolvimento holístico da criança. Deixando de lado a aprendizagem individualizada (Vygotsky, 1988), promovendo a instigação da ZDP, visto que a criança “está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante” (Vygotsky, 1988, p. 138). O trabalho de grupo presente no paradigma socioconstrutivista, proporciona, também, o melhoramento das competências do docente, indagando novas experiências com o intuito de proporcionar um currículo mais eficaz, mais aperfeiçoado, sendo consequentemente mais eficaz.

Gould (1998) ressalta que o docente deve estimular a criança a conduzir e explorar recursos disponíveis, pretendendo que este assuma, de forma consciente e explícita, o percurso das suas aprendizagens. Assim, o docente incentiva a criança pensar e a agir sobre si e sobre o mundo, promovendo a participação da criança na construção da sua personalidade, investigando para obter uma resposta sobre determinada situação ou problema.

Para Vygotsky (2000), o processo de aprendizagem é um processo em movimento e em constante transformação, inclui a realidade social e histórica em que a criança se insere. Conforme afirma Cobb (1998), uma investigação que, com referencial a teoria de Vygotsky, não isola o desenvolvimento da criança da sua situação sócio-cultural, “vendo articular a sua prática com a sua realidade e com os conhecimentos adquiridos foram das instituições” (p. 33).

Como refere Schön (1987), “a ação profissional implica a produção de juízos discricionários em situações de incerteza inevitável” (p.56), daí o papel do docente ser fundamental na articulação dos construtos teóricos e as metodologias aplicadas no processo de desenvolvimento da criança. Sendo responsabilidade do educador e do professor vigiar, de forma investigativa, questionar e refletir criticamente sobre qualquer problema que emerja durante prática (Ribeiro et al., 2018). Tornando o processo de aprendizagem num processo que envolve não só as crianças e os docentes, mas também a família e a comunidade escolar, na medida que o acompanhamento das famílias, no processo educativo, proporciona à criança um sentimento de segurança, motivando-a e encorajando-a, transmitindo um pensamento harmonioso em relação á aprendizagem (Bronfenbrenner, 1979).

Cabe, ainda, ao docente, atender à individualidade de cada criança e valorizar a sua integração social, incentivando-a a desenvolver as estruturas do pensamento, motivando-a a ser ativa (Sá & Varela, 2007). Para isso é essencial que o profissional da educação seja versátil, proporcionando experiências diversificadas as crianças que proporcionem a aquisição de conhecimentos e competências, que os façam crescer enquanto pessoa.

Entende-se, assim, que constitui o perfil do docente a adoção de uma postura baseie a sua ação na fundamentação teórica, de acordo com o contexto em que se insere, atendendo o ambiente social, familiar e escolar (DL No. 240/2001, de 30 de agosto). O desenvolvimento harmonioso e gradual da criança vai ao encontro da formação profissional de perfil duplo da docência, expresso no regime jurídico do decreto-Lei No. 79 de 2014, de 14 de maio, caracterizando o desempenho profissional do docente, de forma a articular similitudes e contrastes entre os diferentes níveis de ensino e entre ambos os contextos, onde se pretende obter a continuidade entre os vários processos e níveis educativos que envolvem a criança, valorizando o ambiente com múltiplas experiências e interações, levando a um desenvolvimento pleno e harmonioso onde as transições são suaves. Compreende-se que as transições educativas fazem parte do percurso de ensino da criança e, estas, implicam mudança dos “ambientes sociais imediatos”, assumindo, assim, relevância no desenvolvimento da mesma (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Assim, a articulação entre a valência da EPE e do 1.ºCEB, proporciona uma sensação de conforto, sentimento de segurança e de bem-estar, devendo os docentes

desenvolver e proporcionar “estratégias facilitadoras de transição que visem a continuidade educativa” (Lopes & Ribeiro, 2018, p.758).

A EPE, caracteriza-se como uma base essencial para o desenvolvimento do 1.ºCEB, sendo fundamental a articulação de um trabalho colaborativo entre docentes, para a promoção de uma transição suave, transmitindo bem-estar à criança (Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro et al. 2018). Tendo em conta que a habilitação que o perfil duplo da docência, como já foi dito anteriormente, pois o docente é portador de diversos agentes formativos, que permite um melhor acompanhamento ao longo dos dois níveis educativos. O docente detém competências desenvolvidas para que permita uma transição suave entre os dois níveis. A transição educativa deve ter como base o progresso gradual do desenvolvimento da criança, sendo esta a protagonista de todo o processo, a fim de evitar alterações bruscas entre as diferentes etapas, permitindo uma mudança natural, “privilegiando assim o bem-estar emocional da criança”. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 106), valorizando o trabalho colaborativo e encarando como um importante instrumento de construção e reconstrução de conhecimento profissional, através da pluralidade de discursos partilhados, possibilitando o desenvolvimento favorável do profissional de educação, das atividades, das instituições e da sociedade (Alarcão & Canha, 2013), privilegiando-se assim de uma variedade de olhares entre vários elementos que partilham a mesma intencionalidade e o mesmo contexto e (Ribeiro, 2019).

Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) defende que deve ser dada a possibilidade à criança de observar, de se envolver em atividades, juntamente com grupos mais velhos, a fim de estabelecer relações afetivas positivas, sendo este um fator facilitador à transição de um contexto para o outro, para tal é uma mais-valia, a existência de instituições que permitam momentos em conjunto entre os dois conjuntos ou que desenvolvam atividades que envolvam os dois níveis de ensino. Segundo Formosinho (2016), seria uma mais-valia e asseguraria o bem-estar da criança se houvesse uma coerência do percurso educativo, através da utilização de modelos pedagógicos, dando continuidade ao processo educativo iniciado na EPE, ou seja, no 1.º CEB, deveria adotar modelos utilizados na prática educativa da EPE, respeitando assim o tempo de transição da criança e desenvolvendo ações pedagógicas mais significativas. É também fundamental que haja um trabalho colaborativo entre docentes dos

diferentes contextos, com o objetivo de amenizar as transições e promover o trabalho colaborativo entre os diferentes níveis, enriquecendo assim as aprendizagens entre os grupos dos diferentes contextos.

Nesta linha de ideias é fundamental que o docente desenvolva um olhar crítico e atento, com o intuito de que, através de um processo de observação sistemática, em ambos níveis educativos, o currículo se possa desenvolver de forma harmoniosa, inclusiva e respeitadora, tendo como enfoque a criança, proporcionando momentos portadores de aprendizagens (Formosinho, 2013). É essencial respeitar e dar voz à criança, envolvendo cada uma delas, produzindo condições para que todas tenham “igualdade de oportunidade de praticar o seu direito de ter acesso a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades.” (DL No. 54/2018, de 6 de julho). O docente tem o dever de reconhecer as diferenças das crianças e organizar as suas experiências de aprendizagem, valorizando estas diferenças, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças (Rodrigues, 2008), garantindo um acompanhamento das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), proporcionando-lhes a “integração num grupo multidisciplinar, a progredir no currículo, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (DL No. 54/2018, de 6 de julho).

É essencial que o docente adeque o currículo, tendo em atenção a correta “seleção dos materiais educativos de apoio e escolha de estratégias metodológicas e didáticas”, garantido a aquisição das competências por parte das NAS (Rodrigues, 2006, pg. 36). Consequentemente, é inevitável que o docente organize e construa o currículo de forma flexível, indo ao encontro dos conteúdos e aprendizagens essenciais (AE), elencados nos documentos orientadores, pois neles incorporam competências de inserção social e pessoal de cada criança (Zabalza, 1999).

O docente é o “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999, p. 39), valorizando, não só aquilo que se pretende que a criança aprenda, assim como as estratégias e os meios para atingir o sucesso. Segundo Leite (2012), o principal objetivo do currículo é orientar e dirigir as aprendizagens, acartando consigo um caráter flexível na sua gestão. Estruturando e criando o projeto curricular adequado a cada contexto, individualizando cada aprendizagem (Roldão & Marques, 2000), existindo uma diferenciação pedagógica e uma

adequação curricular, com enfoque no desenvolvimento global da criança, delineando estratégias que se adequem a cada grupo (Roldão, 1999).

Em EPE, o currículo é construído através da planificação de atividades e projetos e através da organização do ambiente educativo, com vista a articulação de saberes (Circular No.4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), “o currículo é constituído pelo (...) conjunto de elementos essenciais, incluindo (...) objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação” (Cardona et al., 2021, p. 14). Este processo envolve os diversos agentes educativos, sendo ele educador, assim como, as crianças, outros profissionais das intuições e as famílias.

O educador é responsável pelo envolvimento de todos estes agentes educativos, encontrando estratégias facilitadoras do processo (Lopes da Silva et al., 2016), sendo, portanto, crucial um conhecimento aprofundado de cada criança e do seu contexto de vida que a influencia. Sendo que a construção do currículo integra a avaliação das aprendizagens, servindo esta “para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo que esta possa evoluir e aprender” (Cardona et al., 2021, p. 15).

No 1.º CEB, currículo constrói-se através da articulação das aprendizagens, da flexibilidade e na gestão do tempo e do espaço. Na medida em que o currículo atual traduz-se num “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 No. 5907/2017, 6 de maio).

O currículo incorpora um conjunto de aprendizagens articuladas de forma integradora, inclusiva e respeitadora levam à participação dos diferentes intervenientes educativos (Morgado & Ferreira, 2006), articulando os contributos da metodologia de trabalho de projeto, valoriza-se a pedagogia de participação e a convivência democrática. Logo, o docente deve ter consciência de que “um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação” (Oliveira-Formosinho, 2007).

O apoio que sustenta a perspetiva de Método de Projeto traçada por William Kilpatrick, referenciado por Teresa Vasconcelos (1998), onde é essencial respeitar as fases as quatro fases para a construção do Projeto,

definidas por esta, onde as crianças têm autonomia para participar e desenvolver diversos temas. A primeira fase desta metodologia, corresponde à definição do problema (perspetivar), onde as crianças, através de conversas diárias, levantam questões, manifestam intenção, formulamos tópicos desenvolver, partilham as aprendizagens que já possuem, sobre determinada temática, e definem o caminho a seguir. É ainda nesta fase que, em conjunto com o docente, se esquematiza a problemática em forma de grelha, mas privilegiando sempre o diálogo e a discussão saudável das ideias que poderão surgir. Na segunda fase de construção do Projeto, é estruturada a “planificação e lançamento do trabalho”, desenvolvendo diálogo com as crianças, onde, democraticamente, serão distribuídas tarefas e organizado o tempo e os recursos. Na terceira fase, dá-se início à execução, onde se executa a pesquisa de informações, o registo e discussão sobre os resultados (Vasconcelos, 1998). A quarta e última fase, corresponde à avaliação e divulgação. Nesta fase é realizada, em conjunto, a sistematização das informações conseguidas, para uma clara divulgação do Projeto. Também, nesta fase, é suposto que cada criança realize uma auto e heteroavaliação, ou seja, que avalie o seu desempenho e o dos seus colegas no processo de investigação.

A pedagogia de projeto confere às crianças autonomia, possibilitam o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência em sociedade, uma vez que estas são livres de guiar o seu processo de aprendizagem, contando com o apoio da equipa pedagógica. Valoriza-se a troca de experiências e partilha de saberes, estando presentes em todos os momentos da vivência de um determinado projeto, intervindo, a pedido ou por livre iniciativa, à medida que o mesmo evolui.

Neste sentido, ao longo do Capítulo III do presente relatório, será traçada a prática pedagógica que incidiu numa pedagogia participativa, fomentada na premissa de que os educadores e professores do 1.º CEB caracterizam-se por ser promotores e facilitadores do processo de aprendizagem, fomentando na criança a “capacidade de saber agir” (Mendonça, 2002). A prática profissional orientou-se pelos conceitos abordados ao longo deste capítulo, servindo de base para as opções metodológicas tomadas durante o terceiro capítulo.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação nos dias de hoje também contempla a EPE, mas nem sempre foi assim, o que leva a compreender a evolução história da educação de infância, compreendendo as suas características e o seu funcionamento na atualidade. No século XVII, surge a primeira preocupação pela sua educação infantil, nas famílias de níveis socioeconómicos mais elevados. No século XVIII, as mulheres das famílias socioeconómicas mais elevadas mantinham os filhos junto a si e as mulheres de famílias mais desfavorecidas começaram a entregar os seus filhos a estranhos durante o horário de trabalho. Esta situação desencadeia-se devido à revolução industrial, pois mobilizou muita mão-de-obra feminina (Vasconcelos, 2003), tornando-se necessidade social guardar as crianças (Cardona, 1997), havendo a necessidade de criar um apoio mais à família do que à própria criança (Marta, 2015), com instituições para acolherem as crianças. Realça-se que a criança era vista como um “homem em miniatura que se distinguia do adulto pelo nível de desenvolvimento físico e intelectual” (Marta, 2015, p.25).

Sendo que a Revolução dos Cravos, em 1974, acarretou muitas vantagens o nosso País, em diferentes sectores. Um deles foi o setor da educação. Originando, assim, várias reformas no sistema educativo. Em 1976, a Constituição da República Portuguesa foi aprovada, concedendo aos cidadãos “liberdade de aprender a ensinar” (Diário da República No. 86/1976, Série I de 1976-04-10 artigo 43.º). A 14 de Outubro de 1987, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que garantia “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei No.46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º). Passando, assim, a EPE a ser encarada como um complemento da ação educativa da família (Lei No.46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º). A generalização do acesso à educação, por todas as classes sociais, impulsionou à readaptação da escola para um ensino em massa, refletindo num ensino uniformizado e padronizado, que originou a conceção da escola/ensino fosse vista como, “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das

diferenças de contexto locais e sociais.” (Formosinho, 2013, p. 18), com o intuito de oferecer a mesma oportunidade a todos, acartando consigo um caráter opcional de frequência, ou não, este nível educativo.

Em 1997, a EPE é enaltecida com a publicação das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), começando a investir-se mais na qualidade da oferta educativa nesta etapa, através da publicação de leis, normativos e orientações.

A EPE é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei No. 5/97, 10 de fevereiro, capítulo 2, artigo 2.º), centrando a criança na ação educativa, “promove[ndo] o seu desenvolvimento pessoal e social a partir de uma pluralidade de experiências de vida democrática, respeitando as suas características individuais e, por isso, favorecer aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei No.5/97, 10 de fevereiro, capítulo 4, artigo 10.º). Deixando de lado a premissa “homem em miniatura”, passa-se a acreditar que a criança se desenvolve em interação com o mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al, 2016), devendo ser incentivada a inserção entre crianças em diferentes grupos sociais. Valoriza-se o ambiente educativo como ambiente que proporcione bem-estar e segurança, criando condições favoráveis de desenvolvimento das crianças (Lei No. 5/97, 10 de fevereiro, capítulo 4, artigo 10.º).

Em 2007, a presidência portuguesa assume a EPE como uma prioridade, incluindo-a no âmbito do programa Estudar Portugal, levando a que a tutela denota a importância da promoção da inclusão e a igualdade de oportunidades na educação. Em 2009, a EPE não era considerada uma educação universal, contudo, devido à Lei No. 13 85/2009, de 27 de agosto e à Lei No. 65/2015, de 3 de julho, implementada cinco anos mais tarde, a EPE consagra-se assim universal para todas as crianças a partir do ano em que atingissem os 4 e 5 anos de idade. Garantindo o acesso, de todas as crianças desta faixa etária, à escola pública (DL No. 54/2018, de 6 de julho; DL No. 55/2018, de 6 de julho).

Em 2016, dá-se a revisão das OCEPE, adaptando-as às necessidades atuais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando as transições educativas. O conhecimento assenta num paradigma definido como “temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1996, p.9); a

aprendizagem é visto como um processo de autorregulação, onde se confronta os conhecimentos prévios, com o conhecimento que a se adquire, dando significado às aprendizagens sustentado pelo meio físico e social envolvente.

Neste seguimento, é fulcral que o educador reflita sobre o atual sistema educativo português, na sua conceção de escola e dos seus objetivos educativos. Pois, a escola é considerada um dos agentes sociais onde as crianças se desenvolvem quer ao nível pessoal, educacional e social, servindo de alicerce para a construção da personalidade e do estabelecimento de relações entre sociedade e cultura (Zabalza, 1992). Sendo que o educador é responsável por estimular o desenvolvimento global da criança, incentivando à “formação de cidadãos autónomos, livres e responsáveis, que pratiquem a equidade social e exercício da cidadania” (Roldão, 1999a, p. 25). Portanto, é de extrema relevância proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante com recurso a diversos tipos de tarefas, favorecendo a segurança afetiva, despertando a curiosidade e pensamento crítico, respeitando sempre as características individuais. (Lei No. 5/97, 10 de fevereiro, capítulo 4, artigo 10.º).

Com intuito de atingir os objetivos estabelecidos, a educação deve organizar-se, segundo Delors (et al., 1996), em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (desenvolver a compreensão, conhecimento e descoberta do mundo que o rodeia), aprender a fazer (incentivar a formação profissional para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (incentivar à partilha e ao trabalho colaborativo) e, ainda, aprender a ser (incitar o pensamento autónomo e crítico, formando os seus próprios juízos de valor). São estes princípios que se explanam no Projeto Educativo da instituição cooperante (Projeto Educativo 2013-2017) e que a diáde procurou incorporar ao longo da PES, agregando “as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10).

Com efeito, a ação pedagógica caracteriza-se pela sua intencionalidade que implica uma reflexão do educador quanto à sua prática. Portanto, esta reflexão baseia-se num ciclo interativo que contempla o observar, o planejar, o agir, e o avaliar (Lopes da Silva et al., 2016). A constante observação do grupo constitui um elemento de extrema importância, visto a refletir-se na planificação, na ação e avaliação. Assim, o educador avalia numa perspetiva formativa (DL No.

241/2001, 30 de agosto, artigo 3.º, anexo. No. 1), as aprendizagens de individuais de cada criança e as do grupo, assim como, a sua intervenção/ação, o ambiente e os processos educativos envolvidos (DL No. 241/2001, 30 de agosto, artigo 3.º, anexo. No. 1), tornando “a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular No. 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 1).

O educador de infância é construtor e dinamizador do currículo, cabendo-lhe elaborar o projeto curricular, tendo em conta as suas opções e a sua intencionalidade educativa, assim baseando-se nas OCEPE, integrando no processo educativo a exploração das áreas de conteúdo, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças. Sendo que a construção do currículo integra a avaliação das aprendizagens, devendo o educador de infância recorrer à avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (DL No. 240/2001, de 30 de agosto).

A avaliação arca uma dimensão formativa, caracterizado como um processo contínuo, indicando a criança como um participante ativo na sua própria aprendizagem, consciencializando-a do que já realizou, identificando as suas próprias dificuldades e perceber como agira para as ultrapassar (Circular nº: 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). A avaliação tem como objetivo a maior eficácia das aprendizagens, devido ao seu caráter sistemático e contínuo, possibilitando uma reflexão e avaliação dos resultados e das estratégias utilizadas (DL No. 17/16 de 4 de abril, 2016).

