



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Terminada esta longa etapa da vida, torna-se imprescindível prestar um agradecimento a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que pudesse chegar até aqui. Não foi um percurso fácil, nem desejaria que assim o fosse. No entanto sei que dei o meu melhor, acompanhada pelas pessoas que permitiram torná-lo único e especial.

À minha mãe e irmão o meu mais sincero obrigada por terem sido o meu porto seguro quando mais precisei e por se orgulharem de mim todos os dias. Aos meus avós, obrigada por todos os valores que me transmitiram e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida. À minha restante família, obrigada pelo apoio incondicional e por me encorajarem a lutar pelos meus objetivos.

Não podia deixar de agradecer ao Tiago que apesar de longe, esteve sempre presente nas conquistas e nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares em mim e nunca me teres deixado desistir do meu sonho. Lado a lado caminhamos juntos nesta caminhada da vida.

Às minhas companheiras de todas as horas, a Carina, a Mariana, a Ana Cidade e a Maria Emília, obrigada por me acompanharem desde o primeiro dia e por me fazerem acreditar que de facto, os amigos da faculdade são para a vida. Um especial agradecimento para o meu par pedagógico, a minha querida Maria Emília, obrigada por acreditares em nós, pelos abraços de aconchego e por me teres feito querer sonhar sempre mais alto.

À Diana e Sofia, agradeço as inúmeras palavras de motivação e incentivo, as gargalhadas infinitas e por me apoiarem incondicionalmente. Tenho um enorme orgulho em vocês.

À Ana e à Carolina, o meu mais sincero obrigada por serem as minhas melhores amigas e pela nossa longa história de amizade. Obrigada por celebrarem a vida comigo, por acreditarem em mim e por me terem dado a mão sempre que precisei.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, um enorme obrigada por toda a partilha de conhecimentos e pela disponibilidade, apoio e dedicação imensuráveis.

Às docentes cooperantes, obrigada por me terem recebido tão bem e por confiarem em mim. Obrigada, também pela partilha de conhecimentos e por me demonstrarem que com amor tudo se consegue.

Um especial agradecimento às crianças, por todo o carinho e palavras sinceras, por me terem deixado sonhar e por ter aprendido tanto convosco!

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio espelha o percurso de formação inicial da futura docente nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica e reflexiva das suas práticas pedagógicas. Deste modo, através de uma articulação entre a teoria e a prática, mobilizou-se conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos que contribuíram para a construção de crenças e valores desenvolvidos ao longo da prática educativa.

Neste sentido, a aproximação à metodologia de investigação-ação revelou-se crucial para o desenvolvimento desta atitude indagadora, reflexiva e investigativa uma vez que possibilitou uma visão transformadora da ação devido ao seu caráter cíclico de observação, planificação, ação e reflexão. Simultaneamente, as interações pedagógicas de índole colaborativa entre todos os intervenientes educativos contribuíram para esta atitude crítica e reflexiva, possibilitando a criação de ações inovadoras, contextualizadas e significativas que fossem ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças, promovendo o seu desenvolvimento holístico e, também, o desenvolvimento profissional da futura docente de perfil duplo.

Assim sendo e tendo em consideração estas conceções, desenvolveu-se uma ação educativa baseada numa perspetiva socioconstrutivista, colocando a criança como coconstrutora do seu processo educativo, desempenhando um papel ativo e participativo na sua aprendizagem, cabendo à docente estagiária o papel de mediador. Partindo do princípio que as crianças não aprendem isoladas, mas em colaboração com outro, foram privilegiadas atividades em grupo, permitindo às crianças aprenderem umas com as outras, desenvolvendo atitudes de cooperação, autonomia, respeito pelo outro e de convivência democrática.

Palavras-Chave: Prática Educativa, Investigação-Ação, Criança, Interações, Socioconstrutivismo

## **ABSTRACT**

This internship report reflects the initial training path of the future teacher in the contexts of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, contributing to the development of a critical and reflective professional identity of their pedagogical practices. Thus, through an articulation between theory and practice, scientific, pedagogical, didactic and investigative knowledge was mobilized that contributed to the construction of beliefs and values developed throughout the pedagogical practice.

In this sense, the approach to the action-research methodology proved to be crucial for the development of this inquiring, reflective, investigative attitude since it enabled a transforming view of the action due to its cyclical character of observation, planning, action and reflection. Simultaneously, collaborative pedagogical interactions among all educational stakeholders contributed to this critical and reflective attitude, enabling the creation of innovative, contextualized and meaningful actions that would meet the needs, interests and motivations of children, promoting their holistic development and also the professional development of the future teacher with a double profile.

Therefore, taking into account these conceptions, an educational action was developed based on a socio constructivist perspective, placing the child as a co-builder of its educational process, playing an active and participatory role in its learning, with the trainee teacher being the mediator. Assuming that children do not learn in isolation, but in collaboration with others, group activities were privileged, allowing children to learn from each other, developing attitudes of cooperation, autonomy, respect for others and democratic coexistence.

**Keywords:** Educational Practice, Action-Research, Child, Interactions, Social Constructivism

## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Prática docente do perfil duplo	3
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	12
3. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
4. O pensamento computacional no desenvolvimento das crianças	28
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	31
1. Caracterização da instituição cooperante	31
1.1. Ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	36
1.2. Ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
2. Metodologia de investigação	47
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	52
1. Ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar	53
2. Ação desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	83
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	99

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto. Adaptado de Katz et al. (1998). .....	11
Figura 2: Esquema sobre os modelos curriculares Pedagogia-em-participação, High-Scope, Reggio Emilia e MEM. Adaptado de Formosinho (2013), Katz et al. (1998), Lino (2013), Lopes da Silva (2016), Niza (2013), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). .....	15
Figura 3: Esquema sobre os três sentidos da articulação curricular. Adaptado de Leite (2012). .....	24
Figura 4: Corrida de caracóis .....	56
Figura 5: Cartaz elaborado sobre o excesso do açúcar nos alimentos .....	72
Figura 6: Atividade experimental - deriva dos continentes .....	80

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Metodologia de Trabalho de Projeto - Ações desenvolvidas.....	74
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EE - Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho por Projeto

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio que visa espelhar o percurso formativo da futura docente desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

Neste sentido, torna-se fundamental referir que tanto a realização do estágio como a dinamização dos seminários se revelaram cruciais para o futuro profissional da mestrandia, uma vez que permitiram a criação de um quadro conceptual e enquadrador que fundamenta a construção de uma identidade profissional, desenvolvendo competências a nível pessoal e profissional. Simultaneamente, possibilitaram a criação de espaços de reflexão sobre e para a prática, permitindo a partilha de aprendizagens e promovendo momentos de diálogo e reflexão.