Em EPE, a avaliação das aprendizagens não pretende atribuir classificação sumativa, pois esta é de caráter formativo e a aprendizagem é um processo gradual e sistemático, concentrando-se na comunicação, negociação e na apropriação de interesses da criança, valorizando a pedagógica de escuta (Castilho & Rodrigues, 2012), permitindo que o educador de infância adquira conhecimento das necessidades e interesses da criança, para que possa não só colmatá-las, mas também, dar resposta aos seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, o educador de infância deve garantir que o currículo é relevante para o desenvolvimento da criança, articulando as diferentes áreas de conteúdo, de modo a integrá-las, tornando o processo de aprendizagem adequado às suas intenções pedagógicas, com o intuito que estas façam

sentido para a criança, permitindo que a criança seja capaz de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em outras situações, criando assim “condições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Neste seguimento, é essencial também mencionar a importância de proporcionar um ambiente rico e atrativo, estimulando à criação de momentos educativos, principalmente aqueles que implica o brincar, pois “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmento et al., 2017, p. 7). A brincadeira espontânea permite que a criança construa “sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional”. (Sarmento et al., 2017, p. 7), levando ao desenvolvimento global da mesma. É importante referir que a intencionalidade pedagógica deve ir ao encontro da criança, recorrendo, também, à organização e gestão do espaço, valorizando e desenvolvendo atividades pedagógicas, promovendo o espaço interior, assim como o espaço exterior, valorizando-os “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

O educador de infância é responsável pela gestão e organização do currículo, assim como da escolha dos construtos teóricos, baseados nos modelos curriculares, e definindo qual ou quais as abordagens pedagógicas a desenvolver, pois os modelos pedagógicos não são um modelo único, nem rígido, na medida em que cada educador encontra a sua metodologia e a que mais se adequa para agir com cada grupo, aproveitando os conceitos adjacentes aos vários modelos. A criança é um sujeito construtor do seu conhecimento, neste sentido, os modelos curriculares que contribuíram e apoiaram o pensar pedagógico na PES, são a abordagem High-Scope, Reggio Emilia, MEM assentes numa pedagogia em participação e sendo estes transversais à Metodologia de trabalho de projeto. As abordagens pedagógicas orientam a ação (Oliveira-Formosinho, 2007), assim, a articulação entre orientações curriculares, modelos e metodologias suportam a prática pedagógica. Os modelos pedagógicos que apoiaram a PES, consideram a gestão das interações de forma democrática, através do trabalho de colaborativo com a participação de todos, proporcionando um ambiente agradável provendo a aprendizagem em conjunto. O educador é o responsável por estabelecer a relação socio afetiva, respeitando a voz da criança e valorizando as interações, tanto entre equipa pedagógica como as interações

com a família. No que concerne à organização do grupo todos os modelos pedagógicos valorizam o trabalho individual e em grupo (pares, pequeno e grande grupo). Em relação ao do espaço e aos materiais também é unânime a valorização das interações com os materiais, dividindo-os e organizando-os por áreas de atividade/interesse, que promovam experiências diversificadas, proporcionadas por um ambiente gerador de problemáticas que propicie a aprendizagem. A sala é organizada consoante as necessidades ou consoante dos projetos, sendo as paredes o espelho das atividades e projetos. O espaço exterior é visto como uma extensão da sala de atividades. (Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2011; Niza, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No que concerne à gestão do tempo, é também unânime que a gestão do tempo é flexível e de acordo com as motivações e preferências das crianças.

Ao nível das características singulares, o modelo curricular MEM, privilegia instrumentos de regulação da ação educativa, tais como o diário de grupo, o quadro de distribuição de tarefas, a lista semanal de projetos, o mapa de presenças e o plano de atividades, valorizando também a liberdade de expressão (Niza, 1996). O modelo curricular High-Scope, privilegia a aprendizagem pela ação através da experimentação direta à qual retira significado, associando estas experiências a situações do quotidiano (Hohmann & Weikart, 2011). O modelo curricular Reggio Emilia, revela uma preocupação pela estética e pelas artes visuais e gráficas, denominando o aprendiz como ativo (Lino, 1996). A pedagogia em participação, privilegia os laços, a partilha e um ambiente de bem-estar. Este modelo tem uma visão democrática, sugerindo a participação de todos, sendo que as crianças assumem uma responsabilidade social (Oliveira-Formosinho, 1996).

A MTP, é transversal e compatível com todas as dimensões pedagógicas. (Lopes da Silva et al., 2016).

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

A educação gratuita, acessível a todos e respeitadora da dignidade é um direito das crianças (UNICEF, 1990). A escola deve proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem que fomentem o gosto e interesse pelas mesmas. O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo esta crucial para criança e fundamental para o seu desenvolvimento, não menosprezando qualquer outra quanto à sua relevância. Enquadra-se no Ensino Básico, cuja duração prende-se pelos nove anos, sendo este frequentado por crianças numa faixa etária compreendida entre os 6 e 10 anos (DL No. 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º).

O Ensino Básico apresenta objetivos gerais que se encontram explanados na Lei de Bases do Sistema educativo, onde se pretender “assegurar uma formação geral comum a todos [...], garantir a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, [...], equilibrando o saber e o saber-fazer”, pois ambiciona “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas” de forma a formar cidadãos civicamente responsáveis e críticos (DL No. 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Nesta perspetiva e integrando os objetivos gerais do Ensino Básico, os objetivos específicos do 1.º CEB levam ao “desenvolvimento da linguagem oral e à iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções de matemática e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, música e motora” (DL No. 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Este ciclo caracteriza-se por uma monodocência, cujo docente pode e deve ser coadjuvado por uma equipa multidisciplinar (Despacho normativo no. 10-B/2018, de 6 de julho, artigo 5.º, ponto 6b), sendo esta uma característica particular do 1.º CEB, reflete-se, assim, numa maior relação de proximidade, mais afetiva e emocional, relativamente aos outros ciclos de ensino. Contudo, esta característica aporta consigo uma maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, portanto o docente deve procurar e desenvolver estratégias, com vista a aprendizagens e a aquisição de conhecimentos teóricos/científicos das distintas áreas e domínios curriculares, sendo elas aprendizagens cognitivas, linguísticas, sociais e motoras. O docente é responsável pela gestão do grupo, valorizando as características e

necessidades “individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (DL No. 241/2001 de 30 de agosto). Esta característica, a proximidade, possibilita ao docente um conhecimento mais abrangente acerca das características, necessidades e interesses das crianças, amplificando assim as possibilidades de orientar as suas ações, sendo estas fundamentadas e intencionais, perspectivando, o sucesso educativo de todos (Roldão, 2005).

A “arte de ensinar é o resultado de um equilíbrio frágil entre a transmissão e a construção, a receção e a criação, a tradição e a inovação” (Marques, 2001, p.19). A ação pedagógica não é qualificada como sendo uma mera transmissão de conhecimentos, onde o papel do professor se restringe ao domínio cognitivo (Esteves, s.d.), para transitando para uma abordagem reflexiva dos diversos conteúdos (Morgado, 1999). Cabendo ao docente a agregação de “métodos de estudo e trabalho intelectual” (DL No. 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo. No.2), construindo e edificando o conhecimento, a partir de experiências significativas, refletindo-se em “saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão et al., 2002, p. 23). Assim sendo, pretende-se que o profissional de educação seja um orientador e facilitador no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, pautado “como ponte entre o aluno e o conhecimento” (Bulgraen, 2010, p. 31). Pretende-se, portanto, que o docente aprenda a pensar, refletir e a questionar-se. Deste modo, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, enaltecendo a formação de pessoas responsáveis, autónomas e cidadãos ativos (Oliveira-Martins, 2017). Portanto, o docente deve dominar os conteúdos programáticos, assim como a capacidade de “persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido” (Cardoso, 2013). Ressalvando-se a importância da posição do docente enquanto promotor de bem-estar afetivo, assente num discurso pedagógico elencando reforços positivos, proporcionando sentimentos afáveis sobre si mesmos e os outros (Arends, 1995).

O docente deve compreender as motivações dos alunos (Gonçalves, 2001), considerando as suas experiências familiares e sociais, de modo a servir de mote para a edificação do conhecimento (Bulgraen, 2010). Desta forma a identificação das carências intelectuais das crianças (DL No. 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo. No. 2) poderão servir para compreender,

incentivar e auxiliar as crianças a superá-las. Deste modo, proporcionar um ambiente escolar acolhedor, em que as crianças sintam que fazem parte dele e aberto a novas aprendizagens (Bulgraen, 2010), cabendo ao docente desenvolver o currículo de forma inclusiva, mobilizando e agregando os conhecimentos científicos das diferentes áreas de conteúdo.

A construção de currículo implica, assim, que os docentes “interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito”, partindo do contexto da sua prática educativa (Sampaio & Coutinho, 2015, p.638), em que é fulcral a existência de uma diferenciação pedagógica, em que as características individuais são levadas em consideração, respeitando os interesses diferenciados e próprios ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2008), dando uma resposta adequada e personalizada. Contudo, não se pretende com isto dizer “baixar o nível de exigência” (Santos, s.d., p. 3), mas proporcionar uma gestão curricular que tenha em conta que as crianças não aprendem todas de um mesmo modo, num mesmo ritmo e que assumem dificuldades e interesses diversificados. Portanto, a diferenciação pedagógica assume-se como uma mais-valia, enquanto ferramenta pedagógica, devendo o docente conhecer o grupo em geral e cada criança em específico.

Realça-se então que, num ensino diferenciado, é necessário admitir que “os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes de ensino e de aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 13), sendo a escola um espaço recetivo às diferenças, em que todos são aceites e respeitados. Assim, e por forma a atender à diferenciação pedagógica, a opção metodológica centrada numa abordagem multinível “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades” (DL No. 55/2018, de 6 de julho, art. 3º) potenciando a aprendizagem e inclusão de todos, favorecendo a pluralidade, a aquisição de uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade (DL No. 54/2018, 6 de julho). É importante que o docente flexibilize adeque os conteúdos e as estratégias didático-pedagógicas às crianças, pois a “flexibilidade curricular tem por objetivo a aplicação e a adaptação do currículo à diversidade de alunos” (Correia et al., 2005, citados por Ferreira, 2017, p. 11).

Com o objetivo de orientar o docente na sua ação pedagógica, foram homologados, em 2015, os Programas e Metas Curriculares que são

documentos que apresentam uma relação entre si, na medida em que, para cada conteúdo do Programa, estão estipulados objetivos e descritores de desempenho no documento das Metas Curriculares para as crianças dos diferentes anos de escolaridade e nas diversas áreas. Todavia, devido às exigências e desafios colocados à sociedade atual e, conseqüentemente, à escola, este documento sofreu uma reorganização e tornou-se menos prescritivo, e mais orientador e clarificado (Roldão et al., 2017). Em 2017, é homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho No. 6478/2017, de 26 de julho). Este documento espelha aquilo que se pretende que as crianças, no final da escolaridade obrigatória, tenham alcançado e assume-se como um referencial para as decisões dos atores educativos, no que concerne aos diversos níveis curriculares. O PASEO encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste seguimento, no que concerne à gestão curricular e tendo em conta a sua extensão, agregando-a ao calendário escolar, é vista pelos docentes como um meio gerador de dificuldades (Morgado, 1999). Posto isto, e com o objetivo de colmatar esta dificuldade, surgem, em 2018, as aprendizagens essenciais (AE) que têm por base os documentos orientadores já existentes e que definem, de uma forma menos descritiva, possibilitando uma maior flexibilidade ao docente na gestão curricular (Almeida & Roldão, 2018). Portanto, as AE refletem, então, a base da “planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, procurando promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, s.d.), emergindo, assim, uma conceção de currículo humanista, em não se centra apenas em conteúdos curriculares, mas, também, no desenvolvimento de competências mais direcionadas ao fórum pessoal da criança. Adequando as práticas, concebendo assim a aprendizagem pretendida (Almeida & Roldão, 2018).

Ressalva-se que, com vista no DL No. 54/2018, de 6 de julho, é possibilitada às escolas, a autonomia de gestão curricular, adequando-o às especificidades de cada contexto, levando a que as crianças sejam capazes de responder às exigências que o futuro e a vida apresentarem, tornando-as autónomas, capazes de comunicar, de forma eficaz, refletir e de resolver problemas.

Nesta linha de pensamento, o docente deve privilegiar os conhecimentos prévios das crianças, visto que as aprendizagens que estes adquirem fora do estabelecimento de ensino (Lopes, 2003), devem ser valorizados e vistos como uma complementaridade para o processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo relações entre a cultura de origem das crianças com a escolar, pois “o fator singular mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece.” (Ausubel & Sullivan, 1989), criando assim uma articulação entre os conhecimentos prévios da criança, com o que ainda irá construir e, conseqüentemente, tornar a aprendizagem significativas. Aprendizagens estas que se caracterizam por terem um cariz flexível e por uma maior durabilidade, sendo a criança capaz de adaptar os conhecimentos em diferentes contextos e com diferentes linguagens (Idem). Partindo deste pressuposto, considera-se que as relações entre as diversas disciplinas e os conteúdos, a articulação curricular, se desenvolve por meio da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade (Leite, 2012), como também ao nível da prática educativa e do trabalho dos docentes numa perspetiva de equipas multidisciplinares em coadjuvação (Idem). A articulação curricular deve ser considerada um aspeto importante no processo de aprendizagem das crianças, na medida em que o conhecimento traduz-se na apropriação de saberes de distintos campos disciplinares, que perspetiva facilitar a aquisição de aprendizagens globais e integrantes/significativas.

Pacheco (2000) afirma que, em ambientes onde o currículo se encontra organizado de forma integradora, possibilita uma formação transversal na abordagem de diversas temáticas, enfatizando a realidade envolvente das crianças, de modo a estimular a vontade de querer descobrir e investigar, através de um clima que estimula a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, oferecendo respostas educativas que contribuem, para uma maior motivação, orientando ao sucesso escolar (Leite, 2012).

Cabe, então, as instituições educativas assumir um compromisso que dê resposta às exigências da sociedade digital e em rede, formando cidadãos com capacidade de responder às exigências do século XXI (Quadros-Flores et al., 2013). Porém, isto não significa que o manual escolar deve ser desvalorizado, mas sim, descentralizar o seu poder, recorrendo a recursos diversificados, pois havendo, por parte do docente, um melhor conhecimento do seu grupo, este

tem a capacidade de gerir o currículo consoante as particulares individuais das crianças e do seu contexto (Ribeiro, 2019), não se limitado à aplicação dos documentos de forma rígida, adaptando de forma flexível a ação à criança, preparando tanto crianças como docentes, para um qualquer panorama, como aquele que será relatado no Cap. III.

Portanto, urge encarar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como um recurso potenciador de “novos espaços de aprendizagem e de um ensino mais informal, que estimule a construção de conhecimento e o crescimento individual e coletivo” (Quadros Flores et al., 2009, p.576), devendo, no âmbito da formação inicial docente, procura-se implementar nas escolas, novas metodologias ajustadas a recursos tecnológicos e contextos e, simultaneamente, responder aos atuais interesses e motivações pessoais e sociais, promovendo a criatividade, despertando a atenção e a curiosidade, mantendo e valorizando sempre a criança enquanto foco no processo de aprendizagem, pois a tecnologia por si só é um recurso didático que não garante o sucesso (Idem). É de realçar que, quando se fala em inovação, esta pressupõe a colaboração entre a equipa pedagógica, devendo os profissionais de educação estar predispostos a conhecer e partilhar novos métodos de ensino, como também refletir e avaliar as suas práticas com os demais profissionais, para que consigam melhorar o seu saber pedagógico (Cardoso, 2013). Assim sendo, cabe ao docente definir quais as “estratégias a serem desenvolvidas, o delinear das principais atividades e a seleção dos recursos didáticos mais adequados, tendo sempre presente as competências a serem desenvolvidas” (Moreira et al., 2020, p.353).

Por último, e retomando ao desenvolvimento do currículo do 1.º CEB, denota-se que a avaliação também institui um processo regulador do ensino e da aprendizagem (DL No. 55/2018, de 6 de julho). Existem várias modalidades de avaliação interna e externa, podendo ser a formativa ou a sumativa (González et al, 2019). No que concerne à avaliação sumativa, esta tem como propósito retirar conclusões através da análise de resultados (Marques, 2001), tendo como objetivo a classificação e certificação (DL No. 55/2018, de 6 de abril, artigo 24.º). No que diz respeito à avaliação formativa, atribui-se um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade do contexto (DL No. 55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º). É imperativo que a avaliação se baseie

numa avaliação “positiva e inclusiva através da qual os alunos têm a oportunidade de mostrar o que podem e sabem fazer” (Graça & Valadares, 1998, p. 42).

É de realçar que a avaliação não recai apenas nas crianças, devendo também o docente ter uma visão e reflexão retrospectiva da ação, com vista a melhorar a prática pedagógica, perspetivando uma harmonização das aprendizagens, recorrendo à diferenciação pedagógica e à prática de uma educação para todos. (González et al., 2019).

Por fim, e devido à pandemia mundial que afetou o desenrolar da PES, contemplou-se a inadiável necessidade de adequação do currículo, tirando partido do seu cariz flexível. Refletindo-se na adaptação da ação dos profissionais docentes à conjuntura nacional vivenciada, beneficiando das vantagens das TIC e do trabalho colaborativo, como está elencado no capítulo I. Sendo imperativo reforçar a importância do papel da escola, nomeadamente, já no decorrer do 1.º CEB, no acompanhamento da constante evolução e valorizar “mutabilidade do conhecimento e da necessidade permanente de atualização e adequação a um mundo social e profissional em mudança” (Veiga et al., 2003, p. 14), em que a atualidade condicionou significativamente a vida do ser humano (Sá, 2020; Praia & Cachapuz, 2005), fazendo-o dependente das ciências e tecnologias (Pereira, 2002), levando a que o contato de outrora fosse revisto através dos usos de equipamentos tecnológicos.

Surge a necessidade de uma educação voltada para a compreensão e adaptação à mudança, tornando-a ciência mais atrativa, integrando-a em questões do quotidiano e tornando-as relevantes para um futuro cidadão (Pereira, 2002). Realça-se a importância de valorizar as TIC, no quotidiano de aprendizagem das crianças, objetivando a preparação de ser aptos a se adequarem a possíveis adversidades. Na medida em que, no decorrer da PES, o confinamento causado pela pandemia COVID-19 apresentou enormes desafios à nossa sociedade e em particular à educação, a diversos níveis: tanto ao nível emocional, familiar, escolar e económico, onde a educação começou a depender da posse de equipamentos, acesso à internet, do espaço na habitação habilitado para o efeito, da estabilidade emocional do ambiente, das questões associadas com a privacidade e cibersegurança (fator que afetou inicialmente a presença da díade nos momentos síncronos), nos desafios da comunicação, da adaptação contínua, no relacionamento com terceiros e a auto aprendizagem

(Gouveia, 2021), que levaram a enfatizar mais uma vez as TIC na aprendizagem, havendo assim uma alteração substancial dos modelos de ensino.