Assim sendo, a PES proporcionou processos de formação que visam estimular o desenvolvimento de competências que um educador de infância e um professor do 1.º CEB necessitam, desenvolvendo reflexivamente competências sociais, profissionais e pessoais, numa perspetiva de formação ao longo da vida. Adicionalmente, visa a construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo os diversos agentes do processo formativo, nomeadamente as orientadoras cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras institucionais (Ribeiro, 2019).

Deste modo, o percurso de formação inicial desenvolveu-se em dois contextos educativos distintos, particularmente com um grupo de crianças pertencentes ao primeiro ano da escolaridade obrigatória, desde outubro a dezembro, e com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, pertencentes à EPE que decorreu entre fevereiro e maio. De salientar que o percurso deste último contexto sofreu uma interrupção ao nível presencial, devido ao surgimento de uma nova pandemia mundial que levou ao encerramento das escolas nacionais e, como tal, este sofreu algumas alterações que serão apresentadas no terceiro capítulo.

Foi através do contacto com estes dois níveis educativos que possibilitou o desenvolvimento de um perfil duplo de base humanista que, tal como consagrado no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, cabe ao mestrado o papel de complementar a formação de base na área da docência reconhecida à licenciatura.

Por conseguinte, o presente documento encontra-se organizado em três diferentes capítulos que, articulados entre si, espelham e sustentam as ações desenvolvidas ao longo da prática educativa. Deste modo, o primeiro apresenta os referenciais teóricos e legais basilares para uma prática pedagógica cuidada e fundamentada em ambos os níveis educativos. Por sua vez, este encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo o primeiro referente aos paradigmas comuns tanto à EPE como ao 1.º CEB, o segundo e terceiro evidenciam as particularidades de cada um dos níveis e o quarto espelha a importância do pensamento computacional para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao segundo capítulo, este apresenta a caracterização da instituição cooperante, integrando as particularidades dos contextos educativos em que se desenvolveu a PES. Simultaneamente, este capítulo evidencia as características da metodologia de investigação-ação, que permitiu sustentar as ações educativas desenvolvidas e contribuiu para um desenvolvimento profissional reflexivo.

O terceiro capítulo consiste na descrição e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na EPE como no 1.º CEB, mobilizando e evidenciando a articulação entre a teoria e prática, assim como a caracterização dos contextos e dos grupos de ambos os níveis. Assim sendo, foi possível desenvolver ações educativas contextualizadas e significativas, contribuindo não só para o desenvolvimento das crianças, como também para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Por último, apresenta-se a metarreflexão, onde se realiza uma reflexão retrospectiva acerca do percurso formativo vivido e experienciado e se evidencia uma atitude prospetiva sobre a construção da futura identidade docente.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Enquanto futuros profissionais de excelência, existe “a necessidade da construção de um saber profissional, que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (Lopes da Silva, 2013, p. 283).

Uma vez que esta formação habilita a uma dualidade de perfil do docente, considera-se fulcral particularizar os aspetos comuns aos dois níveis educativos, o que os caracteriza e o que os distingue. É neste sentido que o presente capítulo apresenta um quadro teórico e legal sustentador da prática educativa em ambas as valências, sendo que numa primeira fase incorporará uma abordagem comum a estas, onde serão abordados o novo papel da criança, do docente e, conseqüentemente, da escola à luz do paradigma socioconstrutivista.

Numa fase posterior, serão explicitados aspetos fundamentais e específicos de cada nível educativo e é, ainda, realizada uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento do pensamento computacional nas crianças, visto ter sido uma temática desenvolvida ao longo da PES.

### **1. PRÁTICA DOCENTE DO PERFIL DUPLO**

A educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos. Neste sentido, um dos principais objetivos da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) é garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação de qualidade ao longo da vida. Esta responsabilidade contribui não só para a construção da paz e erradicação da pobreza, como também para o desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural (UNESCO, 2017).

Contudo, este direito tão indispensável ao desenvolvimento da sociedade, nem sempre foi acessível a todos. Ao longo do tempo, foram, então, necessárias várias reformas educativas e alterações sociais para que a educação se tornasse alcançável a todos os cidadãos, constituindo-se, ainda, uma luta constante em vários países (UNESCO, 2017).

Em Portugal, foi a revolução de 25 de abril de 1974 que veio restituir aos portugueses, os direitos e liberdades fundamentais, representados na Constituição da República Portuguesa. Assim sendo, o artigo 73.º menciona que “todos [os portugueses] têm direito à educação e à cultura”, cabendo, ao Estado, o papel de criar as condições necessárias para “promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 2). É nesta linha de pensamento que o sistema educativo contribui para o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos, promovendo a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 4).

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada a 14 de outubro de 1986, estabelece o direito a um acesso justo e igualitário de oportunidades, no qual o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A primeira “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e complementa a ação educativa da família (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 5.º, ponto 3), a segunda engloba os ensinos básico, secundário e superior, incluindo atividades de ocupação de tempos livres e a terceira compreende atividades de alfabetização e educação de base, realizando-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas formais e não formais (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 4.º, ponto 1).

Com efeito, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, reconhece o direito da criança à educação em igualdade de condições, com o objetivo de contribuir para a eliminação do analfabetismo e garantir o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos (Unicef, 1989). Foi com este pensamento em linha que surgiu o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, onde se estabelece “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos,

independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação” capazes de facilitar a sua inclusão social (DL n.º 54/2018, 6 de julho, preâmbulo). Contudo, falar de uma educação inclusiva não se limita a falar de uma escola que abre as portas a todos, mas também que “garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista”, baseado no desenvolvimento de valores, princípios e competências que torna todos os alunos aptos para viverem em sociedade. Desta forma, é necessário que a escola seja vista como um local onde todos têm o direito de aprender, “através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (Pereira et al., 2018, p. 4).