Apesar de todo o esforço, por parte dos órgãos pedagógicos e políticos, a UNESCO declarou que “após o início da pandemia COVID-19, quase metade dos estudantes do mundo (...) [foram] afetados pelo encerramento parcial ou total das escolas” (UNESCO, 2021), sendo fundamental o esforço por parte de todos para “mobilizar e apoiar a continuidade da aprendizagem” (Idem), contudo ainda “não é possível avaliar (...) as consequências da pandemia e do confinamento em casa para a saúde física e mental das crianças, a curto, médio e longo prazo” (Neto, 2020, p. 27).

Deste modo, entende-se a importância dos recursos, sendo da competência do docente ajustar e adequar o currículo e recursos a utilizar, com vista ao progresso das aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann. 2011, p. 101).

O presente capítulo contempla a caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a PES, no primeiro semestre, e a EPE, no segundo semestre, no 1.º CEB. Deste modo, serão apresentados os dados recolhidos através da observação constante de todo o ambiente educativo que envolve a criança, num conjunto de dimensões, nomeadamente, as interações, a organização do espaço, a organização temporal e dos materiais, que se encontram relacionadas com a mesma. É essencial para a sugestão de propostas que sejam adequadas e que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo utilizadas como estratégias pedagógicas, a fim de proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento adequados (Estrela, 1994). No segundo subcapítulo será apresentada a caracterização da educação pré-escolar, salientando as suas especificidades, e no terceiro subcapítulo será apresentada a caracterização do 1.º CEB.

Termina-se este capítulo, com a referência à metodologia de investigação em educação, evidenciando-a ao longo de todo o processo de formação e de prática pedagógica e a identificação de estratégias que sustentam a formação do EPE e do 1.º CEB.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante onde foi desenvolvida a prática educativa nas valências de EPE e 1.º CEB é um organismo do ensino público e encontra-se localizada num concelho do distrito do Porto. O meio envolvente à instituição caracteriza-se por ser uma zona central de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional, onde as atividades económicas centram-se nos setores terciários e secundários, sendo predominante as indústrias de cerâmica, metalurgia e alimentar.

A instituição encontra-se inserida num agrupamento que integra 11 estabelecimentos de educação e ensino, possui duas salas destinadas à EPE, com capacidade para 50 crianças, embora frequentem apenas 45 crianças. A instituição acolhe também quatro salas do 1.º CEB, onde acolhem 101 crianças.

Segundo o projeto educativo da instituição, os princípios que norteavam a ação eram auxiliares da conceção de educação focalizada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; assentes no paradigma que “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2018/2021, p.2), tendo como missão

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (Projeto Educativo, 2018/2021, p.4).

Para que haja um bom funcionamento da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais, desta forma a instituição era composta por duas educadoras de infância, dois assistentes operacionais, duas assistentes técnicas, uma funcionária do projeto CEI (contrato emprego-inserção do IEFPP), duas assistentes operacionais da componente de apoio à família (CAF), quatro professoras do 1.º CEB, sendo uma delas a coordenadora do estabelecimento, cinco de pessoal não docente. A instituição dispunha de serviço de apoio ao almoço, assim como de

atividades de acompanhamento de apoio à família (AAAF) e de atividade de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º CEB.

Era um edifício centenário com duas entradas, sendo que uma delas era detentora de uma rampa, porém, no interior não dispunha de nenhum acesso para pessoas com mobilidade reduzida, ao primeiro piso ou à zona das casas de banho, fazia ainda parte da tipologia do edifício uma cantina, um polidesportivo e uma sala de professores.

A instituição tinha, na sua estrutura, oito casas de banho, no piso zero, destinadas à utilização por parte das crianças, quatro em cada um dos blocos da instituição, em que duas destinavam-se à EPE e outras duas para o 1.º CEB, preparadas para o acesso autónomo das crianças, sendo que uma delas estava preparada para pessoas com mobilidade reduzida. No piso zero da instituição encontrava-se também a biblioteca escolar e esta encontrava-se subdividida entre biblioteca e arrumos. No piso zero estavam situadas também as duas salas destinadas à EPE.

O espaço exterior, que rodeava todo o edifício da instituição, caracterizava-se por ser amplo e ter uma grande parte do solo cimentado e outra parte de terra, é de realçar os caixotes de terra, havendo ainda um campo de basquetebol, duas casinhas de plástico, jogos tradicionais desenhados no pavimento e árvores de grande porte, sendo assim o espaço exterior uma mais valia, pois este é um importante meio de aprendizagem, dado que “brincar é uma experiência fascinante que permite mobilizar estruturas internas e externas, tendo em atenção a grande complexidade da relação entre o organismo e o ambiente”(Neto, 2020).

Este espaço era utilizado, por ambas as valências (EPE e 1.ºCEB), em conjunto no horário de intervalo, pausa de almoço e período da tarde, quando as condições climáticas o permitiam.

A instituição era detentora de um Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), de um Regulamento Interno (RI) e de um Plano Anual de Atividades (PAA). Estes documentos têm carácter flexível e têm como finalidade definir objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, identificando os recursos necessários à sua execução. Relativamente às dinâmicas, o agrupamento de escolas estabelecia parcerias com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, com a Faculdade de

Medicina da Universidade do Porto, com o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, com o Instituto Superior da Maia, com o Instituto de Astrofísica e Ciências do Espaço - Universidade do Porto, com o Centro Hospitalar Gaia-Espinho, com a Liga Portuguesa contra o Cancro, com a ACES Gaia-Espinho, UCC Tempus e USF, com a Associação Portuguesa de Cancro Cutâneo, com a Assembleia da República, com o Centro de Reabilitação da Granja, com a CERCIGALIA, com a SulDouro, com a Porto Editora (Escola Virtual), com o Centro de Formação Aurélio Pais dos Reis, com a Associação de Voleibol do Porto, com a Escola Segura, com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, com a Associações de Pais, com o Centro de Saúde, com as Juntas de freguesia da área do Agrupamento e com os Bombeiros Voluntários. As parcerias surgem como estratégias associadas à valorização da relação entre a escola e a comunidade, emerge o trabalho em rede «como uma estratégia utilizada e valorizada, particularmente na articulação das atividades desenvolvidas e dinamizadas em conjunto com todos os atores com influência no campo educativo, especialmente ao nível local» (Silva et al., 2014, p.11), beneficiando o contexto como um todo, reconhecendo o meio envolvente enquanto uma dimensão estruturante do sentido educativo.

A instituição abria às 7h30 e as crianças eram recebidas na cantina pela componente de apoio à família (CAF), seguindo-se a componente letiva das 9 horas às 15h30. Após este horário, as crianças iam para casa ou continuavam nas AAAP com as assistentes técnicas, e com a CEI até às 19h30, horário que encerrava a instituição. As AEC eram organizadas da seguinte forma: quarta-feira destinava-se à atividade de música; quinta-feira ao karaté; sexta-feira à atividade de inglês; em que as crianças que podiam frequentar mediante inscrição..

2. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto educacional, para além do conhecimento que se tem do meio envolvente, é uma mais valia conhecer o ambiente educativo: a organização do espaço, a organização do tempo, a organização do grupo e a gestão das interações (Lopes da Silva et al., 2016). É através do ambiente educativo que as crianças se desenvolvem e constroem o seu currículo de aprendizagens, pois “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136).

A caracterização é pertinente, uma vez que toda a equipa pedagógica necessita de conhecer o seu grupo, no sentido de o compreender, reconhecer a individualidade de cada criança, e assim adaptar as suas intenções, orientando o desenvolvimento das crianças.

O grupo era constituído por 20 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 anos e os 6 anos de idade, todas com nacionalidade portuguesa. É importante realçar que este grupo integrava duas crianças sinalizadas com distúrbio no espectro do autismo e outra com défice de desenvolvimento. Era um grupo heterogéneo, não só ao nível etário, mas também ao nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esta heterogeneidade beneficia as crianças, pois permite que a interação entre crianças com diferentes evoluções e conhecimentos simplifique o progresso de aprendizagens de todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Era um grupo bastante comunicativo, curioso, participativo e dinâmico, sempre pronto a envolver-se nas atividades, a explorar o meio e os materiais que tinham à sua disposição. Para além disso, é possível caracterizar o grupo como sendo autónomo e independente na higiene pessoal, que faz parte da rotina diária.

Relativamente às fragilidades, o grupo apresentava dificuldade em conseguir exprimir-se em relação aos seus sentimentos, respeitar as ideias dos demais, em articular corretamente algumas palavras, trabalhar em pares, a gerir regras e apropriar-se das rotinas. A auto-compreensão da criança

desenvolve-se em colaboração com outras pessoas (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que, de acordo com as OCEPE, cabe à educação pré-escolar “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40).

Considerando que o ato educativo centra-se nas crianças, nos seus interesses e necessidades. Assim, a sala de atividades encontrava-se organizada por áreas de interesse, segundo o modelo High-Scope, de forma a proporcionar oportunidades que se consideram pertinentes para o desenvolvimento da criança. Entre as áreas existia espaço o que permitia “visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços” (Hohmann & Weikart. 2011, p. 170). Portanto, as áreas estavam organizadas de forma independente e identificadas, com materiais adequados e ao alcance de todas as crianças que os quisesse utilizar. As oito áreas de interesse eram: a área de acolhimento, composto por um tapete colorido e um espaço amplo, que tem como objetivo ser um local de partilha e de diálogo e, também, era utilizado para a realização de jogos. Esta é uma área transversal à formação social através do desenvolvimento de atitudes e valores, que incentiva a que as crianças se tornem cidadãos autónomos, conscientes e solidários, com a expressão e comunicação, através da utilização de diferentes formas de linguagem, indispensáveis para que a criança interaja com os demais, dando sentido e representando o mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016); a área da expressão artística, onde incorpora tintas e pinceis de diversas cores, cola, jornais, tesouras e plasticinas, sendo que esta área possibilitava que as crianças utilizassem diversas manifestações artísticas para se exprimirem, comunicarem, representarem e compreenderem o mundo (Lopes da Silva et al., 2016); a área dos jogos integra jogos de diferentes conteúdos, jogos de raciocínio lógico, encaixe. Todos os materiais estão catalogados de acordo com as suas características; a área do faz de conta estava representada numa mini casa, onde as crianças podiam representar personagens do seu quotidiano e ao nível de materiais corresponde aos materiais que as crianças têm em casa; a área das ciências agrega um microscópio, lupas, uma balança e diferentes materiais da natureza. Esta área possibilitava uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que rodeia as crianças, assim como experiências diversificadas que desenvolvem noções matemáticas (Lopes da Silva et al., 2016); a área das construções, inclui materiais de construções e

alguns carros, legos e um tapete com uma pista. Esta área era um apoio à compreensão da diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituíam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática (Lopes da Silva et al., 2016); a área da oficina da escrita continha um quadro magnético, com letras magnéticas, material de escrita e um computador para uso das crianças e a área da biblioteca, onde se encontrava uma mesa com duas cadeiras, fantoches e está recheada de livros de diferentes temas. Esta área era um instrumento de expressão e comunicação, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da linguagem, possibilitando o contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano (Lopes da Silva et al., 2016).

A sala de atividades possuía ainda um computador para utilização dos adultos e ligado ao quadro interativo. As áreas tinham um limite máximo de crianças a utilizar a área em simultâneo que estava indicado pelo número, permitindo à criança escolher a área e, também, diversificar as suas escolhas, quando a preferida já tiver atingido o número de crianças indicado. Os materiais em todas as áreas tinham durabilidade e estavam em bom estado de conservação, tanto ao nível de utilização como ao nível estético, o que favorece o desenvolvimento da estética e a responsabilidade de cuidar dos materiais. A sala era também organizada de forma que a educadora de infância, as estagiárias e a assistente operacional visualizassem todas as áreas. A mesma tinha luz direta e as paredes serviam de “expositores permanentes das produções das crianças, onde, rotativamente, se reviam nas suas obras” (Niza, 2015. p.200), a fim de reviverem os momentos, valorizando assim o seu trabalho individual. E nas paredes estavam, também, expostos os instrumentos reguladores: tabela de dupla entrada de marcação de presenças, quadro do tempo e quadro de aniversários.

No que respeita a aspetos do contexto familiar destas crianças percebeu-se que maioritariamente residiam na mesma freguesia da escola, salvo pontuais casos que residiam em freguesias vizinhas. Relativamente às relações de parceria entre escola e família, percebeu-se que as famílias eram envolvidas através de diversas estratégias, sendo estas a partilha de histórias, onde familiares ofereciam histórias à instituição; ou ainda através do reconhecimento das famílias no programa, através de conversas informais entre os elementos da família que entregavam as crianças de manhã, ou

quando as vinham buscar da parte da tarde, ou ainda no auxílio na realização de tarefas para apresentar na escola.

Relativamente às interações, a relação criança - adulto, esta era saudável e empática, construída com base na teoria de Carls Rogers, onde a interação é “impregnada de confiança e destituída de noções de hierarquia”, assim, o adulto tentava sempre estar presente nos variados momentos de sala, proporcionando momentos agradáveis. Na relação criança – criança, é de referir que, no início do ano, existiam muitas crianças que não tinham frequentado nenhuma instituição, por isso denotava-se que algumas tinham dificuldade em incluir-se nas brincadeiras entre crianças, ou em participar em atividades em pares, ou mesmo na partilha. As interações da instituição com a família eram baseadas no respeito e na colaboração, centrando-se sempre no bem-estar das crianças.

Outra das dimensões do espaço educativo, é a rotina diária que apresentava um carácter flexivo e era gerido segundo os modelos pedagógicos High-scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia. A rotina diária da sala proporcionava à criança compreender a sequência do dia, o nome do que estava a realizar e o que ocorre em cada um dos momentos, acabando por compreender os horários como uma sequência de acontecimentos, assimilando noção de tempo.

Segundo Zabalza:

As rotinas são, como capítulos, o guião de uma vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. (...) e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resulta, e são divertidas, as tarefas (Zabalza, 1998, p. 174).

Assim, o tempo educativo equilibra “diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 81). Existiam momentos comuns, tais como o acolhimento que “é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 73), onde as crianças compartilhavam as suas vivências, portanto, era um tempo de escuta. Era realizada a marcação das presenças, assim como da data e meteorologia. No

início da semana a equipa educativa negociava com as crianças “as tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de animais)” (Lopes da Silva, 2016, p.26) como: o chefe da sala, o responsável pela fila, o responsável pela distribuição do pão, outro pelo leite, quem iria ajudar a colocar a mesa de almoço e por fim quem trocava a água da tartaruga. De seguida, cantava-se a canção dos bons-dias, seguindo-se as atividades orientadas pela equipa pedagógica (docente cooperante e estagiárias). Terminadas as atividades orientadas, as crianças podiam brincar livremente pelas áreas da sala até ao lanche da manhã. Após este momento, existia um período de brincadeira livre no espaço exterior ou interior do edifício, dependendo das condições meteorológicas. Com o regresso à sala, realizava-se uma nova tarefa e brincadeiras e posteriormente seguia-se o momento de almoço no refeitório da instituição, precedido pelo momento de higiene. Terminado este momento, as crianças, acompanhadas pelas assistentes operacionais, dirigiam-se para o espaço exterior ou para a sala comum, consoante as condições atmosféricas, até ao recomeço das atividades pedagógicas, por volta das 14h, onde era mais uma vez desenvolvida uma atividade orientada/proposta, seguindo-se de brincadeira livre pelas áreas, até ao momento em que deveriam realizar novamente a higiene antes do lanche da tarde. Todos estes momentos da rotina e transição de tarefa podem, por vezes, ser encarados como perturbadores, como referem os autores Hohmann e Weikart (2011) “é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (p.232), assim sendo a docente cooperante tinha implementado uma canção associada a cada momento de mudança, procurando suavizar essas transições entre os momentos.

3. AMBIENTE EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, no contexto do 1.º CEB, desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade, onde se realizou uma observação participante, sistemática e naturalista, recorrendo a instrumentos de recolha de dados, como os diálogos formais e informais com as crianças e com a docente cooperante. A díade também recorreu à grelha de observação, o que possibilitou a recolha de dados que permitiram conhecer as características e especificidades do contexto educativo e da turma, onde foi realizada a PES.

O grupo em questão era constituído por 24 crianças, pertencendo 11 ao sexo feminino e 13 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade. Constatou-se, que todas as crianças desta turma eram de nacionalidade portuguesa, sendo a língua portuguesa a Língua Oficial Materna.

Através da observação direta, percebeu-se a existência de níveis de desenvolvimento heterogéneos, bem como distintos ritmos de aprendizagem. Foi possível, ainda, verificar o interesse da turma por questões relativas à natureza, através da visita a Serralves, e, ainda, o interesse demonstrado pela matemática, através de pequenos jogos que pediam para fazer enquanto aguardavam que toda a turma completasse uma tarefa.

No que diz respeito às necessidades do grupo, na turma não existiam alunos referenciados com necessidades adicionais de suporte (NAS), apesar de duas alunas apresentarem dificuldades de aprendizagem, fator que exigiu da díade e da docente cooperante uma observação minuciosa e trabalho diferenciado, havendo também alguns elementos de fácil desconcentração que requeriam um trabalho mais lúdico que ajudasse a manter o foco nas atividades desenvolvidas. Durante o curto espaço de tempo em que a díade esteve presente de forma física no contexto, a docente cooperante incumbiu à díade o papel de acompanhar mais individualmente estas crianças, atendendo e observando todas as particularidades que demandasse uma futura sinalização.

No que concerne às interações, tanto entre pares, como adulto-criança, era notória a relação de amizade, companheirismo e entreajuda. Apesar de ser um grupo muito desenvolvido ao nível social, notava-se fragilidade em gerir

autonomamente alguns conflitos. Fato que levava a que a docente cooperante adotasse estratégias que incentivassem o trabalho colaborativo e valorizasse a entreaajuda. Mais se acrescenta que não existiram retenções, sendo o grupo acompanhado pela docente cooperante desde o ano precedente, desde o início da escolaridade obrigatória.

No que respeita a aspetos do contexto familiar destas crianças, averiguou-se que a maioria dos alunos residiam na mesma freguesia da escola, salvo pontuais casos que residiam em freguesias vizinhas. Relativamente aos contextos familiares, a maioria das crianças estavam inseridas num contexto familiar estável, apesar de uma das crianças apontar carência socioeconómica que mostrou alguma quebra no que respeita a participação nos momentos de ensino remoto de emergência (cf. Cap. III).

As atividades orientadas tinham início às 9h, contudo as crianças deslocavam-se para a instituição por volta das 8h, sendo que sete delas frequentavam o horário alargado da responsabilidade da CAF, com horário compreendido das 7h30 às 9h. O horário de saída da instituição é às 15h30, havendo a possibilidade de integrarem as AEC, com horário estendido até às 17h30. As AEC complementavam os cinco dias da semana, sendo elas: o inglês, a ciência viva, as artes, a expressão plástica e a educação física, seguindo a ordem cronológica apresentada.