Assim sendo, a escola deve procurar respeitar e valorizar a diversidade e especificidades dos indivíduos, tornando-se, assim, num fator de coesão e não de exclusão social. Por conseguinte, os sistemas educativos, em vez de imporem o mesmo modelo cultural e intelectual a todas as crianças, devem ter em consideração os talentos e características individuais de cada uma delas (Delors et al., 1996). Foi com este princípio em mente que, ao longo da PES, a diáde procurou respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, de modo a que todas se sentissem parte integrante do grupo.

De facto, a educação assume-se essencial para cada indivíduo, preparando-o para se compreender melhor a si mesmo e ao outro, através de um conhecimento mais aprofundado sobre o mundo. Contudo, não basta que cada indivíduo acumule no início da sua vida uma grande quantidade de saberes à qual se possa recorrer indefinidamente. É, então, fundamental aproveitar e explorar todas as oportunidades de aprender, aprofundar e enriquecer novos conhecimentos, adaptando-se a um mundo em constante mudança (Delors et al., 1996).

Após o elencado anteriormente e ao observarmos a atualidade, é evidente que a educação e o sistema educativo assumem um papel fulcral ao fornecer os conhecimentos e competências para que o indivíduo viva de forma absoluta, harmoniosa e consciente do mundo que o rodeia (Delors et al., 1996). Assim, com o objetivo de responder às suas missões e objetivos, a educação deve ser organizada, segundo Delors et al. (2000), em quatro aprendizagens essenciais, constituindo-se, assim, como os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Relativamente ao primeiro, este visa a aquisição e domínio de instrumentos de conhecimento que implica “o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”, desenvolvendo a autonomia e o espírito crítico (Delors et al., 2000, p. 79). Aprender a fazer relaciona-se com a capacidade de ser capaz de superar as diferentes situações e desafios, quer no âmbito profissional, como no pessoal. No que concerne ao aprender a viver juntos, este constitui um dos maiores desafios da educação e visa a participação e cooperação “com os outros em todas as atividades humanas” (Delors et al., 2000, p. 90), favorecendo a paz e a compreensão mútua. Por último, mas não menos importante, o pilar aprender a ser constitui uma via fundamental que engloba os três anteriores e visa desenvolver, no indivíduo, o seu pensamento autónomo e crítico, formulando os seus próprios juízos de valor. Assim sendo, compreende-se que a educação deve transmitir saberes e saber-fazer evolutivos, adequados à civilização atual, uma vez que se constituem como as bases das competências do futuro. Deste modo, torna-se essencial mencionar que “à educação cabe fornecer (...) os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 89).

Neste seguimento, compreende-se que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, sendo que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se relacionam e atuam em conjunto, conduzindo, assim, a um desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste sentido, a habilitação de perfil duplo que este mestrado promove permite um acompanhamento no processo de transição entre os dois níveis educativos, desenvolvendo competências profissionais adequadas à prática educativa nestas diferentes valências.

Por conseguinte, o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico apresenta a necessidade de adotar uma postura assente em quatro dimensões, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, que menciona que o docente deve basear a sua ação numa fundamentação teórica de acordo com o contexto em que se insere; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que refere a promoção de aprendizagens no âmbito de um currículo; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade que reforça a participação e envolvimento de toda a comunidade educativa e, por último, a dimensão de desenvolvimento

profissional ao longo da vida na qual é mencionada a importância de o docente adotar uma postura reflexiva da sua ação, visando o desenvolvimento de práticas cada vez mais adequadas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Simultaneamente, o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico revela semelhanças “evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1). Assim sendo, a primeira valência caracteriza-se como uma base essencial para o desenvolvimento da segunda, sendo a articulação e o trabalho colaborativo entre docentes algo fulcral para promover uma transição suave, proporcionando bem-estar à criança (Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018).

Tendo em conta que as transições educativas fazem parte do percurso de vida da criança e implicam uma mudança dos “ambientes sociais imediatos”, é essencial ter em consideração a importância que estas assumem no desenvolvimento da mesma (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Assim, compreende-se que qualquer criança que se encontre a frequentar uma instituição educativa passa por processos de transição no seu quotidiano: a transição entre o seu ambiente familiar e a instituição educativa, bem como a transição entre as atividades do tempo letivo e as atividades de Animação e Apoio à Família (AAF) denominam-se transições horizontais; as transições que implicam a mudança entre ciclos educativos denominam-se transições verticais (Lopes da Silva et al., 2016; González, Muñoz & Zubizarreta, 2019).

Deste modo, a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB assume-se “como uma das transições mais significativas do processo educativo”, na medida em que consiste no momento em que a criança entra na escolaridade obrigatória, caracterizando-se, assim, como uma “etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” da mesma (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 324). O envolvimento da família nos vários momentos educativos, bem como o papel atribuído aos docentes revelam-se essenciais para a segurança e confiança da criança, podendo facilitá-lo, ou não (Lopes da Silva et al., 2016; Machado, Oliveira-Formosinho & Passos, 2016; Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018).

Neste sentido, a transição educativa deve proporcionar o desenvolvimento gradual da criança e evitar mudanças drásticas de uma etapa para a outra,

garantido, em cada uma delas, oportunidades e experiências de aprendizagem que “permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Sendo a transição educativa vivida na primeira pessoa pela criança já é, por si só, uma razão – e que deveria ser a principal – para que a criança deva ser escutada e valorizada neste processo. Deste modo, compreende-se que deveria ser um dever do adulto tornar esta transição suave, positiva e enriquecedora (González, Muñoz e Zubizarreta, 2019), cabendo-lhe a função de uma “permanente vigilância investigativa” que envolve a observação, a formulação de questões e a reflexão crítica (Abreu, 2004, citado por Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 326).

Seguindo esta linha de ideias e focalizando a atenção na valorização da criança, o docente deve ser capaz de refletir sobre os diferentes contextos em que está inserido, adequando, assim, as suas práticas a estas mesmas realidades (Leitão & Alarcão, 2006). Desta forma, surge a necessidade de os profissionais de educação mobilizarem conhecimentos, permitindo uma ação pedagógica de base reflexiva e colaborativa, sendo o principal objetivo a promoção de aprendizagens curriculares de qualidade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

É neste sentido que se o docente tiver em consideração os referenciais explanados na LBSE e os quatro pilares da educação mencionados anteriormente, a sua ação educativa será guiada por uma pedagogia participativa, onde o papel atribuído à criança passa a ser valorizado. Assim sendo, uma vez que na PES privilegiou-se uma pedagogia participativa, torna-se pertinente refletir sobre as mesmas, em oposição às pedagogias de caráter transmissivo.