No que concerne à sala de aula, esta era ampla, com bastante luz natural, havendo janelas de diferentes tamanhos nas laterais da sala e as mesas estavam organizadas em quadrado, existindo dois espaços de passagem, a fim de facilitar a circulação, e ainda duas mesas no centro. Os lugares das crianças foram estabelecidos pela docente cooperante, sendo reorganizados sempre que necessário, pela mesma, ao longo do ano; estes ajuntes tinham como objetivo a gestão de comportamentos ou eram utilizados como estratégia de auxílio aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem, valorizando uma vez mais o conceito de Vygotsky da ZDP (Maia & Freire, 2020).

As paredes são o espelho das atividades e projetos desenvolvidos, constituindo espaços de exposição da documentação pedagógica produzida (Hohmann & Weikart, 2011), assim, as paredes encontravam-se decoradas com os seus trabalhos, pesquisas e cartazes auxiliares de aprendizagens, afixados consoante as temáticas abordadas durante o primeiro período, contudo encontravam-se um pouco desorganizados ao nível estético e de difícil

precessão, devendo a seleção dos materiais e recursos ser refletida, atendendo a critérios de qualidade e variabilidade. Reconhecendo a valorização da arrumação como veículo promotor de autonomia defendida por todas as perspectivas pedagógicas (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

As dimensões da sala agregavam, ainda, um quadro branco e um quadro interativo com projetor. Esta zona era auxiliada por um estrado de madeira que servia como facilitador do acesso dos alunos aos quadros. As secretárias da professora estavam dispostas em L, sendo que, numa delas, se encontrava o computador ligado ao quadro interativo, colunas de som e manuais escolares. Ao nível do mobiliário existiam ainda três armários, para armazenamento de materiais, em que o acesso era restrito pela professora cooperante.

Relativamente aos materiais estruturados disponíveis na sala e na instituição, estes eram escassos e insuficientes para o número de alunos, levando a adaptação de estratégias para o manuseamento dos mesmos, para que estes fossem possibilitados a todos. Estes eram organizados e armazenados nos armários que incluíam a sala de aulas ou ainda no espaço da biblioteca. Fato que poderia dificultar a aquisição de determinadas aprendizagens, dado que, segundo Piaget, no estágio das operações concretas (entre os 7 e os 12 anos), as crianças necessitam de expor o seu pensamento e raciocínio no concreto (Papalia et al., 2001).

No que concerne ao espaço individual dos alunos, a sala encontrava-se organizada por forma a possibilitar uma mesa a cada dois alunos. As mesas e cadeiras eram em ferro e madeira, com uma altura favorável ao manuseamento autónomo e ergonómico dos alunos. Note-se que o mobiliário e todo o material presente na sala de aula encontrava-se adequado e em bom estado de conservação e segurança.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, é de salientar a importância da rotina. Esta era iniciada pelas 9h, a docente cooperante iniciava o dia com diálogo, em que cada criança poderia partilhar alguma novidade ou questionar alguma coisa. Durante o tempo em que a diade teve a oportunidade de presenciar, observar e registar, o diálogo realizava-se em grande grupo. Após este momento era colocada em prática as ações educativas regidas pelo diálogo e invocando os conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento da mesma, de acordo com a área do conhecimento a abordar.

A docente cooperante orientava as práticas de forma a abordar novos conhecimentos, desenvolvê-los e posteriormente consolidá-los. Era usado frequentemente o manual, quer em formato físico ou digital. É de salientar que a docente cooperante não se regia por um horário fixo para a abordagem das áreas curriculares e mostrava-se bastante flexível, relativamente ao tempo que os alunos necessitavam, e adequava, sempre que necessário, à sua planificação, de modo a possibilitar a interiorização dos conhecimentos por parte destes (Caetano, 2004).

O primeiro período da manhã terminava por volta das 10h30, sendo retomada a atividade por volta das 11h. Este período durava até ao momento do almoço que se iniciava por volta das 13h até às 14h30. Sendo o período da tarde composto por 1h, dando por terminado o tempo letivo orientado pela professora cooperante. Para os alunos que frequentassem as AEC existia um intervalo de 30 minutos, antes do início das mesmas, até às 17h30. O docente responsável por lecionar a AEC, em cada dia, era incumbido de, durante os primeiros 30 minutos de aula, desenvolver um plano organizado pelo agrupamento, denominado como a oficina de jogos, um plano de atividade lúdicas em que os alunos exploravam diversos jogos, estruturados e planificados pela psicóloga do agrupamento.

É de salientar que o ambiente de aprendizagem era produtivo, assente no respeito mútuo, na afetividade, na confiança, na motivação e na segurança. Era também desenvolvida uma diferenciação pedagógica com as crianças que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, como supracitado, com o intuito de que estas também se sentissem motivadas e promovendo assim uma aprendizagem mais rica e favorável (Lima et al., 2018).

Portanto, o processo de observação e a escuta atenta possibilitou, de forma continuada, um melhor conhecimento dos alunos, bem como acerca das dimensões do ambiente educativo, permitindo assim o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber agir. Realçando a importância que a investigação e a reflexão têm sobre a prática, conduzindo o profissional de educação a sustentar a sua ação numa MIA, a qual será aprofundada no subcapítulo seguinte.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Com a evolução da sociedade, da política e da cultura surgiu a necessidade de adequar a educação aos diferentes contextos, alicerçando-se na investigação como um elemento construtivo no desenvolvimento dos profissionais da educação, pois a investigação permite atentar no que diz respeito à mudança, sendo ela essencial para a obtenção de momentos de aprendizagens significativos e com sentido (Formosinho, 2016). Desta forma, os profissionais de educação podem “refletir e problematizar as suas práticas desafiando-se a si mesmo para que ocorra uma constante evolução na educação, pois a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p. 47).

A investigação em educação rege-se nas orientações conceptuais de formação de docentes, nas abordagens reflexivas sobre a prática, assomando-se a imagem do professor reflexivo (Schön, 2000). O docente capaz de refletir na e sobre a sua prática, beneficiando a aprendizagem do docente (Dewey, 1993) e inculcando a orientação conceptual de formação de docente que visa ser um meio que contribui para que o docente seja agente de intervenção e mudança nas instituições e na sociedade, tornando-se num instrumento de transformação social. Lomax (1990), citado por Coutinho et al. (2009), afirma que “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, reflete-se num docente que baseia a sua prática na reflexão.

Desta forma, é difícil pensar num docente que não investiga e reflete previamente sobre as suas decisões e postura educativa, não se questionando sobre o porquê de todas as situações surgidas durante a prática. Tal como refere Alarcão (2001), o docente investigador é, fundamentalmente, um praticante reflexivo, com o objetivo de identificar problemas, contestar valores, observar o contexto político e social envolvente, participar no desenvolvimento curricular e assumindo a responsabilidade pela gestão curricular, valorizando o trabalho colaborativo em todo este processo de reflexão e evolução profissional.

A metodologia investigação-ação tem como base um processo cíclico de observação, planificação, reflexão e avaliação. Sendo que existem quatro modelos bastante similares, todos se inspiram no modelo matriz de Lewin

(1946), em que todos eles têm como princípio a investigação como estratégia para a prática pedagógica, são eles o modelo de Kemmis (1989), Elliott (1993) e Whitehead (1989), (Latorre, 2008).

De acordo com Latorre (2008), a investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos introspetivos, a observação, a ação, a planificação e a reflexão, por forma a responder adequadamente à exigência dos fatos observáveis, de forma continua (Figura 2).

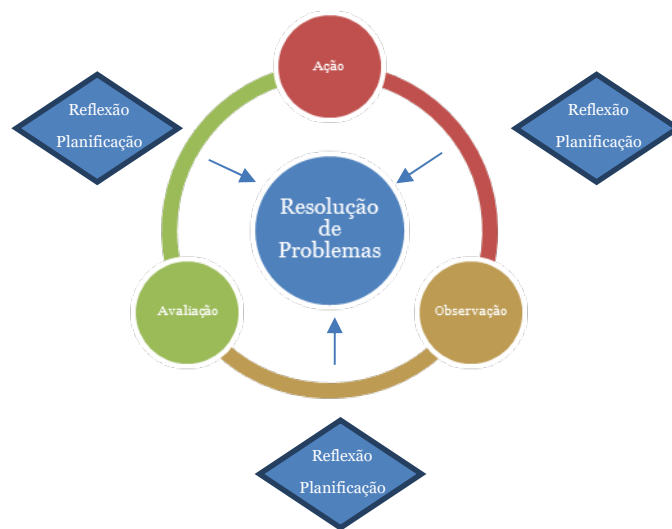


Figura 2- Adaptação de Ciclo de Investigação-Ação
(Adaptado de Latorre, 2008).

Esta organização metodológica permitirá a construção de saberes alicerçados sobre e para a prática, elemento fulcral para a formação do docente (Latorre, 2008). Assim, no decorrer da PES foi implantada uma aproximação da metodologia investigação-ação. Na perspetiva de responder às necessidades deste processo de reflexão, durante a PES, a MIA iniciou-se pela observação participativa, assente na identificação dos interesses, motivações e necessidades, pela escuta atenta das crianças e pelo posicionamento crítico, face aos modelos pedagógicos e educativos presentes na busca de soluções (Estrela, 1994). Os registos diários integraram as diversas evidências e informações que sustentaram e direcionaram a prática educativa, assim como os registos reflexivos possibilitaram a análise da prática, através das

planificações e das narrativas, dando assim significado aos conhecimentos construídos. Neste sentido, o diário de formação, os registos fotográficos, os registos de vídeos, a grelha de caracterização do contexto utilizada na PES, no 1.º CEB, e as notas de campo revelaram-se “instrumentos de consciencialização que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (Sá-Chaves, 2005, p. 8).

Partindo dos interesses, necessidades e motivações das crianças, a diáde traçou objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, explanando-os numa planificação e, posteriormente, ações. A planificação tem como objetivo primordial a compreensão e melhoria da prática, tendo em conta as observações realizadas, tornando-se assim uma reflexão da mesma (Latorre, 2008). Assim sendo, durante a PES, evidenciou-se a importância de planificar, partiu-se das necessidades e interesses, das aprendizagens prévias, já adquiridas pelas crianças, enquadrando-as em áreas de decisões pedagógicas.

A planificação assumiu dois modelos distintos sendo caracterizada pela previsão da ação, perspetivando uma ação que compreenda a transversalidade de saberes pelas diferentes áreas de conteúdo, a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do grupo e a responsabilidade de como iriam ser dinamizadas, apesar da organização e modelo de cada uma das planificações ser distinto e particular para cada ciclo educativo. Existindo uma reflexão retrospectiva para a ação, através dos guiões de pré-observação, que era utilizado apenas nas observações em contexto, refletindo nas estratégias planeadas, nas atividades a desenvolver, nos materiais e recursos a utilizar e perspetivando possíveis dificuldades que se poderiam desencadear durante a ação.

Após a planificação em tríade, pelas docentes cooperantes e estagiárias, existia um momento de reflexão pós-ação, em prol da melhoria do processo educativo e formativo, através de um *feedback* por parte das supervisoras institucionais. Realizava-se uma reflexão para a ação, com suporte dos construtos teóricos e na planificação, assentes na observação constante, sistemática e participante, sendo desenvolvida a ação, respeitando sempre a criança e o caráter flexivo da planificação, dando assim lugar ao desenvolvimento da ação.

Seguindo-se um novo momento de reflexão, reflexão na ação, através da observação e análise do impacto que as propostas de atividade e a prática tiveram no grupo, reestruturando e alinhando as situações, de forma a corresponder aos interesses e motivações das crianças, elencando os seus conhecimentos na ação (Schön, 1987). Terminada a ação, surge o momento de refletir sobre a ação, retrospectivando toda a ação, a fim de compreender se as opções metodológicas e pedagógicas foram assertivas ou se necessitavam de ser reformuladas com o intuito de serem melhoradas e oferecerem uma aprendizagem mais rica (Schön, 1987; Latorre, 2008).

Assim, pode-se afirmar que a narrativa reflexiva individual, a narrativa colaborativa, as orientações tutoriais com as supervisoras institucionais, os seminários, bem como as reuniões pós-ação, entre tríade e as supervisoras institucionais, foram uma mais-valia e contribuíram para a reflexão na e para a prática. Na medida em que para a formação docente é essencial o trabalho coletivo e partilha sistemática de critérios com vista à melhoria da prática (Moita, 2012).

Em suma, a educação está interligada com o processo de consciencialização e desenvolvimento profissional, onde, através da observação e reflexão que a PES permitiu, se desenvolveu uma consciência autorreflexiva. Assim, a investigação-ação contribuiu para um desenvolvimento profissional, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão.

CAPÍTULO III- EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Creio que os Interesses são signos e sintomas da capacidade de crescimento. Creio que representam capacidades em germe. A observação constante e cuidadosa dos interesses, é consequentemente, da maior importância para o educador” (Dewey, sd., citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p.44).

O presente capítulo apresenta, de forma descritiva, fundamentada e refletida, as ações desenvolvidas nos dois contextos educativos, deixando visíveis as especificidades de cada contexto, salientando a importância dos construtos teóricos e legais apresentados no capítulo I, do conhecimento do meio e dos grupos de crianças para o desenvolvimento da ação. Refletindo sobre o percurso preconizado na PES, através de um olhar retrospectivo sobre a ação desenvolvida, serão expostos, neste capítulo, os contributos gerados pelas ações desenvolvidas assentes no trabalho colaborativo.

Relativamente à EPE serão apresentadas atividades pedagógicas que, pela sua transversalidade, foram significativas para o desenvolvimento integral da criança e da estagiária como futura profissional da educação. Todas as atividades pedagógicas assentam no paradigma socioconstrutivista, sustentado numa pedagogia de participação, sendo que a criança se encontra no centro de toda a ação educativa. Em relação ao 1.º CEB, devido à pandemia Covid-19, tornou-se num semestre atípico, onde foram iniciadas atividades pedagógicas em sala, porém interrompidas. A restante PES, neste nível educativo, decorreu através de sessões online síncronas, porém, também se sustentaram numa pedagogia participativa, onde os alunos eram o foco da ação.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa, desenvolvida no contexto de EPE, teve, como propósito primordial, potencializar e favorecer a formação das crianças, articulado ao desenvolvimento e construção da identidade profissional da estagiária, proporcionado pelos momentos que promovem o melhoramento das práticas educativas, através da experiência vivenciada, que se evidenciou como “significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13).

O percurso iniciou-se através de observação sistemática, naturalista e participante, que permitiram uma posição “reflexiva, colaborativa e democrática, reguladora das práticas” (Pawlas & Oliva, citado por Coimbra, Marques & Martins, 2012, p. 32). As primeiras semanas de estágio permitiram uma observação intensiva e um conhecimento do grupo, através da “participa[ção] na vida do grupo” (Estrela, 1994, 31), o que possibilitou conhecer cada criança, as rotinas do grupo, as dinâmicas na sala e da instituição. O processo de observação foi relevante durante toda a prática pedagógica com o intuito de identificar necessidades e interesses do grupo, assim, impulsionaram a reflexão sobre a intencionalidade educativa durante a planificação da ação educativa, a fim de envolver as crianças, com o objetivo que estas se sintam “motivadas e (...) empenha[das] na aprendizagem” (Folque, 2014, p. 82).

A observação permitiu também identificar as especificidades de cada criança, por forma a compreender e respeitar ritmos de aprendizagem e adequar o grau de complexidade das atividades ao seu desenvolvimento, com especial enfoque nas crianças com NAS. Nessa linha de ideias, procurou-se, em diáde, fomentar um trajeto de atividades, preconizado por um fio condutor, encadeando e interligando atividades, tentando evitar o acontecimento de “um incidente isolado, sem relação com o resto dos seus acontecimentos anteriores” (Kamii, 1900, p. 20), com o objetivo de tornar as aprendizagens mais ricas e significativas, promovendo um desenvolvimento holístico do grupo de crianças.

Assim, todos os acontecimentos eram levados em consideração, articulando os novos saberes aos precedentes, integrando as diferentes áreas

de conteúdo. A metodologia de investigação-ação tornou-se fundamental durante a PES, permitindo e fundamentando o trabalho desenvolvido, sendo este uma aproximação à MTP, onde, através da identificação das necessidades e dos interesses das crianças, se pode desenvolver a ação, valorizando os conhecimentos prévios como ponto de partida para a integração de novos conhecimentos (Lopes da Silva et al., 2016).

No decorrer das primeiras semanas, em contexto de estágio, foi evidente que o grupo de crianças ainda se encontrava em fase de adaptação ao jardim de infância (JI), sendo que o grupo em questão, no ano transato, ou frequentava outra instituição ou ainda não tinha frequentado qualquer instituição, revelando assim fragilidade ao nível da integração, o que levava a uma difícil interação entre as diversas crianças do grupo, que se refletia numa atitude tímida que remetia as mesmas ao silêncio ou ao choro. Posto isto, foi pertinente desenvolver estratégias que facilitassem a transição do meio familiar para o JI, com o objetivo de proporcionar às crianças a segurança, aceitação, inclusão e carinho necessário, criando condições favoráveis para que esta tivesse sucesso nesta etapa (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Assim sendo, foi valorizada e tida em conta a organização e gestão do tempo, salientando a importância das rotinas na ação educativa, pois estas são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas (...) [onde] substituem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1998, 52), transmitindo à criança segurança e autonomia, pois a criança saberia qual o momento seguinte, sentindo-se assim mais confortável e predisposta para as interações entre pares. Por conseguinte, a criação de uma relação emocional e afetiva, entre o adulto e as crianças, também proporciona a promoção de sentimentos de “segurança, de proteção e de bem-estar, que constituirão o alicerce ao desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico em equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p.114). Apontando-se outra estratégia a realização de tarefas que as crianças apenas conseguissem realizar aquando da interação com os demais (Ribeiro, 2016), impulsionando o aprendizado mediante a relação criança-pares (Boiko & Zamberland, 2001). Fiel à conceção de que o brincar é crucial para a criança aprender (Lopes da Silva et al., 2016), a díade, também, defendeu e valorizou, durante toda a prática, a exploração livre do espaço e do grupo.

Na segunda semana de observação participante, num momento de desenho livre, denotou-se o despontar de um evidente interesse sobre Planeta Terra, através do desenho ilustrativo do mesmo (figura 3), realizado pelo G.