Estas últimas focam-se, essencialmente, na aquisição de capacidades pré-académicas, acelerando a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). O docente assume um papel central, cabendo, por isso, à criança um papel passivo de repetição do conteúdo transmitido. A criança é, então, vista como uma “tábua rasa”, sendo que a sua atividade consiste na memorização e reprodução de conteúdos, evitando os erros e corrigindo “os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p. 6). Por conseguinte, este processo opta por defender “propostas standardizadas para a sala de aprendizagem”, centrando-as no adulto, empobrecendo, assim, as interações e relações adulto-

criança e criança-criança (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p. 7).

Por sua vez, as pedagogias participativas, privilegiadas ao longo de toda a PES, romperam com as pedagogias tradicionais, promovendo, deste modo, uma visão diferente do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos papéis inerentes à criança e ao docente (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009). Assim sendo, esta pedagogia permite a “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009). Estes ambientes pedagógicos e culturais são essenciais para despertar processos internos de desenvolvimento que a aprendizagem possibilita (Oliveira, 1995 citado por Boiko & Zamberland, 2001).

Seguindo esta linha de ideias, compreende-se que a criança passa a desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, valorizando a autonomia e a interação com os seus pares, dando-lhe oportunidade para questionar, planejar, experimentar e confirmar hipóteses, investigar, cooperar e resolver problemas (Oliveira-Formosinho, 2007). Por conseguinte, ao docente cabe-lhe o papel de “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p. 8).

É nesta linha de pensamento que o socioconstrutivismo vai ao encontro destas pedagogias, uma vez que se centra na interação entre os seus intervenientes, possibilitando às crianças a construção do seu próprio conhecimento (Formosinho, 2013). Assim, este paradigma consiste numa teoria baseada nos estudos de Vigotsky e relaciona-se com “o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51).

A perspetiva socioconstrutivista reconhece, ainda, que a educação e a escola assumem um papel fulcral na “promoção do desenvolvimento dos indivíduos” e o docente desempenha a função de “planeador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51). Neste sentido, as crianças envolvem-se na construção do seu próprio

conhecimento, sendo o professor/educador um mero mediador, levando a que a criança seja o “sujeito e não o objeto da aprendizagem” (Yudina, 2009, p. 5).

Tal como Vigotsky, Piaget também defendeu que as crianças aprendem através das interações com o mundo que as rodeia, envolvendo-se no seu próprio processo de aprendizagem (Fosnot, 1996). Contudo, Vigotsky acrescentou que a maior parte das grandes descobertas não ocorrem quando as crianças se encontram isoladas, mas quando têm um “apoio adequado”, atingindo “mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real” (Oers, 2009, p. 15). É, então, este apoio e colaboração do adulto que permite criar uma área potencial de processos de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009).

A ZDP consiste num conceito da teoria de desenvolvimento mais relevante de Vigotsky e consiste numa “atividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores”, ou seja, é a transição do que a criança já é capaz de fazer para o que ainda não consegue (Oers, 2009, p. 15). Assim, segundo Vigotsky, citado por Yudina (2009), para fomentar o desenvolvimento da criança, torna-se necessário criar essas zonas, promovendo o contacto próximo com o outro.

Deste modo, o docente não pode ser visto como um mero transmissor de conhecimentos que utiliza, na sua prática, os manuais escolares, fichas e exercícios padronizados. Deve, então, caracterizar-se como um organizador de situações e momentos pedagógicos ricos para que as crianças construam o seu próprio conhecimento, tornando-se ativas no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para concretizar este objetivo, é fundamental criar equipas educativas, promovendo o trabalho colaborativo entre docentes em vez de trabalhar de um modo individualizado e isolado (Formosinho & Machado, 2009).

Seguindo esta linha de ideias, para que exista um verdadeiro trabalho colaborativo, não basta colocar um grupo de pessoas encarregues de uma mesma tarefa. É, então, fundamental ativar as diferentes potencialidades de cada indivíduo de forma a envolvê-los na atividade, ampliando os seus conhecimentos através da interação com os restantes participantes. Neste sentido, compreende-se que as “dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior

eficácia do desempenho docente”, permitindo alcançar com sucesso o que se pretende (Roldão, 2007).

Paralelamente, não foi só o trabalho colaborativo entre docentes, como também entre crianças, que esteve presente ao longo da PES, em ambos os níveis educativos, na medida em que potencia o desenvolvimento das suas aprendizagens. Assim sendo, de modo a ampliar e melhorar as aprendizagens das crianças e desenvolver atividades motivadoras e significativas, implementou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

Esta metodologia segue uma visão interdisciplinar e de transversalidade do saber, onde o docente é o coconstrutor do conhecimento, integrando os seus saberes e os das crianças num processo dinâmico de conhecimento. Por outro lado, a criança é vista como um ser competente, capaz e autónomo, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, sendo implicado de forma voluntária no processo de ensino-aprendizagem (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Na metodologia de trabalho por projeto, independentemente do período em que é desenvolvido esse mesmo projeto, devem sempre ser seguidas fases ou etapas. Segundo Katz & Chard (1997), devem ser seguidas quatro fases – definição do problema, planificação, execução e divulgação/avaliação – explicadas na figura 1.

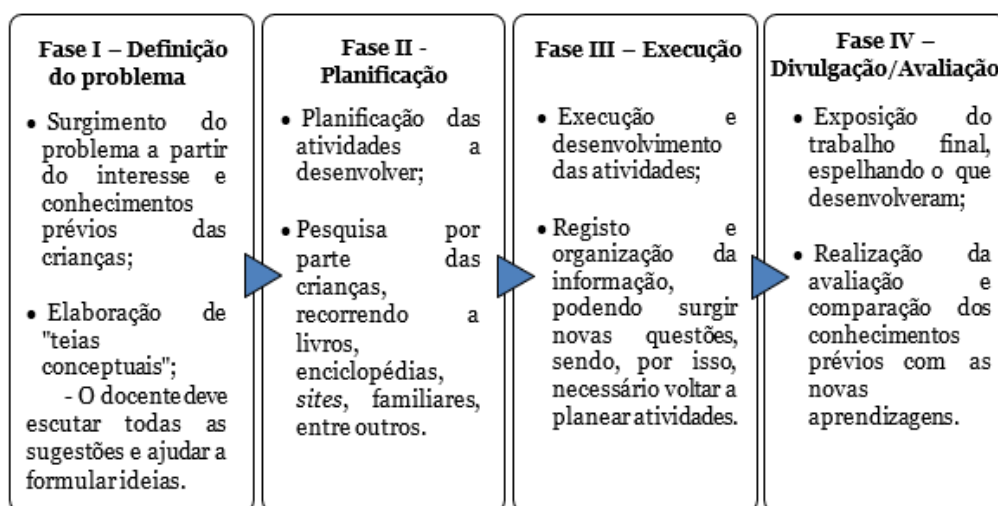


Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto. Adaptado de Katz et al. (1998) & Katz & Chard (1997).