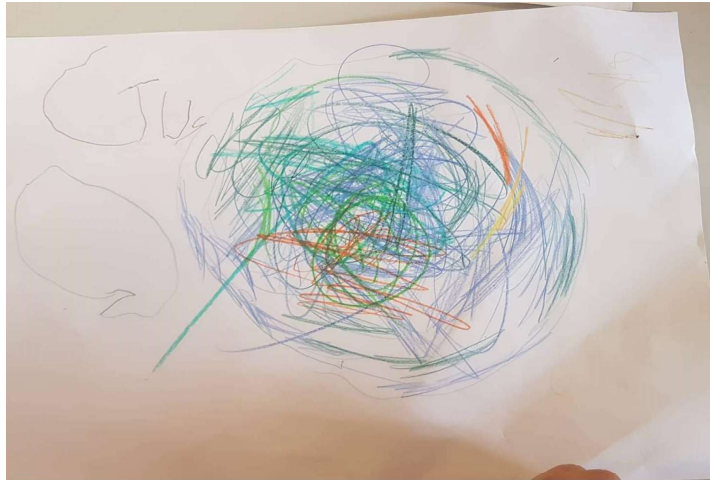


Figura 3- Desenho do Planeta Terra realizado pelo G.

As crianças começaram a dialogar entre si, demonstrando interesse e curiosidade, houve partilha de ideias e exploração de conjunturas de saberes. Esta adesão e interesse, por parte do grupo, em participar ativamente no diálogo, permitiu à díade compreender que, no geral, o grupo de crianças apresentava interesse e motivação, assim como, curiosidade e algum desconhecimento em relação à temática, considerando que o mesmo reunia as condições necessários para o desenvolvimento de um projeto, lançando esse desafio ao grupo de crianças que, de forma emotiva, decidiram que iram abordar a temática através do desenvolvimento de um projeto.

A díade tentou desenvolver uma aproximação da MTP, apesar de não ter sido possível executar todas as fases da mesma, como seria pressuposto. Na tentativa de promover uma melhor resposta educativa, a díade abordou a obra literária “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers, que aborda os diversos tipos de temáticas dentro do tema principal (o Planeta Terra), incluindo as características físicas do Planeta, do sistema solar a que este pertence, os seres vivos e não vivos que nele habitam, as diferentes espécies e culturas, a leitura e ilustrações da obra literária, comportavam o importante objetivo de identificar e encorajar a curiosidade das crianças, incentivando as mesmas à

“conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51), representando esta a primeira fase da metodologia, correspondente à definição do problema (Kilpatrick, 1918, citado por Teresa Vasconcelos, 1998).

O momento descrito visou, deste modo, privilegiar o processo de escuta e de negociação entre pares, para a escolha dos temas específicos a desenvolver, acabando por se concluir que o enfoque sobre a temática a investigar iria debruçar-se sobre quem habita o Planeta Terra e quais as características dos animais, pessoas e plantas.

Iniciando-se assim as atividades pontuais do projeto, que perpassou toda a PES, neste contexto, ao qual o resultado do longo diálogo com as crianças viu-se intitulado por “O Planeta é de todos”, sendo o nome proposto pelo AN e aprovado pelos demais, também é de denotar que ficou determinado que a investigação deveria ocorrer em grande grupo. Deste modo, foi possível à díade, em conjunto com a docente, realizar uma planificação integrada e flexível, capaz de respeitar os interesses, motivações, necessidades, objetivos e ritmos de aprendizagem de cada criança (DL No. 241/2001, de 30 de agosto), em relação aos temas solicitados.

O projeto foi dividido em três temáticas: “os animais”, “as pessoas” e “as plantas”. Com base no pressuposto acima citado, onde afirma que a planificação é de caráter flexível, fator que originou que não fosse possível à díade abordar e investigar a temática das plantas, devido à integração e duração que os primeiros temas tiveram. A díade encarou isso como sendo uma mais-valia, pois foi resultado do interesse, motivação e curiosidade das crianças na abordagem da mesma, ficando a educadora cooperante “responsável” pela exploração do tema nos meses subsequentes.

Partiu-se para a fase de execução, onde se realiza pesquisas de informações, o registo e discussão sobre os resultados (Vasconcelos, 1998), todavia, dada a impossibilidade de elencar e analisar criticamente todas as atividades desenvolvidas na MTP, salienta-se, unicamente, as mesmas, em linhas gerais. Assim sendo, relativamente à temática “Os animais”, propôs-se atividades que incidiam na distinção entre os animais selvagens e domésticos, através da exploração do jogo pedagógico na diferenciação das suas características, reconhecendo-as, pela sua silhueta ou habitat. Realizou-se o jogo pedagógico de a mímica, assim como o jogo de correspondência termo a termo, de acordo

com as características físicas ou som. Foram realizados questionários interativos e visualizados vídeo criados pela díade sobre os diferentes tipos de animais quanto ao habitat, forma de nascimento ou alimentação. Foram realizadas canções e leituras de obras literárias alusivas ao tema, contemplando conteúdos, área de formação pessoal e social, através do desenvolvimento de tarefas que desafiam ao debate e negociação, facultando autonomia na escolha e tomada de decisões, assim como na partilha de aprendizagem em grupo; a área de expressão e comunicação, através da exploração livre dos materiais, da relação do corpo com os objetos, em particular a perícia e manipulação, as relações sociais em situação de jogo simbólico e dramático, no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através da escuta e valorização do contributo de cada criança e na valorização do livro para a descoberta do prazer da leitura; no domínio da matemática, através da organização e tratamentos de dados, em particular a correspondência termo a termo; e ainda a área de conhecimento do mundo, através da utilização de recursos tecnológicos.

Relativamente à temática onde se abordou “As Pessoas”, as ações pedagógicas tiveram como enfoque as características das diferentes culturas, sendo elas: a cultura africana, indígena, oriental (extremo e médio oriente) e europeia, recorrendo à experimentação de aspetos de cada cultura, através da realização de coreografias, confeção de pratos típicos, visualização e imitação (coreografada) de vídeos com diversos tipos danças típicas, exploração de costumes e de hobbies, criação de um dragão chinês, realização de origamis, máscaras de pau preto, entre outros...

Aqui, contemplaram-se diferentes áreas de conteúdo tais como: área de formação pessoal e social, desenvolvendo o respeito pelos outros e pelo património; a área de expressão e comunicação, apreciando diferentes manifestações de artes, desenvolvendo a criatividade e sensibilidade estética, através do jogo dramático, da recriação de experiências e expressando-se através da dança, refletindo sobre movimentos, ritmos e representando coreografias, da valorização de músicas como fator de identidade social e cultural e desenvolvendo noções de orientação; a área do conhecimento do mundo, através do conhecimento do mundo social, físico e natural, e ainda através da utilização de recursos tecnológicos.

Na impossibilidade de analisar criticamente todas as atividades desenvolvidas, serão evidenciadas as ações pedagógicas que se consideraram mais significativas para o desenvolvimento das crianças, sendo que, no presente RE, serão apresentadas as atividades “Dragão Chinês”, “O nosso Planeta” e “Vamos todos brincar na areia”, e no relatório do par pedagógico constarão as “Máscaras de Pau Preto”, “Desenhos no quadro interativo” e “Vamos todos brincar na areia”.

Assim, os momentos de atividades que serão descritos de seguida, estão inseridos na terceira fase do projeto (Kilpatrick, 1918, citado por Teresa Vasconcelos, 1998).

Efetivamente, ao longo do percurso delineado na PES, a intencionalidade pedagógica assentou sobre a construção de novos conhecimentos, partindo de conhecimentos prévios, através da experimentação e exploração, de forma sequencial.

Assim, a atividade exposta encontra-se inserida na exploração da segunda temática “As Pessoas”, e tem como nome “Dragão Chinês”. Esta temática foi verdadeiramente significativa para a díade, enquanto futura docente, pois ao longo do seu percurso de formação, foram incentivadas a explorar as potencialidades da comunidade, como ofertas culturais de índole díspar, a fim de rentabilizar os seus recursos com o objetivo de responder às intencionalidades educativas a que se propõe, ao qual esta oportunidade veio espelhar isso mesmo.

A proposta pedagógica o “dragão chinês”, surgiu na sequência da visualização de vários vídeos que exploravam a cultura oriental, em que as crianças tiveram hipótese de observar costumes, ouvir músicas e compreender tradições que caracterizam esta cultura, ao qual se mostraram bastante entusiasmados e motivados durante a apresentação dos vídeos, solicitando várias vezes para ver novamente ou para pesquisar algum vídeo em particular. Assim, tal como Formosinho (2011) afirma, “aprender o resto pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças” (p. 41), mostrou que as crianças se sentiram motivadas a descobrir mais diferenças ou semelhanças. Nesta sequência, as crianças foram incentivadas a construir um “dragão chinês”. É de salientar que a proposta foi acolhida com bastante ânimo e euforia, havendo até quem comparasse o “dragão chinês” ao “dragão do porto” (disse o A), equipa portuguesa de futebol que tem como mascote um

dragão, ao qual estão familiarizados e ao qual fizeram a associação imediata ao quotidiano que conhecem, reconhecendo e identificando assim” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35).

A construção do “dragão chinês” teria como principal recurso a utilização de materiais recicláveis, como rolos de papel higiénico e caixas de ovos. Passou-se à etapa de execução, onde as crianças, a pares, pintaram os rolos de papel, tendo que, de forma democrática, escolher quais as cores ou as formas e organizar a pintura dos rolos e da caixa. A decisão de organizar o trabalho em pequenos grupos, surgiu da reflexão das docentes, baseada na necessidade de valorizar as interações criança-criança, com o objetivo de incentivar o trabalho em pequeno grupo, na medida em que uma aprendizagem cooperada contribui para a autoaprendizagem como também para a aprendizagem do outro (Lopes da Silva et al., 2016).

Num segundo momento da atividade, as crianças recortaram os dentes, a língua/fogo e os olhos, e em seguida passaram à fase de tomada de decisão sobre a ordem que quereriam colocar os rolos de papel, para formar o corpo do dragão. Na fase seguinte, deveriam, com recurso à corda, encaixar os rolos e a caixa, mas devido à utilização das tintas os rolos mostraram-se frágeis e foi necessário readaptar a planificação e recorrer a outro tipo de material, para que não danificasse o material, e aportasse o resultando pretendido, portanto, foi substituída a corda por fio de pesca, em que as crianças enfiavam o fio e o adulto auxiliava na realização do nó. Findado o processo, o “dragão chinês” foi pendurado na sala, de modo que o processo de empenho e aprendizagem pudesse ser visualizado, tornando-o muito mais significativo para as crianças. Pois as vivências de grupo são uma expressão de construção de conhecimento “pessoal, social, cívico e cognitivo” (Formosinho, et al., 2011, p. 111), direcionando-o para a iniciação à democracia.

Com esta atividade foi possível desenvolver/aprimorar várias capacidades, sendo elas a motricidade fina, a criatividade através da utilização de técnicas de artes visuais diferentes, como a pintura, recorte, colagem. Desenvolver o sentido de estática e aprimorar o sentido de entajuda e trabalho colaborativo. Assim, esta atividade proporcionou que a criança sentisse “curiosidade e desejo de aprender [...] através do contacto com as diversas manifestações de cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), por meio da experimentação.

De facto, a realização da presente atividade superou as expectativas, na medida em envolveu as crianças, onde espelhada nas suas feições estava o entusiasmo e evidenciada a colaboração dos diferentes pares. Visto que, uma das dificuldades elencada no Capítulo II, é a necessidade de desenvolver as interações, criança-criança, neste sentido, esta atividade proporcionou o trabalho colaborativo entre pares, contribuindo para combater essa dificuldade, fomentando o diálogo entre as crianças na tomada de decisões dentro dos pares, tendo como finalidade a pintura e construção do dragão.

Foi possível observar uma significativa motivação, não só no decorrer das ações pedagógicas, assim como no meio familiar, pois o JR, no dia seguinte à realização da atividade, trouxe para a instituição mais um rolo pintado e recortado, para formar a cauda do dragão, pois, a seu ver, estava inacabada e decidiu, com o auxílio da mãe, terminar a tarefa em casa e partilhar no dia seguinte com os colegas (Figura 4).



Figura 4- "Dragão Chinês"

No que concerne à segunda atividade, esta surgiu da sugestão de uma das crianças, a LA, que disse “devíamos ter um planeta terra na nossa sala”. Com o intuito de responder ao seu pedido, a equipa docente propôs a construção de um Planeta terra em 3D, para ser pendurado na sala, a generalidade das crianças mostrou-se animada com a proposta e assim esta ganhou vida, sendo denominada por “O nosso Planeta”.

Primeiramente, e com o objetivo de consciencializar para a preservação ambiental, foi proposta a escolha do material para a construção do planeta,

onde as crianças sugeriram a utilização de jornais ou “folhas estragadas” (disse o R). Posto isto, a díade conseguiu, junto de uma tipografia, a recolha de folhas de jornais, que não serviam para impressão (desperdício), para a que as crianças pudessem dar nova vida ao papel.

Na etapa inicial, as crianças foram organizadas em dois grupos de trabalho (um grupo em casa mesa) e rasgaram ou recortaram as folhas de jornal (Figura 5), para assim estimular a coordenação motora fina, desenvolver o raciocínio e domínio do movimento de pinça, a perceção sensorial e a concentração, aprimorar e o adquirir habilidades de preensão manual dos objetos. Esta etapa, foi propositadamente pensada para a inclusão das crianças com NAS, com vista proporcionar/estimular a aprendizagem e inclusão de todos (DL No. 54/2018, 6 de julho), sendo que o desenvolvimento cognitivo da criança é construído “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22), pois esta é uma atividade em que na generalidade todos seriam autónomos para fazer, apesar do S não ter mostrado especial interesse, pois só rasgou uma tira e absteve-se da participação de forma ativa.



Figura 5- Início da atividade "O nosso Planeta".

Na etapa seguinte, os grupos foram organizados a pares, com vista, como supracitado, a valorizar as interações entre pares, e por forma a encorajar a “experimentação e a promoção da cooperação entre todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39), promovendo e estimulando o diálogo para a organização e execução da tarefa. Com recurso a um balão e cola, as crianças pincelaram, a pares, as tiras de papel, rasgadas ou recortadas na etapa precedente e colavam-nas no balão. Observou-se que, na generalidade, os pares definiram como regra que, quando um elemento pincela a cola na tira de papel, o outro cola-a no balão e depois acontece o inverso (Figura 6). Esta gestão, por parte dos pares, mostrou um amadurecimento a nível emocional,

na gestão da sua ansiedade, pois todos queriam fazer tudo, e na partilha de objetos, privilegiando assim o trabalho colaborativo e fomentando o espírito de interajuda entre as diferentes crianças.



Figura 6- Fase de colagem das tiras de papel, no planeta terra9.

Após o tempo de secagem da cola, passou-se à fase de pintura do planeta, onde se questionou às crianças quais as cores a escolher, para a pintura do mesmo. Algumas crianças disseram “azul” e outras “verde”, mas a M correu para a área da biblioteca apetrechando-se da obra literária abordada no início do projeto, “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers, onde constavam várias imagens ilustrativas do planeta terra, de modo que as crianças puderam observar as cores utilizadas pelo autor e ilustrador da obra, e, assim à sua semelhança, aplicar no seu trabalho. Inicialmente, foi demarcado a marcador o formato dos continentes e oceanos, como estratégia facilitadora da fase de pintura. Também nesta etapa foi valorizado o trabalho a pares, em que cada par pintava uma parte do planeta à sua escolha, onde decidia qual a cor a utilizar e os demais partilhavam a opinião, com base nas ilustrações supracitadas (Figura 7).



Figura 710- Etapa da pintura do planeta Terra

Após o planeta estar completamente pintado, foi exposto pendurado no teto da sala, quando a equipa docente acreditava estar findada a atividade, eis que surge o X a dizer “agora só falta o sol!”, este comentário impulsionou à construção de um outro momento pedagógico, similar ao anteriormente descrito, mas que originou na construção e fixação do sol (Figura 8).



Figura 8 - O Planeta Terra e o Sol11.

A realização desta atividade, possibilitou momentos de interação entre crianças, priorizou e valorizou valores como a partilha, a cooperação e uma atitude de tolerância, entreajuda, respeito e trabalho colaborativo. Assim como incentivou ao diálogo, desenvolvendo a linguagem e expressão oral, durante todo o trabalho de pares, desenvolveu a motricidade fina, durante o processo

de recorte, colagem e de pintura, despertou a curiosidade, desenvolveu o espírito crítico, através da busca de informação para resolução de problemas no meio envolvente, e possibilitou a compreensão de noções de limitação de espaço no que concerne à realização do desenho e controlo oculo-manual, durante a pintura do planeta.

Ao longo de todo o percurso académico a díade aprendeu que a valorização do espaço exterior, como espaço educativo, é uma das prioridades e com o objetivo de dar resposta ao desafio lançado pela supervisora institucional, a díade concordou que seria uma boa oportunidade valorizar as potencialidades que o espaço exterior da instituição oferecia. Assim, a equipa docente direcionou a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da PES, de forma a articular com os conhecimentos abordados previamente e criar algo que proporcionasse momentos pedagógicos e lúdicos tanto para as crianças da EPE, como para as do 1.º CEB. Nesta linha de pensamento, como as crianças estavam emersas no projeto de exploração de diferentes culturas, decidiu-se a pesquisar sobre crianças nas diferentes partes do planeta e perceber o que é que há em comum entre todas elas (o que é que todas as crianças gostam?), escusado é referir que neste momento o entusiasmo era grande e que todas as crianças começaram a dar palpites, de acordo com aquilo que conheciam e gostavam, após um longo debate, chegou-se à conclusão que todas gostam de brincar e, em particular, todas elas gostam de brincar com areia e água.

Foi realizada uma pesquisa sobre que tipo de “brinquedo” poderíamos construir no exterior, resultado da pesquisa surgiu a construção de uma banca de atividades sensoriais, com uma caixa de areia e água, à qual a generalidade das crianças manifestavam um grande interesse em construí-la por forma a enriquecer o espaço exterior.

Por forma a dar vida a este “projeto”, as crianças, em conjunto com as estagiárias, elaboraram um plano de construção da banca de atividades sensoriais, onde foram definidos quais os materiais necessários e realizado um esboço da mesma. É de realçar que durante a elaboração do projeto foram utilizadas cores distintas para uma mais fácil identificação dos materiais por parte das crianças.

Após definidos e adquiridos todos os materiais, as crianças “põem mãos à obra”, iniciando a construção da mesa. Num primeiro momento, é revisto o plano de construção, confirmando a quantidade de material de acordo com o

previamente definido. Verificados os materiais as crianças são familiarizadas com os diferentes materiais que terão de utilizar, começando, numa primeira etapa, por lixarem a madeira, onde foram distribuídas as ripas de madeira pelas crianças e elas à vez poderem lixar, experimentar e explorar diferentes texturas da madeira e das lixas, antes e após a lixagem (figura 9) e perceber como funciona o procedimento de tratamento da madeira antes da construção. Durante este processo as crianças mostraram-se sempre atentas e interessadas.



Figura 9- Etapa de tratamento dos materiais para construção da banca.

Estas etapas de experimentação têm como objetivo aumentar a conceção das crianças sobre o mundo real (Martins et al, 2009), pois a atividade experimental, não deve ser encarada “como simples manipulações físicas executadas de forma mecânica por imitação, mas creditada por proporcionar um ambiente favorável” a que as crianças possam explorar livremente, através do fazer, ver e tocar por si mesmo, mais concretamente, “*hands on*” (Pereira, 2002, p. 23).