No entanto, é importante termos em consideração que estas fases não devem ser compartimentos estanques, devem estar interligadas, tratando-se assim de

um processo dinâmico e não de um desenvolvimento linear, implicando flexibilidade, inflexão, mudanças e reformulações (Katz et al., 1998). Nesta linha de ideias, torna-se fulcral referir que privilegiou-se a MTP em ambos os contextos educativos, tal como explanado no terceiro capítulo. Contudo, devido à conjuntura mundial provocada pela COVID-19, esta metodologia, apesar de iniciada, não chegou a ser desenvolvida no contexto da EPE.

Assim sendo, de modo a promover uma aprendizagem holística da criança, todos os conceitos abordados ao longo deste capítulo orientaram e deram sentido à prática profissional em ambos os níveis educativos. Simultaneamente, estes parâmetros serviram de base para as opções metodológicas explanados no terceiro capítulo do presente relatório.

## 2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Hoje em dia, a EPE é reconhecida como a primeira fase da Educação Básica, complementando e colaborando com a ação educativa da família, de modo a promover um desenvolvimento global e equilibrado da criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2). No entanto, a sua conceção nem sempre foi vista deste modo, tendo sofrido, por isso, grandes reformulações ao longo dos tempos, remetendo para as primeiras medidas legislativas no século XIX (Marta, 2015).

Por conseguinte, até aos anos 70, ou seja, até à queda do regime salazarista, as políticas educativas remetiam para o papel passivo da criança, desvalorizando as suas características individuais, bem como o papel da família no contexto escolar (Marta, 2015). Assim sendo, a principal finalidade inerente à criança era “torná-la grande”, uma vez que era vista como “um homem em miniatura que se distinguia do adulto pelo nível de desenvolvimento físico e intelectual” (Marta, 2015, p. 27).

Após a revolução de 1974 houve uma crescente tomada de consciência do papel da mulher na sociedade portuguesa, uma vez que a mesma deixou de ser a principal cuidadora da criança, passando a ser vista como um ser com direito

ao trabalho (Vasconcelos, 1999). Desta forma, tornou-se necessário inaugurar várias instituições para a infância que permitissem guardar as crianças, reconhecendo à EPE uma crescente importância e valorização (Formosinho, 2007; Vasconcelos, 1999). Devido às novas alterações político-sociais, o Estado sentiu-se na obrigação de criar um enquadramento legal que permitisse responder às iniciativas populares (Vasconcelos, 1999). Foi neste contexto que a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro “criou o sistema público da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 31) e é promulgado, em 1979, os Estatutos dos Jardins de Infância, através do DL n.º 542/79, de 31 de dezembro (Marta, 2015; Vasconcelos, 1999).

Mais tarde, em 1986, foi estabelecido o quadro geral do sistema educativo, através da publicação da LBSE, que não só compreende a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo e o consagra como um nível autónomo, tal como mencionado no subcapítulo anterior, como lhe estabelece oito objetivos principais (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Os mesmos encontram-se relacionados com o desenvolvimento sócioemocional e intelectual das crianças, o respeito pela multiculturalidade e características individuais, a promoção da igualdade de oportunidades e a despistagem de inadaptações e/ou deficiências, com o objetivo de orientar e encaminhar a criança no sentido do seu desenvolvimento (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Anos depois, surgiu a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que “consagra o ordenamento jurídico” deste nível educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo I, artigo 1.º), apresentando objetivos que vão ao encontro dos explanados na LBSE, acrescentando o incentivo à participação das famílias no processo educativo, com vista a estabelecer relações de colaboração com a comunidade, na medida em que se constituem como um elemento influenciador na aprendizagem e desenvolvimento da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Uma vez aprovadas estas leis, compreende-se que a EPE foi, progressivamente, integrando-se no sistema nacional de educação, conferindo-lhe, assim, uma grande importância, na medida em que “nela e através dela”, as crianças até aos cinco anos desenvolvem competências, aprendem valores, normas e a viver em sociedade, contribuindo para uma “cidadania presente e futura” (Formosinho, 2013, p. 10).

Uma consequência do surgimento deste enquadramento legal foi a questão do currículo da EPE. Assim sendo, de modo a garantir o desenvolvimento dos objetivos previamente mencionados, tornou-se necessário definir orientações curriculares que visam “apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância (JI), da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Foi, então, neste sentido que em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que foram mais tarde renovadas, devido às evoluções das políticas educativas, estando em vigor a versão de 2016.

O documento em questão encontra-se organizado em três secções, sendo elas o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Por sua vez, a primeira engloba três diferentes tópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo) e a Organização do ambiente educativo. Seguidamente, após estes capítulos, são apresentadas as várias áreas de conteúdo, onde o educador deve privilegiar “uma abordagem integrada e globalizante” das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Torna-se, ainda, pertinente mencionar que, ao longo da PES, foi preocupação da diáde proporcionar uma multiplicidade de experiências com sentido para a criança, privilegiando a articulação de saberes das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tal como se encontra espelhado nos dois capítulos seguintes. Na última parte das orientações curriculares está explícito a importância de proporcionar uma transição educativa suave e harmoniosa para a criança, tendo em consideração o seu bem-estar e segurança (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE, apesar de auxiliarem e orientarem o educador na sua prática profissional, não são por si só, um “referente de qualidade da prática na sala de atividades” (Formosinho, 2013). Assim sendo, torna-se fundamental que o educador adote um ou mais modelos curriculares na sua ação, de acordo com as suas características e crenças, de modo a dar sentido e significado à sua ação educativa e proporcionar uma aprendizagem significativa para o seu grupo de crianças (Formosinho, 2013). Neste sentido, foram vários os modelos curriculares que permitiram sustentar a prática educativa ao longo da PES, sendo eles a Pedagogia-em-Participação, *High-Scope*, *Reggio Emilia* e

Movimento da Escola Moderna (MEM), todos eles assentes numa pedagogia participativa, em detrimento das pedagogias transmissivas, conceitos aprofundados no subcapítulo anterior.