É de realçar que, concomitantemente, à realização de cada etapa da construção da banca, ia sendo preenchido, pelas crianças, um cartaz com ilustrações representativas das diferentes fases da construção, com rimas descritivas de cada momento. Foi possível articular as áreas de conhecimento e desenvolvendo a língua portuguesa, através das rimas que as próprias crianças criavam para a construção do cartaz, pois as rimas permitiram que as crianças retivessem a informação de como foi realizada cada etapa. Assim, os grupos de crianças estariam a trabalhar em simultâneo, evitando momentos vazios e a desenvolver competências através das rimas.

No momento seguinte, foram apresentados os materiais que seriam necessários para a etapa seguinte, sendo eles a cola, os pregos e o martelo. E é

neste momento, que o JR levanta uma questão, “qual a diferença entre prego e parafusos?”, devido à pertinência da sua dúvida e da hipótese desta se expandir aos demais, a estagiária pediu que aguardasse um segundo e partilhou a questão com os demais, foi perceptível que a dúvida também abrangia outros elementos do grupo e por isso foi uma mais valia poder partilhar a resposta com todos, para auxiliar a explicação, recorreu-se a parafusos e pregos que foram mostrados às crianças para que pudessem ver e tocar por si mesmos os materiais e as suas características. Acreditando que, para construir aprendizagens significativas o processo aprende a aprender, “não somente abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender.” (Pelizzari et al., 2002, p. 40). Posto isto, as crianças colocaram cola e pregaram os pregos, com auxílio e supervisão da equipa pedagógica, com o objetivo de dar início à forma física da banca (Figura 10). Devido ao cariz temerário, implícito na utilização do material, esta atividade foi organizada de forma individual para que o adulto pudesse supervisionar e auxiliar, e assim evitar qualquer tipo de acidente.



Figura 10- Etapa de pregar os pregos, na construção da caixa.

Por fim, e com o intuito de conservação da banca, uma vez que será exposta às diversas condições climáticas, foi proposto envernizá-la, para garantir que esta não se irá danificar e assim garantir uma maior durabilidade dos materiais (Figura 11).



Figura 11- Banca de atividades sensoriais terminada.

Deste modo, com a realização desta atividade de carpintaria, foi possível desenvolver competências de convivência democrática e cidadania, durante a organização e ordenação da elaboração da atividade, de colaboração, de autonomia, através das etapas de lixarem e colagem, de lateralidade, na fase de colagem e organização de matérias, de noções matemáticas, em particular a contagem e noção de medida, durante todo o processo de organização e montagem, responsabilidade, controlo oculo-manual, perícia e precisão da mão, no manuseamento do martelo e envernizamento da banca, e desenvolver a expressão e comunicação oral através das rimas.

Com o objetivo de incentivar e proporcionar momentos de aprendizagem, a díade com recurso a alguns utensílios como coadores, colheres, garrafas e ainda contas coloridas, explorou algumas competências que a banca de atividades sensorial proporciona, tais como, o jogo de transferências, possibilitando a abordagem e desenvolvimento de noção de conjuntos, volume, comparações, número. Apesar da construção da banca ter demorado mais tempo do que o previsto pela díade e esse fator ter impossibilitado a exploração da mesma com mais atividades, foi pedido às crianças que trouxessem materiais recicláveis de casa, com o objetivo de enriquecer as atividades a serem lá desenvolvidas, a posterior.

O culminar do projeto “O Planeta é de todos”, consiste na preparação da última fase que o compõe, segundo a MTP, a fase da divulgação/avaliação que visou “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, s.d., p. 17), com efeito, perante o interesse apresentado pelas crianças, foi criado um cartaz

representativo do projeto. Assim, para a realização deste, desenvolveu-se um pequeno diálogo, a fim de decidir o que iria conter, selecionando e escolhendo quais as atividades favoritas. Por fim, foi decidido que as crianças iriam apresentar o projeto na sala 2 do JI. Passou-se então à criação do cartaz, numa primeira instância realizou-se com recurso a desenho ilustrativo, onde cada criança expressou quais as aprendizagens adquiridas, espelhando os momentos que para si foram mais marcantes e prazerosas. Esta fase ficou também marcada pela observação do orgulho, felicidade e entusiasmo demonstrado pelas crianças ao recordar e demonstrar as atividades desenvolvidas e os saberes adquiridos.

Seguindo-se então o momento de partilha, momento fundamental, a diáde observou os vários comportamentos demonstrados pelas crianças, permitindo concluir que o desenvolvimento deste projeto teve um impacto positivo na vida das crianças e que o desenvolvimento das diferentes temáticas, foi fundamental para consciencializar as crianças para as similitudes e diferentes entre seres, por forma ao combate às desigualdades sociais ou a discriminação, nomeadamente, quanto à etnia ou culturas, ou ainda, quanto às características biológicas dos demais, valorizando a inclusão, tanto ao nível social como cognitivo.

Findado o período da PES, em contexto EPE, ressalva-se que toda a ação privilegiou a reflexão sobre esta, como referido no subcapítulo referente à MIA. A reflexão refletiu-se num momento de extrema importância, com o objetivo de promover uma melhoria da prática educativa, traduzindo-se, numa reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992, citado por Levandovski & Micheletto, s.d.), onde em todos os momentos pedagógicos, pretendeu-se escutar e dar voz às crianças, atribuindo-lhes um papel ativo e participativo, proporcionando e valorizando o ambiente educativo inclusivo, proporcionando também momentos que desenvolvam a autonomia, liberdade e respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada um.

Em suma, acrescenta-se que a PES, em contexto da EPE, permitiu à mestranda adquirir um conjunto de competências essenciais para o início do seu futuro exercício profissional, valorizando que a formação docente é um processo complexo e contínuo que deve prolongar-se ao longo da vida.

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

O presente subcapítulo espelha as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB e sustenta uma análise descritiva e reflexiva do processo formativo realizado no contexto.

Ressalva-se que todas as práticas desenvolvidas sustentaram-se nas conceções teórico-legais evidenciadas no capítulo I, inerente à identidade profissional docente, com vista a enriquecer o processo de aprendizagem proporcionado às crianças. Serão descritas e esclarecidas neste subcapítulo, o conjunto de experiências decisivas e promotoras de aprendizagens efetivas.

A PES ficou marcada pelo surgimento de uma pandemia mundial, causada pelo coronavírus SARS-COV-2, denominada pela Organização Mundial de Saúde como Covid-19. Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, os governantes do nosso país aplicaram medidas extraordinárias e de caráter urgente, decretando o estado de emergência a 12 de março de 2020, o “dever de recolhimento domiciliário” e a “suspensão de atividade letivas”, obrigando todos os estudantes e equipas docentes a se readaptar, tendo sido implementado, então, o ensino remoto de emergência e disponibilizado pelo Governo, numa parceria com a estação de televisão pública (RTP) e o Ministério da Educação, o “#EstudoEmCasa” (DL No. 10-A/2020).

Com esta suspensão, o DL No. 14-G/2020, de 13 de abril decretou que as aprendizagens tinham de ser desenvolvidas através da “modalidade de ensino não presencial”, posto isto, a PES, no contexto de 1.º CEB, só decorreu em regime presencial durante três semanas, tendo que, ao fim desse tempo, adaptar-se a PES para o regime de ensino remoto de emergência e em parceria com a docente cooperante desenvolvido estratégias que pudessem ser desenvolvidas nestes parâmetros, por forma a dar continuidade e enriquecer a formação da díade, preparando-a para qualquer tipo de adversidade que possa surgir aquando da sua prática profissional futura.

Deste modo, o presente subcapítulo incide sobre as ações desenvolvidas durante o ensino presencial, através da descrição e análise das ações

estratégicas desenvolvidas na única aula dinamizada pela díade, assim como no ensino remoto de emergência.

Assim, serão descritas as duas atividades pedagógicas desenvolvidas e será feita uma reflexão com base nas medidas e estratégias adotadas pelo governo, através do #EstudoEmCasa, onde o objetivo seria combater as desigualdades sociais e facilitar o acesso aos conteúdos educativos. Posto isto, é de salientar que a prática pedagógica não se resume ao momento de dar a aula, importando refletir acerca de todo o processo que esta implica.

No desenrolar da PES, não foi possível desenvolver a MTP tal como seria previsto, na medida em que “o trabalho de projeto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (Katz e Chard, 1997, p. 20), contudo a nova conceção de ensino não permitiu desenvolver esta metodologia, levando a que fossem desenvolvidas um conjunto de ações pensadas e criadas para a turma, tendo em atenção as necessidades ou limitações do grupo e atendendo às sugestões da docente cooperante, com o objetivo de haver uma articulação das atividades desenvolvidas pelas docentes com o #EstudoEmCasa, evitando assim atos isolados e proporcionando momento holísticos e harmoniosos, articulando as temáticas abordadas com as diferentes áreas curriculares, valorizando sempre o papel ativo da criança na construção do conhecimento. É de realçar que todas as estratégias desenvolvidas enaltecem os interesses e necessidades da turma patentes no capítulo II.

Para que a ação educativa se concretizasse, ainda em contexto presencial, foram realizados processos cíclicos de observação, planificação, ação e reflexão, assentes numa aproximação à MIA (cf. Cap. II). Através da observação, foi possível evidenciar que durante a exploração da obra literária “A árvore dos duendes” de José Jorge Letria, inserida no manual adotado pela docente de língua portuguesa, assim como durante uma visita de estudo realizada, a 6 de março de 2020, a Serralves, que o grupo demonstrava bastante interesse e curiosidade na temática das árvores. Os alunos mostraram-se motivados em aprender quais os tipos de árvores, idades, estruturas, tipos de folhas, etc... A díade, encorajada pelo interesse demonstrado pela turma e incentivada pela docente cooperante, elegeu a temática, para desenvolver a ação na abordagem dos números entre o 600 e o 699. Surge então, a atividade pedagógica “Quantos anos tem a árvore?”, onde a

intenção pedagógica incide na articulação das áreas curriculares Matemática e Estudo do Meio, através da abordagem dos números entre o 600 e o 699, desenvolver o raciocínio matemático, fomentar o conhecimento de diferentes tipos de árvores e estimular a perícia e manuseamento do MAB. Para tal, a díade procurou diligenciar, nas crianças, o crescimento dos seus saberes, competências e valores, de modo a suscitar a compreensão do seu mundo envolvente, a sua autonomia e o seu espírito crítico. Neste sentido, organizou-se a ação por forma a esta ser realizada em dois blocos de 90 minutos da parte da manhã em dias distintos e sendo esta enriquecida com a sugestão da supervisora institucional, com o acréscimo de mais um bloco de 60 minutos da parte da tarde do último dia. Contudo, como supracitado, devido à situação da epidemiologia mundial vivida, foi apenas possível realizar o primeiro momento no bloco de 90 minutos, visto que na data destinada para a continuação da atividade e devido às medidas de contingência decretadas pelo governo, não permitiram a presença da díade na instituição, pois havendo suspeita de infeção, o governo impedia a saída domiciliar, ficando assim a díade impedida de se dirigir ao contexto.

Acreditando que o computador constitui um meio e um recurso pedagógico privilegiado, “um elemento central e muito importante” (Moreira et al., 2020, p. 356) quer para os docentes, quer para as crianças, possibilitando a criação de práticas modernizadas e inovadoras ao serviço da aprendizagem ativa (Idem), foi utilizado um avatar com recurso ao *Voki*, em forma de rapaz, com o nome de “Lucas”, de modo a dar início à sequência de atividades. Era pretendido que o avatar tivesse o formato de uma árvore, mas a díade viu-se limitada pela sua inexistência na plataforma, sendo obrigada a adaptar-se. O “Lucas apresentou-se às crianças, reavivando e relembrando a visita de estudo que realizaram a Serralves, afirmando que este também fez a mesma visita e que tinha algumas dúvidas e solicitou a ajuda das crianças! Mostrou-lhes uma árvore e um código com recurso ao material multibásico (MAB) que representaria a idade da árvore e desafiou as crianças a descodificar o código e assim conhecerem a idade da árvore. Neste momento as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e participativas, disputando entre si, quem iria responder ou quem iria responder mais rapidamente. Após concluírem o primeiro desafio, o “Lucas” chamou a atenção das crianças para as diversas árvores que estavam impressas (figura 12) e espalhadas pelos diferentes

pontos da sala e pediu-lhes que recolhessem todas as imagens. As imagens continham um QR Code, que, com recurso aos *tablets* da instituição, deveriam ser lidos. Essa leitura refletiria um número, entre 600 e 699, existindo deste modo a existência de 100 imagens de árvores impressas.



Figura 12 - Árvores com QR Code espalhadas pela sala.

Infelizmente, devido a um código de bloqueio de instalação não permitiu a instalação da aplicação de leitura dos QR Code nos *tablets* da instituição, levando a que a díade se adaptasse às circunstâncias e recorresse à utilização dos telemóveis pessoais, para o efeito. Contudo este entrave prejudicou a durabilidade da atividade, pois só existiam dois *smartphones* para a leitura dos QR Code e levando a que a tarefa durasse mais tempo que o previsto e que houvesse uma organização quanto à participação de todos na leitura. No entanto, apesar da longa duração deste momento, as crianças revelaram-se sempre bastante entusiasmadas. A díade acredita também que a utilização de recursos digitais tornou este momento de desafio inicial motivador e interessante, cativando a atenção e interesse do grupo para as atividades seguintes.

Num segundo momento, foi solicitado, pela díade, que as crianças representassem numa reta numérica os números do 600 ao 699, com um intervalo de 10, de forma a ativar os conhecimentos prévios e para despertar a compreensão dos saberes já adquiridos. Este momento, trouxe alguma dificuldade à ML e à MR, que só conseguiram colmatá-las através do apoio individualizado, dado por um dos elementos da díade, que recorreu aos conhecimentos prévios como exemplo, explicando a tarefa com os números de 0 a 100 para que a compreensão da mesma fosse entendida e ativasse os conhecimentos prévios e os dinamizasse com os números aprendidos.

Finalizada a representação dos números na reta numérica, iniciou-se a exploração e manuseamento do MAB, nesta fase era esperado que a “manipulação de material pelos alunos pudesse facilitar a construção de certos conceitos. Pode[ndo] (...) servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação.” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 116).

As crianças foram desafiadas a representar, no MAB, o número 599 e de seguida foi proposto que adicionassem uma unidade e que identificassem qual o número que obtinham. Toda a turma chegou rapidamente à conclusão que seria necessário substituir as 10 unidades por uma dezena e as 10 dezenas por uma centena, ficando assim com seis placas representativas do número 600, realça-se que este momento foi realizado autonomamente, sem ser pedida esta alteração de barras ou placas, mas partindo dos conhecimentos prévios, as crianças chegaram rapidamente às conclusões pretendidas e previstas.

No seguimento da atividade, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, sendo distribuídos um MAB por cada grupo e uma ficha de registo por cada criança. A formação dos grupos foi de responsabilidade da diáde e da docente cooperante, com o objetivo de criar grupos heterogéneos quanto ao seu desenvolvimento, o conceito de Vygotsky da ZDP, valorizando o trabalho com “níveis de dificuldade moderados” (Maia & Freire, 2020, p. 16), fomentando a motivação e possibilitando o contributo para o sucesso do grupo.

Esta atividade consistia num jogo, na medida em que o jogo “é uma das formas mais comuns de comportamento na infância e altamente atractiva” (Neto, 2003, p. 5), com “potencialidades para a aprendizagem e desenvolvimento” (Neto, 2003, p. 72), considerando-se e reconhecendo-se assim o jogo como um recurso valioso a ser utilizado. No jogo, existiam três dados, quando lançados representavam, um, os algarismos das centenas, o outro, das dezenas e outro das unidades, salienta-se ainda que o dado representativo do algarismo das centenas possuía todas as faces com seis pintas, pois a temática abordada mantinha-se nos números entre o 600 e 699.

Organizou-se a sala por forma a que todos os grupos tivessem visibilidade para a zona do quadro, onde foi colocada uma mesa com os dados, solicitava-se que uma criança se deslocasse a essa zona e lançasse os dados. Após o lançamento dos dados, cada grupo era desafiado a representar o número

obtido pelos três dados, no MAB e concomitantemente preencher a ficha de registo (Figura 13).

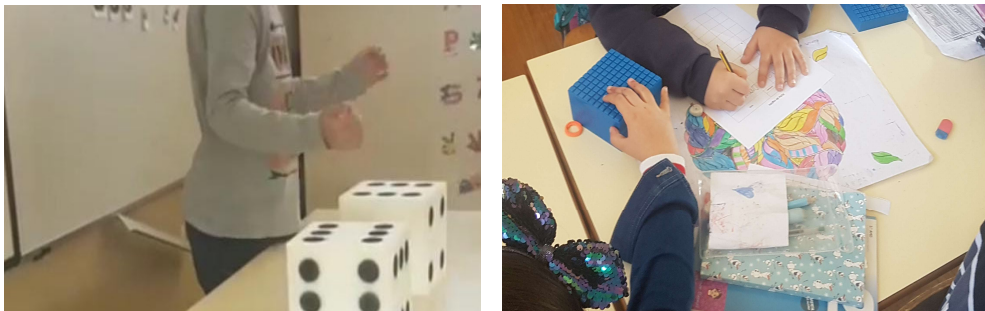


Figura 1312. Atividade de registo e manuseamento do MAB.

Por forma a organizar a ordem pela qual as crianças lançariam o dado, a díade recorreu à utilização de uma roleta digital com o nome das crianças, com o objetivo de aleatoriamente sortear cada criança, captando assim a atenção e interesse de cada uma delas. A utilização deste recurso superou as expectativas, criando um grande entusiasmo através do elemento surpresa, potenciando a curiosidade e atenção no decorrer da tarefa.

O desenrolar da ação integrou a importante tarefa de promover o interesse pela matemática e domínios da relação humana e social, a utilização de recursos diferenciados, proporcionou experiências de aprendizagem diversificadas, atuando uma vez mais na ZDP. Salienta-se o entusiasmo demonstrado pelas crianças no manuseamento dos dados, construídos pela díade, e do MAB, refletindo-se num momento lúdico e com intencionalidade pedagógica, contudo estes fatores refletiram a fragilidade na gestão do entusiasmo do grupo por parte da díade, pois depararam-se com algumas situações de conflito, uma vez que todas as crianças queriam participar e não tencionavam dar oportunidade aos colegas de também o fazer. Neste sentido e por forma a refletir no comportamento do grupo, a díade definiu que um dos objetivos a desenvolver, nas seguintes planificações, seria o espírito de grupo, o respeito pelo outro e o valor da entreaajuda, propondo a criação de jogos entre grupos, onde apenas era possível alcançar o objetivo da tarefa se as crianças trabalhassem colaborativamente, onde o sucesso da tarefa depende de todos os seus intervenientes.

Como supracitado, infelizmente, apenas foi possível implementar este bloco de ações pedagógicas, no entanto, a restante planificação contemplava as atividades de aplicação dos conhecimentos construídos, através de dois jogos: a “Batalha Naval do 600”, uma adaptação do jogo “Batalha Naval”; e uma adaptação do jogo “Mauzão” da marca Concentra, onde as crianças eram desafiadas a lançar os dados, utilizados na primeira tarefa, onde deveriam retirar ao “Mauzão” o número de ossos correspondente ao algarismo das centenas, das dezenas e das unidades, correspondendo uma cor de ossos a cada ordem e em seguida registrar na ficha de registo. Deste modo, a partir do jogo e do brincar tentou-se desenvolver competências de convivência democrática e cidadania, de colaboração, de autonomia, de lateralidade, de capacidades expressivas e criativas e, ainda, de noções matemáticas, como o sentido de número, a cardinalidade, a contagem crescente e decrescente e o pensamento e raciocínio matemáticos. Paiva (2020) afirma que “associar o aprender à diversão favorece o ambiente de aprendizagem, tornando-se uma maior garantia de sucesso” (p. 175), contudo, é de salientar que “o jogo por si só não é suficiente para aprender. Quando o aluno joga, tem intenção de ganhar, “cabe ao professor fazer com que ele adquira algum conhecimento” (Moura & Viamonte, s.d., p. 4). Deste modo, a intenção da díade foi proporcionar experiências de aprendizagem pensadas/refletidas e com intencionalidade pedagógica. Era pretendido que com a atividade/jogo levasse as crianças a observar, participar, compreender e assimilar, recorrendo a diferentes estratégias e recursos diversificados, possibilitando que estas se divertissem enquanto aprendiam, utilizando como recurso o jogo.

Contemplava, ainda na planificação, o momento de sistematização, onde se regressava à atividade das árvores e reorganizava, por ordem crescente, e com o intuito de finalizar a atividade, onde o “Lucas” mostrava uma árvore, lançando o desafio final: “Quantos anos tem a sequoia?”.

Finda-se assim a PES em formato presencial, no contexto de 1.º CEB, sendo anunciado o início de uma nova etapa, onde o ensino foi reinventado e adaptado à realidade vivida.

A pandemia por COVID-19 transformou a vida das crianças, estagiárias, docentes e supervisoras, através do rompimento do vínculo presencial, vital para o processo de aprendizagem. Esta realidade implicou na maneira como se vive e trabalha, mas também repercutiu sobre o seu bem-estar físico e mental,

mostrando claramente que proteger a nós próprios passa a ser proteger o outro. Também a estagiária, recebeu esta nova realidade, com um misto de emoções, com apreensão e receio pelo desconhecido e pela incerteza causada por um inimigo invisível, que abalava não só o seu percurso como futura profissional da docência que seria fragilizado se não houvesse a hipótese de realizar a PES, mesmo que à distância, mas também a sua vida familiar, pois receava pelo bem-estar físico e mental dos filhos. Num primeiro momento, a estagiária sentiu-se impotente, viu-se entre quatro paredes com duas crianças com menos de quatro anos e sem saber como lidar com toda a situação, que pode acabar por se banalizar e se tornar uma dia igual ao outro, até que se reviu num filme de Harold Ramis, “O feitiço do tempo” de 1993, onde a personagem principal fica presa numa armadilha temporal onde revive o mesmo dia vezes sem fim, até que se reergue e decide aproveitar o tempo para fazer algo diferente, pois algumas soluções só surgem com o tempo. Neste momento a estagiária encarou a realidade vivida e decidiu buscar o melhor e fazer o melhor possível, de acordo com as condições apresentadas. Assim, a estagiária aproveitou para refletir e aproveitando as suas potencialidades para o sucesso de todas as crianças que a acompanhavam na PES, assim como das que tinha entre paredes, aproveitando o “momento de isolamento social” (Neto, 2020. P. 31), para buscar uma “harmonização entre o tempo que se passa a trabalhar, o tempo que se passa na escola e o tempo que se passa em família” (Idem).

Iniciou-se o 3.º período na nova modalidade de ensino remoto de emergência, através das medidas tomadas pelo governo com o “#EstudoEmCasa”, transmitido no canal televisivo RTP Memória, com o intuito de evitar constrangimentos, tanto para as crianças como para as famílias. O Agrupamento de Escolas onde se insere a instituição cooperante delineou objetivos de privilegiar o bem-estar das crianças, evidenciando o bem-estar emocional. Primeiramente, foram dadas indicações aos docentes do agrupamento para que, além de incentivarem as crianças a assistirem ao complemento televisivo “#EstudoEmCasa”, valorizassem o contacto entre os alunos, os pais, a docente cooperante e as docentes estagiárias, usufruindo do recurso às plataformas *Google Classroom* e *Google Meets*. Enaltece-se o esforço dos docentes, a intenção de zelar pelo bem-estar e uma melhor adaptação, de forma a manterem o contacto com os seus alunos, visto esta ser

uma profissão contato e afeto, uma profissão humana, contudo recaia em si as “funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações *online*” (Moreira et al., 2020, p. 354).

O “#EstudoEmCasa” readaptou-se enquanto recurso de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, a fim de disponibilizar blocos pedagógicos, em conformidade com as AE e combater as desigualdades sociais. Sendo que os recursos consistem em sessões de 30 minutos, organizados por blocos agregados para os vários anos do Ensino Básico. Salienta-se que este recurso não se destinava à substituição do professor, mas sim era dado como um complemento para o ensino remoto de emergência.

Resultado da observação, análise e reflexão desta ferramenta e do feedback obtido pelas crianças, que integravam a PES, foi possível verificar que esta ferramenta de ensino remoto, apesar de não corresponder a uma aula, baseada e alicerçada no diálogo, tinha propostas de atividades simples e interessantes. Realçando a preocupação em valorizar a articulação curricular com todas as áreas curriculares, sendo que cada semana letiva iniciava-se com a aula de Português, abordando uma obra literária infantil, obra essa que servia como mote para as aulas das restantes áreas curriculares ao longo da semana.

Destaca-se que outra iniciativa positiva na elaboração das propostas de atividades foi o esforço em solicitar a criação de recursos com materiais que a generalidade das crianças possui em casa, possibilitando a participação ativa. Assim como a transmissão de diferentes vídeos com o intuito de potenciar uma melhor compreensão e consolidação dos conhecimentos.

Denota-se o esforço por parte do Ministério da Educação em conceber rapidamente uma ferramenta de ensino remoto de emergência, que se refletiu neste complemento televisivo e por acartar um caráter de emergência, pois, “a escola mudou-se para casa e os professores reinventaram-se rapidamente para estarem com os seus alunos através da utilização das novas tecnologias. Não está em causa o trabalho heroico dos professores” (Neto, 2020, p. 22), sendo compreensivo que a resposta imediata, sem planeamento atempado e refletido, se traduzisse num complemento com algumas fragilidades, sendo que os professores não estão habituados a acompanhar as mudanças de planos das câmaras ou não conseguiam compreender a necessidade de adaptar a linguagem, podendo para um grupo ser adequada, mas para outro ser rápida

demais ou lenta demais e que a ausência de comentários, por parte das crianças, impossibilitava um feedback instantâneo das mesmas, de forma a melhorar a dinamização das atividades. Outra fragilidade, incide na agregação do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, pois as crianças que frequentavam o 1.º ano ainda se encontravam no processo de ensino e aprendizagem das letras, o que inviabilizava a leitura e, por conseguinte, o acompanhamento dos conteúdos. Contudo, essa fragilidade continha também um fator positivo, para as crianças que frequentavam o 2.º ano do 1.º CEB e que tinham alguma dificuldade ou pertenciam às NAS, que, assim sendo, poderiam reativar os conhecimentos prévios sobre algum conteúdo que não se sentissem tão à vontade, valorizando a metodologia multinível. Conclui-se então que esta articulação vertical implicava uma mediação e conseguir atingir um equilíbrio é uma tarefa árdua, que nem sempre era bem-sucedida.

Findada a breve reflexão da plataforma de complemento educativo televisivo, considera-se importante realizar uma análise retrospectiva que incida na resposta do Agrupamento de escolas à qual pertence a instituição cooperante, face à entrada em vigor do ensino remoto de emergência, dando especial enfoque às sessões síncronas e assíncronas.

Os momentos síncronos, ocorriam todos os dias e com início 10 minutos após o término das sessões do #EstudoEmCasa, destinadas ao seu nível educativo onde decorria a PES, com recurso à plataforma *Google Meets*. Este momento servia como ponto de encontro entre crianças, a docente cooperante e a díade, tinha a duração de cerca 30/40 minutos e destinava-se principalmente ao diálogo sobre as atividades desenvolvidas nas sessões televisivas, à explicação das tarefas diárias propostas pela equipa docente, esclarecimento de dúvidas e proporcionar o contacto entre pares. Globalmente, as crianças eram assíduas e pontuais, contudo, verificou-se algumas fragilidades e dificuldades no manuseamento das tecnológicas, muitas das vezes resolvidas com a ajuda de familiares.

Destaca-se, assim, o papel da relação escola-família, que neste contexto assumiu grande robustez, se já era fundamental no processo educativo, nestes parâmetros, relevou-se ainda mais, pois toda esta situação foi vivida em família e era esta a responsável por estabelecer a ponte entre os educandos e a escola (Sá, 2020), sendo que em alguns casos os familiares tiveram que desenvolver a literacia digital (Neto, 2020), para dar resposta às necessidades

vividas, tanto em aulas síncronas, como no acesso e partilha de atividades através das plataformas.

As crianças, nestes momentos, aproveitavam para partilhar o seu dia a dia, onde confessavam dificuldades, alegrias, preocupações e expressavam a muita saudade de voltar a contactar com o grupo e as docentes. Os momentos síncronos, revelaram-se cruciais para o bem-estar emocional das crianças, pois com o afastamento físico repentino, causou inseguranças e incertezas e saber que a equipa docente, não desapareceu e que continuava ali, mesmo que à distância de um ecrã, para os ouvir, para acompanhar e para os apoiar, tornou-se mais importante do que realizar tarefas e aprender conteúdos novos, enalteceu a aprendizagem pelo afeto. Portanto, dentro da drástica pandemia mundial que assolava a todos, a díade pôde tirar o melhor desta experiência e compreender que muito mais que ensinar conteúdo, o docente, acompanha o crescimento e desenvolvimento humano. Por se ter transformado num momento tão especial, a díade teve o privilégio de acompanhar as sessões até ao término do 3.º período, tendo ainda a possibilidade de dinamizar dois momentos de exploração e consolidação de conteúdos com as crianças.

Devido a questões alheias à equipa docente, um entrave burocrático levou a que a díade pedagógica estivesse algum tempo a aguardar as credenciais de acesso para a plataforma *Classrom*, para poder ingressar e ter acesso às tarefas ou propostas da docente.

Os conteúdos abordados nos dois momentos de aprendizagem proporcionadas pela díade, foram sugeridos pela docente cooperante. O primeiro momento, recaiu na criação de um recurso didático e tecnológico, à realização de um *quizz* (jogo), utilizando a plataforma *Kahoot* como recurso potenciador de aprendizagens dinâmicas, atendendo ao interesse demonstrado pelas crianças. A temática incidiu nos “sinais de pontuação”, pois foram estes os conteúdos abordados durante a semana nas aulas de Língua Portuguesa do “#EstudoEmCasa”. Como forma a contextualizar a ação, a díade recorreu à obra literária explorada durante a semana, “Sábios como camelos” do livro “Estranhões e Bizarrocos” de José Eduardo Agualusa, na medida em que a educação literária permite a compreensão, conhecimento de novas aprendizagens, novos conceitos, novos pensamentos e uma nova visão sobre o mundo envolvente (Silva & Mociño, 2013).

Esta contextualização tem como objetivo proporcionar uma melhor compreensão e interpretação do texto, e enaltece a importância das “relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento” (Freire, 1989, p. 12) e é um estímulo à leitura no processo de formação das crianças.

O objetivo do *quizz* era consolidar as aprendizagens, através de questões de escolha múltipla, sobre os sinais de pontuação, com recurso a citações da obra literária. O jogo ficou disponibilizado através do link na plataforma *Classroom*, para que as crianças pudessem realizar a atividade quando fosse mais oportuno o acesso às tecnologias, possibilitando assim a participação de todos, reforçando a participação das famílias, uma vez que as crianças necessitaram do auxílio das mesmas para acederem ao jogo.

É de salientar que as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com o desafio, pedindo à díade para alargar o prazo de duração do jogo, de forma a conseguirem jogar mais vezes, pois existiram crianças que jogaram cinco e seis vezes de forma a atingirem a melhor pontuação possível, havendo também quem realizasse a atividade com os irmãos mais velhos e criassem até uma competição saudável no que diz respeito à pontuação do jogo. Durante o momento síncrono as crianças mostraram-se felizes com o desafio lançado, agradecendo à díade por ter criado o jogo, compreendendo assim que as TIC contribuem “para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo” (Quadro-Flores et al., 2009, p. 13). Foram evidentes os resultados positivos quando devidamente selecionadas e aplicadas, sendo que a gratificação, no contexto educacional, consiste na utilização de elementos de design de jogos no ambiente de aprendizagem, com o objetivo de motivar, comprometer as crianças e melhorar o rendimento no processo de ensino, aumentando assim a sua satisfação na realização das atividades propostas (Neves, 2019, p. 38).

No segundo momento, a intenção pedagógica a abordar recaiu sobre a tabuada do 5 e a tabuada do 6. Esta ação teve especial orientação da supervisora institucional, que orientou a díade à utilização de dedoches (fantoques de dedo), assim, a díade utilizou os dedos das mãos com dedoches coloridos, como sendo os amigos do número 5 e com o auxílio de uma música sobre a tabuada do 5, recurso disponível na plataforma da Escola Virtual, criou um vídeo animando os dedoches ao som da música da tabuada. No momento síncrono o vídeo foi compartilhado com as crianças e posteriormente compartilhado na plataforma *Classroom*, para quem quisesse rever. Em seguida a díade desafiou



Figura 14- Dedoches realizados pela LD.

as crianças a criar os seus próprios dedoches da tabuada do 5, sendo que deviam imprimir ou desenhar os seus amigos dedoches, pintá-los, recortá-los e mostrar aos demais colegas. (figura14).

Assim, a proposta de articular a matemática com as artes visuais e a música, procurando provocar o pensamento criativo das crianças, pois é-lhes dada a liberdade de pintar ou desenhar elas mesmas recorrendo ao lápis de carvão e aos lápis de cor, apresentando uma necessidade expressiva e plástica de outra ordem (Amado et al., 2014), estimulando o exercício do pensamento criativo, fazendo-as mobilizar as suas habilidades criativas em articulação com outros conteúdos. Esta opção metodológica baseou-se na necessidade de proporcionar “situações de aprendizagem diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas, recorrendo ao uso de diversos tipos de materiais e criar um ambiente de trabalho estimulante” (Ponte & Serrazina, 2000, p.111).

Na atividade que concerne a tabuada do 6, mais uma vez o apoio da supervisora institucional foi uma mais-valia, levando a díade a inspirar-se em

João Pedro Méseder e criar um poema relativamente à temática. No momento síncrono começou-se por apresentar o poema e desenvolver um diálogo entre as docentes estagiárias e as crianças sobre as características de cada uma das tabuadas, reativando os conhecimentos prévios das tabuadas anteriormente abordadas. Pois como as tabuadas implicam o processo de memorização, após a compreensão da sua constituição, esta atividade foi pensada para desenvolver “experiências [...] significativas, [para que] as crianças desenvolvam atitudes, valores e conceções favoráveis e tornam-se mais confiantes, autónomas e flexíveis na evolução do seu pensamento e raciocínio lógico matemático” (Paiva, 2020, p. 90).

É importante salientar que as crianças se encontravam num processo de aprofundamento e interiorização da aprendizagem da escrita e da leitura, sendo crucial o desenvolvimento de estratégias que potenciem este processo, dado que se está perante dimensões que exigem o ensino explícito e “uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30), denotando-se assim a importância de articular a língua portuguesa com os outros conteúdos, neste caso específico a matemática. Nesta linha de ideias, num segundo momento da ação pedagógica foi então proposto às crianças que criassem elas próprias a sua tabuada do 6 em formato de poema. (Figura 15) Deste modo, o treino da escrita permite superar o processo de decifração potenciando o acesso ao significado do que é escrito ou lido (Sim-Sim et al., 1997).

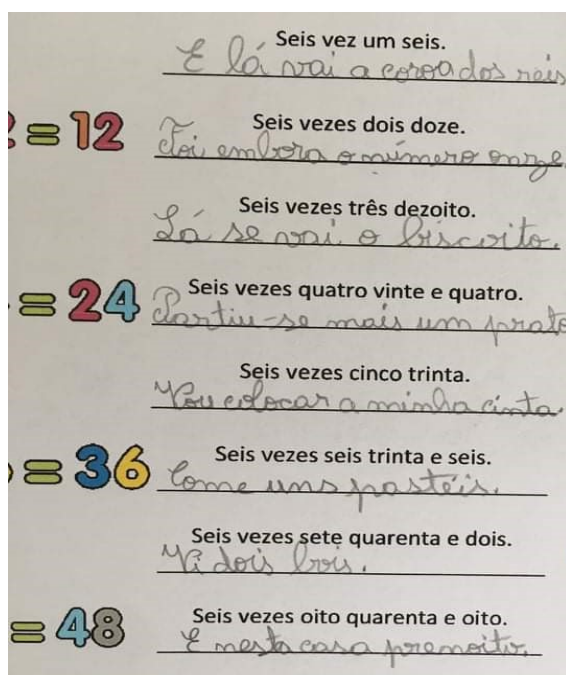


Figura 15- Tabuada do seis realizada pela MI.

Durante a ação o envolvimento das crianças, na sua generalidade, foi tao profundo, que superou as expectativas da díade, que reconheceu a ação como positiva, no âmbito que tanto as crianças como a docente cooperante mostraram entusiasmo e participaram ativamente, aquando da realização da mesma. A nível pessoal, é evidente a importância de privilegiar a articulação das diferentes áreas de conteúdo, podendo assim proporcionar momentos mais ricos e aprendizagens mais significativas.

Numa análise retrospectiva, salienta-se a tentativa de valorização da diferenciação pedagógica, pois cada criança é única e o seu ritmo de aprendizagem é singular e o seu desenvolvimento tem em conta não só o ambiente escolar, assim como todo o meio envolvente.