Assim sendo, tal como se pode ver na figura 2, em todos os modelos curriculares mencionados, a criança desempenha um papel ativo, competente e é protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, privilegiando-se, deste modo, a sua autonomia e independência (Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

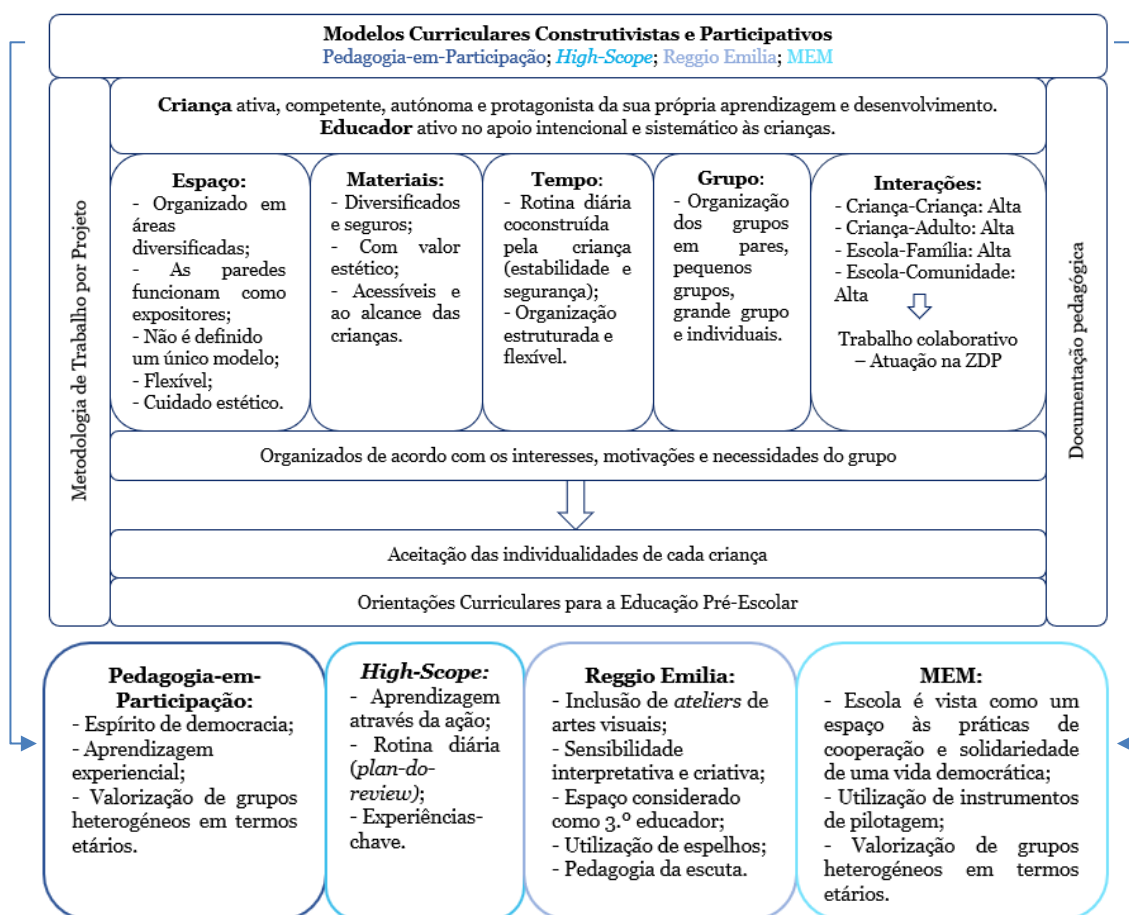


Figura 2: Esquema sobre os modelos curriculares Pedagogia-em-participação, High-Scope, Reggio Emilia e MEM. Adaptado de Formosinho (2013), Katz et al. (1998), Lino (2013), Lopes da Silva et al. (2016), Niza (2013), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).

Por sua vez, o papel do educador é o de proporcionar oportunidades que “permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho,

2013, p. 75). Desta forma, cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento das crianças, tendo em consideração o meio social, para que as crianças possam ser encaradas como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Para que tal aconteça, torna-se fundamental que o educador reflita sobre as oportunidades educativas que o ambiente possa proporcionar, planejando intencionalmente a sua organização e alterando a sua dinâmica, de acordo com as situações que surjam (DL n.º 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, apesar de existirem aspetos particulares de cada um dos modelos curriculares, todos assumem que o espaço educativo deve estar organizado em áreas diversificadas, contudo, não é definido um único modelo, sendo, por isso, flexível de ser alterado, de acordo com as características do grupo de crianças (Formosinho, 2013). Simultaneamente, outro aspeto comum a estes modelos curriculares é a utilização do espaço das paredes, uma vez que permite a exposição das criações artísticas realizadas pelas crianças, valorizando o seu trabalho, fomentando a confiança e segurança das mesmas e ainda embelezando a sala de atividades (Lino, 2013). Além disto, para MEM é essencial que se situe nas paredes, à altura das crianças, mapas de registo de instrumentos de pilotagem, auxiliando o grupo a planificar, gerir e avaliar as atividades e participação das crianças (Niza, 2013). Para *Reggio Emilia* o espaço é considerado como o terceiro educador, existindo, em cada escola, um espaço comum, *piazza*, dividido em várias áreas de interesse. Além disto, esta pedagogia, defende, ainda, a existência de um mini *atelier* dentro de cada sala, bem como a presença de espelhos, permitindo o jogo com imagens e observações de diferentes perspetivas, facilitando a comunicação entre todos os agentes do processo educativo (Lino, 2013).

Por sua vez o espaço exterior é igualmente considerado um espaço educativo, tendo em conta as suas potencialidades e oportunidades educativas que oferece, na medida em que se constitui como um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Paralelamente, este espaço promove o desenvolvimento de atividades físicas num ambiente mais amplo e ao ar livre, contribuindo para um enriquecimento e diversificação das oportunidades educativas (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à segunda dimensão apresentada, os materiais, estes devem ser diversificados, permitindo uma multiplicidade de experiências às crianças, seguros e devem estar dispostos ao alcance das mesmas, favorecendo a autonomia e tomada de decisões (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os mesmos estão “carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades” (p. 45).