Ao longo da PES, em regime de ensino remoto de emergência, observou-se desigualdades entre as crianças, tanto ao nível de formação quanto às TIC, ou quanto ao acesso às mesmas, quanto à disponibilidade e preocupação na participação nas atividades letivas, o que se mostrou prejudicial no desenvolvimento de algumas crianças. A título de exemplo, destaco o caso que marcou a díade, a criança I, que viu-se impedida de participar ativamente nos momentos síncronos, pois ficava com os avós e nesses dias não participava e o caso da I, quando participou, uma ou duas vezes, destacou-se as carências ao nível social do meio envolvente. Este caso marcou e entristeceu a tríade, pois a I no regime presencial era uma criança bastante participativa e demonstrando entusiasmo, pois, nesta situação viu-se desfavorecida em relação aos demais, contudo, com o intuito de minimizar um possível impacto negativo no desenvolvimento da mesma, a docente cooperante enviava trabalho diferenciado por email e pela plataforma. Enaltece-se o trabalho colaborativo entre a díade, a docente cooperante e a supervisora institucional, que durante pandemia reuniu todos os esforços com o objetivo de minimizar o impacto emocional e pessoal causada pelo momento vivido e promover aprendizagens significativas para as crianças.

O percurso da PES teve um impacto muito positivo no desenvolvimento profissional da docente estagiária, na medida que se viveu uma situação sem precedentes, que a obrigou e desafiou a superar barreiras e fragilidades, fortalecendo o processo de ensino e de aprendizagem, levando-a a se readaptar, a pensar e a refletir em busca de estratégias, valorizando, ainda mais, a docência como uma profissão humana.

REFLEXÃO FINAL

“O cuidar e o educar articulam-se e é nessa articulação que reside o ponto de equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade.”
(Marta, 2015, p.114).

Aproximando-se a conclusão do processo inicial de formação docente, que habilita o profissional duplo na docência na EPE e no 1º. CEB, será imperativo refletir e desenvolver uma análise retrospectiva, relativa aos períodos da PES, que possibilitaram à mestrandia a vivência de experiências plurais, em ambos os contextos e, conseqüentemente, o desenvolvimento, no âmbito da construção de estratégias de formação e de investigação, que permitiram a mobilização de conhecimentos pedagógicos, legais, científicos, metodológicos e didáticos que cada contexto educativo requeria (Leal et al., 2010), desenvolvendo estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem, construir saberes profissionais e atitudes eticamente responsáveis (Ribeiro, 2019; Decreto-Lei No. 79/2014, de 14 de maio de 2014, artigo 11.º).

Salienta-se que a PES configurou-se como um momento significativo e de felicidade, apesar de inicialmente existir um sentimento de ansiedade e curiosidade, na medida que a responsabilidade de ter um papel ativo no desenvolvimento das crianças, originou um sentimento confuso da mestrandia como pessoa e mãe, com os de uma estudante que anseia com a profissão que ama e que irá estar em contacto ativo com crianças de idade próxima à dos filhos. Nesse momento, foi importante a consciencialização e auxílio por parte das supervisoras institucionais, que orientaram à tomada de uma postura profissional, face à aquisição de uma postura de docente, processo que transmitiu confiança e segurança para o desenrolar da PES.

Assim, desde logo, a mestrandia sentiu que a PES permitiu um processo de reflexão crítica, sendo que as aprendizagens foram construídas e reconstruídas, objetivando a transformação da realidade contribuindo para a formação docente (Martins & Moura, 2018), refletindo-se num crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo que, através da afetividade com cada criança, tornou-se “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”

(Nóvoa, 1992, p.17), desenhando-se cooperativamente com as crianças caminhos individuais, singulares e únicos de aprendizagem, tal como pessoalmente é perspectivado para os próprios filhos da mestrandia.

Neste sentido, assumiu-se o papel de mediadora das aprendizagens, numa postura colaborativa na transformação das práticas educativas, fomentando a autonomia das crianças no seu percurso de aprendizagem e, facilitando, a construção do seu próprio conhecimento. Sendo este processo alicerçado na incessante reflexão transversal à espiral de ciclos introspectivos característica da MIA.

Assim sendo, valorizou-se a prática pedagógica respeitadora das necessidades, interesses e motivações das crianças, perspectivando um processo global e holístico de ensino e de aprendizagem.

A PES permitiu que fossem convocadas em prática as teorias adquiridas ao longo do percurso académico precedente, sendo estas impulsionadoras de ações inovadoras e assentes numa perspectiva sócia construtivista, situando a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem. Tornando-se o pilar das intervenções, possibilitando a resposta ao desafio primordial de qualquer docente: respeitar a individualidade de cada criança, objetivando o seu desenvolvimento global.

A pertinência da articulação de distintas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, evidenciaram e reforçaram a valorização pela utilização de recursos diferenciados, objetivando aprendizagens prazerosas e significativas para as crianças, emergindo então, a importância do recurso às TIC (Veiga et al., 2003). Não só pela situação epidemiológica vivenciada no mundo, aquando da realização da PES, no segundo semestre, mas também porque “a inserção das TIC na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (Soares-Leite & Nascimento-Ribeiro, 2012, p. 3), devendo esta ser ponderada e bem aplicada, evitando que se transforme numa distração para as crianças (Marta, 2017). Pois o docente deve incentivar as crianças a serem “capaz[es] de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Quadros-Flores et al., 2011, p. 402), preparando-as para qualquer realidade similar à vivenciada.

Considerando que a habilitação profissional de dupla docência, representa um elemento facilitador do processo de transição, a diáde, assim como todos os intervenientes do processo de formação, sejam eles, as docentes

cooperantes, as demais docentes do contexto educativo, elementos não docentes da instituição cooperante, as supervisoras institucionais e as famílias, trabalharam colaborativamente, objetivando proporcionar processos de transição positiva para as crianças.

Evidenciando-se os benefícios e a riqueza do profissional de perfil duplo, na medida em que este acarta um conhecimento aprofundado das finalidades educativas de ambas as valências, tendo uma percepção mais exata dos desafios de cada valência e do desenvolvimento das crianças em cada uma das etapas, promovendo um percurso educativo contínuo, integral e com sentido, assegurando o desenvolvimento delas.

Desta forma, salienta-se a importância da formação inicial integrar a transição educativa e encará-la como “um dos eixos temáticos, no sentido do saber pensar e agir nos contextos de ação, assumindo uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos problemas iminentes da transição educativa através de projetos ativos e inclusivos” (Ribeiro et al., 2018, p. 324).

Graças ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, em ambos os contextos que integravam a PES, permitiu e possibilitou a adequação da ação educativa a cada grupo/criança, tendo como mote as necessidades, interesses e motivações identificados, perspetivando, assim, a promoção de aprendizagens significativas.

Ressalva-se que a dimensão colaborativa da planificação, realizada pela diáde e pelas docentes cooperantes e debatida com as supervisoras institucionais, permitiu um processo de aprendizagem partilhado, reflexivo e significativo para a mestrandia (Moita, 2012).

Efetivamente, apenas com a possibilidade de articular a teoria e a prática é possível compreender fragilidades e dificuldades. Deste modo, o trabalho colaborativo e partilha de conhecimentos proporcionou à mestrandia uma maior compreensão do papel do docente como investigador, valorizando o investigar e o refletir sobre a sua própria prática, com vista a melhorar ações futuras e assim proporcionar um desenvolvimento holístico das crianças. Em virtude da experimentação da aproximação da investigação-ação, compreendeu-se e valorizou-se que “a integração da função investigativa na prática pedagógica [estabelece] o itinerário mais propício à construção do saber profissional docente emancipatório, em vez de um saber reprodutor de práticas educativas acríticas” (Ribeiro, 2017, p. 95), na medida que o processo

de pesquisa contínua sobre a prática contribuiu para a preparação e formação de uma futura docente consciente da responsabilidade da profissão docente de perfil duplo. Durante a PES, como supracitado, foi possível compreender que os dois níveis educativos devem trabalhar “de mãos dadas”, com o objetivo de uma promoção e uma maior aproximação entre estes e, consequentemente, potenciar uma transição harmoniosa.

Na PES, o facto de ambas as valências pertencerem à mesma instituição, possibilitou uma reflexão sobre os benefícios e importância da continuidade educativa e das suas relações nos processos de transição vertical vividos pelas crianças, evidenciando a visão da educação holística, sendo imperativo a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos e didáticos, tendo em conta as especificidades de cada um dos contextos educativos.

Na PES, a transição da díade do contexto da EPE para do 1.º CEB foi realizada de forma pacífica, visto que, durante o percurso em EPE, a díade pode ir contactando com a docente e com as crianças que integravam a turma do 1.º CEB onde se iria desenrolar a PES. Sendo que a experiência proporcionada em EPE viabilizou a perspetiva que a criança é um ser competente, capaz de controlar ativamente o seu processo de aprendizagem e resultou no colmatar de todos os receios inicialmente sentidos pela mestrande, pois os contributos de todas as crianças refletiram, para a mestrande, numa educação baseada no afeto, confiança, segurança e no conhecimento.

A experiência vivenciada no contexto do 1.º CEB, ocorrendo maioritariamente na modalidade de ensino a distância, fator que inicialmente assustou e surpreendeu a mestrande, assim como toda a equipa docente, todavia, esta situação despertou a capacidade de resiliência e de reinvenção da mestrande, preparando-a tanto ao nível pessoal como profissional como os desafios de um futuro incerto.

Esta experiência permitiu à mestrande valorizar a educação como um todo, pois todos os aspetos influenciam a formação e aprendizagem das crianças. Assim, o docente deve tentar minimizar as desigualdades, compreender a criança como ser individual que se constrói com base num meio e cada uma depende de uma quantidade e qualidade de estímulos diversificados, assim rompe-se com a ideia do ensino transmissivo, valoriza-se a relação professor-aluno, enaltecendo as emoções, os saberes e as curiosidades específicas e

individuais de cada um, transmitindo apenas o controle do seu próprio percurso de ensino e aprendizagem. (Tomlinson, 2008).

Em suma, a profissão docente acarta um conjunto de ambivalências, com caráter transformador, essenciais para a construção da identidade profissional, objetivando o desenvolvimento de cada criança.

De modo que todas as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da formação inicial, assim como todas as experiências, sejam elas obstáculos ou desafios, encontradas ao longo do percurso da PES, proporcionaram aprendizagens significativas para a mestrandia, que, certamente, serão essenciais para o futuro profissional e pessoal. Apesar que, seguramente, não se revelarão suficientes para enfrentar os desafios do cotidiano laboral, na medida que as dimensões da carreira docente acarretam um caráter de aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas – Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, n.º 5, pp. 62-88. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf.
- Amado, M., Rodrigues, J., & Silva, S. (2014). *Revista Portuguesa de Educação Artística*. Analisa, explora & cria. Pp. 2-14. Revista informar.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D., & Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. Editorial Paidós
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. Psicologia em Estudo. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Buffon, M.C. M., & Cavallet V.J. (2002). *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Visão Acadêmica.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, n.º 1, pp. 30-38. http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_do3_a04_to7b.pdf.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela via da investigação-ação*. Porto Editora.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a avaliação na educação de infância: práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In

- M. Cardona & C. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância*. PsicoSoma.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial*. Porto Editora.
- Cardona, M. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância*. Pro-Posições.
- Cardona, M. (coord), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, M. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra e Paz.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? uma coordenação das abordagens sócio-cultural e cognitivo-construtivista. In Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artes Médicas.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. (6a ed.). Editora Ática.
- Coutino, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate*, n.º 22, pp. 62-82. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Dewey, J. (1993) *Democracia e educação*. Didáctica Editora S.A.
- Esteves, J. (2016). *As atividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade*. Millenium.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de observação de professores* (4a ed.). Porto Editora.

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: Teorias, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo. teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Artmed.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (4a Ed.). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Freire, P. (1989) *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. Cortez.
- Gould, J. S. (1998). *Uma abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem em artes da linguagem*. Artes Médicas.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Livraria Almedina.
- González, J., Muñoz, P., & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria*. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción. Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- Graça, J., & Valadares, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Paralelo Editora.
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). "Portfólios" reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. (pp. 21-49). Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kamii, C. (1900). *A teoria de piaget e a educação pré-escolar*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* 16, n.º 16(1), pp. 87-92. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>.
- Lima, L., Barbosa, Z., & Peixoto, S. (2018). Teoria humanista de carl rogers e a educação. *Caderno de Graduação. Ciências Humanas e Sociais*. Alagoas, n.º 4(3), pp. 161-17. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800/2804>.
- Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. OliveiraFormosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Pp. 93-136. Porto Editora.
- Leal, S.M., Dinis, R., Massa, R., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: investigação e desenvolvimento na docência. In Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V (Org.), *Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas"*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61434388.pdf>
- Lopes, M. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Departamento da Educação Básica.
- Lopes, M. (2015). A crise da escola: o (re)pensar de uma outra escola face aos desafios do séc. XXI. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 69, pp. 183-198. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6990.pdf>.
- Lopes da Silva (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DGE.
- Lopes, S., & Ribeiro, M. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. Currículo e formação de professores. In Livro de Atas (Orgs.), *3º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, n.º 10, pp. 1-29.

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1147/638>.

- Marques, R. (2001). *Saber educar. Guia do professor*. Editorial Presenças.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As tic no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, n.º Extr. 13, pp. A13-042 - A13-046. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.O.13.2260/pdf>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, E., & Moura, A. (2018). *A Importância do estágio para formação de professores*. Trabalho apresentado em Anais do I Congresso Internacional de Educação: Diversidade, Formação e Saberes Docentes.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Moreira, M. A (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente*, n.º 5(5), pp. 11-29. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23576/1/Quebrando%20os%20sil%C3%A2ncios%20das%20hist%C3%B3rias%20%C3%BAnicas-%20As%20narrativas%20profissionais%20como%20contranarrativas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20supervis%C3%A3o.pdf>.
- Moreira, M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, n.º. 34, pp. 351-364. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/17123/8228>.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Editorial Presença.

- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Neves, M. (2019). *Ser professor, a alquimia do conhecimento e da emoção – Um guia para professores do século XXI*. Mais Leituras.
- Nóvoa, A. (s.d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza escritos na educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, C. (2003). *Jogos & desenvolvimento da criança*. (3a ed.). Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oers, B. (2009). *A zdp, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky*.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. construindo uma práxis da participação* (3a ed.) Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves (Org.), *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras-revelando as aprendizagens*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia- em participação: a perspectiva da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Martins (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. ministério da educação/direção geral da educação*.
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

- Pacheco, J. (2008). Organização curricular portuguesa, In T. Vasconcelos & A. Assis (Org.), *Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões sobre o futuro*. Porto Editora.
- Paiva, R. (2020). *Ensine o seu filho a pensar: como formar crianças e adolescentes independentes, confiantes e bem-sucedidos*. Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8a ed.). Mc Graw Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Universidade Aberta.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, n.º 2(1), pp. 37-42.
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade Aberta
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Atas do X congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 5765-5779. Universidade do Minho. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/92694.pdf>.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A., (2011) O retrato da integração das tic no 1º ciclo: que perspectivas? *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges*, pp. 401-410. Universidade do Minho. 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 J. E. Raposo-Rivas, Martinez-Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidade*, pp. 323-342. Andavira Editora. http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf.

- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Práctium*, n.º 3 (2), pp. 60-76.
- Ribeiro, E. (2016). Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. *Contributos para uma epistemologia da práxis* (2a ed.). Edições Esgotadas.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. Moreira, & L. Oliveira (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Pp. 85-96. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. III Encontro Internacional de Formação na Docência, In *III Encontro Internacional de Formação na Docência*. Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, n.º 4(2). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentospdf&Itemid=30192.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2005) *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. (3a ed.). Editorial presença.
- Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral de Educação.

- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa/Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.
- Rogers, C. (1979). *Poder pessoal*. Moraes.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto editora.
- Sá, E. (2020). *Escola no meio da sala*. <https://www.eduardosa.com/blog/a-escola-toda/escola-no-meio-da-sala/>.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira R. (2017). *Brincar e aprender na infância: introdução*. Porto Editora.
- Silva, M., Mociño, I. (2013). *Literatura para a infância e a juventude e educação literária*. Deriva.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Editora ARTMED.
- Soares-Leite, S., & Nascimento-Ribeiro, C. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, n.º 5 (10), pp. 173-187.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281024896010>.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conhecer e realizar o processo de investigação científica*. (4a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos (Orgs.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura*. APEI.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e Contextos numa Perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. (6a ed.). Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Coleção Horizontes.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular No. 17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação e Ciência: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. (2007), de 10-10-2007. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf

Circular No. 4/DGIDC/DSDC/2011 do Ministério da Educação e Ciência: Avaliação na Educação Pré-Escolar. (2011), de 11-04-2011. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

Diário da República No. 86/1976, da Constituição da república portuguesa: Aprova a constituição da república portuguesa. (1979). Série I de 1976-04-10 artigo 43.º. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=4&tabela=leis

Decreto-Lei No.10-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros: Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. (2020). Diário da República No. 52/2020- 1.º Suplemento, Série I, de 13-03.2020. <https://dre.pt/home/-/dre/130243053/details/maximized>

Decreto-Lei No. 14-G/2020 do Diário da República: Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. (2020). No. 72/2020, 2º Suplemento, I Série, de 13-04-2020. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/decreto-lei_14g2020_o.pdf

Decreto-Lei No. 54/2018 de Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República No. 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/124998587/201910030500/73774827/diplomaPagination/diploma/1>

Decreto-Lei No. 5/97 de Assembleia da República: Lei-quadro da educação pré-escolar. (1997). Diário da República No. 34/1997 – I Série - A. de 10-02-1997.

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

Decreto-Lei No. 55/2018 de Presidência do Conselho de Ministros: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6-06-2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Decreto-Lei No. 17/16 da Assembleia da República. (2016). Diário da República, 1.^a série- No. 65- 04-04-2016. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dl17.pdf

Despacho Normativo No. 10B/2018 do Gabinete de Secretária de Estado Adjunta e da Educação. (2018). Diário da República, Série II de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/LinkAnaliseJuridicaAntiga?AnaliseJuridicaId=115632233>

Despacho Normativo No. 5907/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República, Série II de 2017-07-05. <https://dre.pt/home/-/dre/122402877/details/maximized>

Despacho Normativo No. 6478/2017 do Gabinete do Secretário da Educação. (2017). Diário da República, Série II de 2017-07-26. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Lei No.46/86 da Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º237/1986, I Série de 14-10-1986. https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx

Lei No. 65/2015 da Assembleia da República: Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade. (2015). Diário da República n.º128/2015, Série I. 02-07-2015. https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/67615743/init/maximized?p_p_auth=gFL7yboo&mode=dt

Decreto-Lei No. 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (2014). Diário da República, No. 92/2014 – 1.^a Série de 14-05-2014. <https://dre.tretas.org/dre/316981/decreto-lei-79-2014-de-14-de-maio>

Lei No. 85/2009 da Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade. (2009). Diário da República n.º166, Série I de 27 -10-2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826>

Decreto-Lei No. 240/2001 do Ministério da Educação e Ciência: Aprova o perfil 95 geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. (2001). Diário da República n. 201/2001 - 1ª Série A. de 30-08-2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei No. 241/2001 do Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (2001). Diário da República No. 201/2001 – I série- A. de 30-08-2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

M

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

Relatório de estágio
Íris Emanuela Pires Soares de Pinho