Relativamente à organização do tempo educativo, considera-se fundamental mencionar que o mesmo, embora seja pensado pelo adulto, deve ser “progressivamente coconstruída pela criança”, de modo a que a mesma se sinta parte integrante deste processo (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Neste sentido, a organização de uma rotina diária promove a autonomia e estabilidade à criança, uma vez que a mesma tem conhecimento do que vai acontecer a seguir, contribuindo para o seu bem-estar (Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

A quarta dimensão a aprofundar consiste nas interações que, segundo as OCEPE, são fundamentais para o desenvolvimento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016) e constituem a base de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesta linha de pensamento, as interações entre crianças e entre crianças e educador são privilegiadas, sendo o trabalho colaborativo essencial e necessário ao desenvolvimento holístico da criança (Lino, 2013). Por seu turno, a relação com as famílias deve assentar numa comunicação através de trocas informais ou momentos planeados, uma vez que estes são essenciais para conhecer as motivações e necessidades educativas e incentivar a sua participação de acordo com as suas possibilidades (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, as famílias e a restante comunidade assumem-se “como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (Niza, 2013, p. 159). De salientar que todos estes intervenientes desempenham um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, ou seja, ao nível da ZDP, conceito aprofundado no subcapítulo anterior (Lino, 2013).

Tendo a consciência que “a pedagogia da infância constitui-se em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 26), a MTP assume-se como uma metodologia transversal a todos estes modelos curriculares. É,

fundamentalmente, através desta metodologia que as crianças desenvolvem a motivação para a aprendizagem, na medida em que permite responder a situações do seu interesse e do seu quotidiano (Katz et al., 1998).

Estas quatro dimensões do ambiente educativo devem ser organizadas e estruturadas tendo em conta os interesses e motivações das crianças, de modo a estimular a cooperação e experimentação, encontrando diversas formas de responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, compreende-se que para promover o sucesso educativo, é necessário que o ambiente educativo reconheça e valorize as características individuais de cada criança, respeitando-a e respondendo a essas diferenças, para que todas se sintam parte integrante do grupo, tal como preconizam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Após o elencado, compreende-se que, para o educador conhecer a criança no seu contexto, é pertinente que o mesmo utilize diferentes modos de observação e registo, permitindo-lhe visualizar a criança sob várias perspetivas, situando essa visão no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Este processo de organização e interpretação dos registos recolhidos denomina-se de documentação pedagógica e tem como objetivo “compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106).

De facto, os modelos curriculares apresentados defendem a documentação pedagógica como sustentadora da avaliação das crianças, constituindo-se como um “importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem para os [educadores], para as crianças e para os pais” (Lino, 2013, p. 133). Mais evidente na Pedagogia-em-Participação e em *Reggio Emilia*, a documentação proporciona uma memória das experiências realizadas, favorece o sentido crítico dos docentes e providencia informação para os pais e para a restante comunidade (Lino, 2013).

Com efeito, estas informações recolhidas possibilitam a fundamentação do planeamento da ação pedagógica, que desencadeará um novo ciclo de Observação-Planeamento-Avaliação-Reflexão. Assim, compreende-se que avaliar consiste no “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Por isso, para uma planificação ser

considerada significativa é necessário que seja baseada numa avaliação sistemática e para uma avaliação ser adequada esta deve influenciar a planificação, bem como a sua concretização (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, de acordo com o modelo High-Scope, avaliar significa “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 9). Adicionalmente, os docentes devem registar diariamente notas ilustrativas, baseando-se no que veem e ouvem durante a observação formativa.

Por sua vez, o modelo curricular MEM defende a existência de três tipos de avaliação, a diária que permite comparar o trabalho realizado com a planificação; a semanal onde é realizada a autoavaliação das crianças e é definida a planificação da semana seguinte e a periódica que é realizada trimestralmente, onde é feito o balanço do que foi desenvolvido e ainda falta desenvolver (Gomes, 2014).

Tal como mencionado previamente, sendo as interações e relações o foco central das pedagogias participativas, torna-se essencial compreender que a EPE consiste no nível educativo em que a afetividade e a ética se misturam de um modo mais visível. Neste sentido, ao longo dos tempos, “a educação de infância balanceou e balanceia entre a ética do cuidado e a ética do educar” (Marta, 2015, p. 125).

De facto, a ética do cuidado encontra-se relacionada com as necessidades básicas da criança, tendo em consideração a segurança e bem-estar da mesma, proporcionando o equilíbrio não só físico como também afetivo e emocional. Por seu turno, a ética do educar é vista “como um meio de aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (Marta, 2015, p. 112). De modo a promover aprendizagens significativas e fomentar a autonomia da criança, cabe ao educador encontrar esse equilíbrio e desenvolvimento. Neste sentido, segundo a mesma autora, é na articulação entre o cuidar e o educar que se encontra o ponto de equilíbrio essencial para aprender em conjunto e viver em sociedade, pois “para educar uma criança é preciso toda a comunidade” (Marta, 2015, p. 131).

Deste modo, compreende-se que a EPE assume um papel fundamental na vida das crianças, uma vez que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos”, sendo, por isso, essencial que o Ensino Básico comece a ser planeado a partir de um trabalho colaborativo e integrado que tem em consideração o

período anterior à escolaridade obrigatória (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Assim sendo, este nível educativo é crucial para desenvolver aprendizagens fundamentais, atitudes e valores basilares que permitam as aprendizagens futuras das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

### 3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, assim denominado após a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), constitui-se como o primeiro ciclo da escolaridade obrigatória, com uma duração de quatro anos, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Remetendo para o primeiro subcapítulo do presente relatório, este é dotado de um carácter universal, obrigatório e gratuito, indo, assim, ao encontro dos objetivos preconizados pela UNESCO (UNESCO, 2017).

Paralelamente, este ciclo integra-se no ensino básico que, por sua vez, encontra-se organizado em três ciclos sequenciais, cada um dividido em diferentes anos de escolaridade. Tal como na EPE, este apresenta objetivos gerais que visam o desenvolvimento de competências essenciais para a vida de todos os cidadãos, tais como proporcionar uma formação que permita descobrir e desenvolver os seus interesses e talentos e potenciar a autonomia, formando cidadãos cívicos, responsáveis e democraticamente intervenientes na vida em sociedade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Integrados nestes objetivos gerais encontram-se os específicos do 1.º CEB, que visam o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8.º).

Este nível educativo apresenta várias características específicas, tais como o regime de monodocência, possibilitando uma aprendizagem de um modo globalizante. Deste modo, esta especificidade tão marcante do 1.º CEB promove uma maior articulação de saberes, onde o docente “assegura as componentes do

currículo constantes da respetiva matriz curricular, com exceção do Inglês” (Despacho normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, artigo 5.º, ponto 6b).

Neste sentido, o professor pode e deve ser coadjuvado por uma equipa multidisciplinar, capaz de gerir o currículo de um modo flexível e transversal, constituindo-se como uma mais valia, “estando claramente associado à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26).

De facto, apesar das alterações e evoluções da conceção do papel do professor, Roldão (2005) aponta a existência de duas representações sociais que lhe estão conotadas: a primeira consiste num professor que “professa um saber” (p. 14) com carácter meramente transmissivo e a segunda consiste no ensinar como se faz, conduzindo os alunos a construir a sua própria aprendizagem. Assim sendo, compreende-se que o professor não se pode limitar à transmissão de conteúdos e conhecimentos, cabendo-lhe o papel de criar um ambiente propício à aprendizagem, tal como defende Perrenoud (2003, citado por Roldão, 2005). Contudo, esta visão do papel de professor nem sempre seguiu esta linha de pensamento.

Deste modo, importa salientar que até ao séc. XIX a formação de professores era completamente desvalorizada e, conseqüentemente, o ensino não era considerado uma carreira. Além disto, os objetivos da escolarização baseavam-se, unicamente, no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e matemática, desvalorizando por completo a área das expressões e do estudo do meio (Arends, 1995). Desta forma, a profissão de professor era vista como uma atividade de fácil desempenho, onde a única dificuldade se prendia com o controlo do grupo e o “impor respeito” (Roldão, 1999, p. 14). Já na segunda metade do séc. XX surgiu uma nova conceção de educação, que tinha como objetivo responder aos avanços que se desenvolveram neste período.

Atualmente, o professor caracteriza-se como um facilitador e orientador do processo de ensino e aprendizagem (Arends, 1995) colocando-se “como ponte entre o estudante e o conhecimento” (Bulgraen, 2010, p. 31). Desta forma, atuando como mediador, o professor deve proporcionar uma aprendizagem que permita ao aluno pensar e questionar por si mesmo, não recebendo as informações de um modo passivo (Bulgraen, 2010). Assim, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, com a finalidade de criar cidadãos responsáveis e ativos na

sociedade (Oliveira-Martins, 2017, p. 5). Foi com este pensamento em linha que ao longo da PES se procurou colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo conferido à mestrandia o papel de mediador.

Simultaneamente, o professor do 1.º CEB assume um carácter de promotor de um clima de bem-estar afetivo, tanto com as crianças como com as famílias e restante comunidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, é essencial criar um espaço onde os alunos se sintam confortáveis e transmitam sentimentos favoráveis sobre si mesmos e sobre os outros (Arends, 1995). Neste sentido, o professor do 1.º CEB deve ensinar demonstrando alegria, gosto e entusiasmo, sendo que ao longo da ação educativa se procurou reforçar este aspeto, fomentando uma maior motivação nos alunos. Por sua vez, compreende-se que é fulcral a promoção de um ambiente escolar acolhedor, permitindo ao aluno sentir-se parte integrante do mesmo e se predisponha à aprendizagem de novos conhecimentos (Bulgraen, 2010).

Tal como referido previamente, o docente deste nível educativo tem a responsabilidade de desenvolver o currículo, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2, ponto 2). Assim sendo, importa referir que segundo o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o currículo nacional consiste no “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE” (artigo 2.º). Deste modo, compreende-se que é imprescindível que tanto os docentes como as próprias organizações escolares tenham autonomia para gerir o currículo, permitindo a construção de saberes articulados que possibilitam uma formação integral que vise a transversalidade e continuidade da aprendizagem a todos os alunos (Carvalho, 2010).

Por conseguinte, devido ao facto de existir um currículo restrito e uniforme que pode levar a uma maior desmotivação das crianças na escola, Gonçalves e Alarcão (2004) referem a possibilidade de olhar para o currículo “enquanto projeto dinâmico, aberto, capaz de se auto-organizar” (p. 3). Assim sendo, apesar do currículo manter um carácter nacional, este deve-se adequar ao contexto educativo em questão, possibilitando uma maior motivação e entusiasmo às crianças (Roldão, Peralta e Martins, 2017).

Após o elencado, compreende-se que o professor não só assume um papel fulcral na articulação das várias áreas disciplinares, como deve gerir a organização temporal dedicada a cada uma delas. Desta forma, o DL n.º 55/2018 define a carga horária semanal de cada disciplina, sendo que o português e a matemática deverão ocupar sete horas cada, a educação artística juntamente com a educação física deverão ocupar cinco horas e o estudo do meio três. Simultaneamente, estão ainda presentes a oferta complementar e o apoio ao estudo em que nos dois primeiros anos ocupam três horas semanais e no terceiro e quarto ano ocupam uma. O inglês apenas é contemplado nos dois últimos anos, ocupando duas horas semanais. Assim sendo, a carga horária semanal total é de 25 horas, cabendo ao professor o papel de integrar transversalmente todas estas disciplinas, englobando a cidadania e desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Nesta linha de pensamento, o professor deve articular as várias componentes curriculares de forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa que, tal como refere Ausubel, autor da Teoria da Aprendizagem Significativa, esta consiste na “interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (...) relevantes” (Agra, Formiga, Oliveira, Costa, Fernandes et al. 2018, p. 259). Deste modo, promover esta aprendizagem tornou-se num objetivo fulcral ao longo da PES, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo da criança. Assim, interligando os diversos saberes, o professor facilita a aquisição de um conhecimento global, integrador e articulado, proporcionando o desenvolvimento holístico das crianças.

Por conseguinte, torna-se fundamental referir que o docente deve promover uma articulação curricular na sua planificação que, segundo Leite (2012) pode assumir três formas, a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, explicadas na figura 3. Neste sentido, ao longo da PES, o par pedagógico procurou articular as diversas componentes curriculares, realizando interdisciplinaridade nas planificações propostas. Além disto, como existiu a oportunidade de implementar e desenvolver a MTP ao longo da prática educativa, houve uma aproximação à transdisciplinaridade (Morin, 1999).

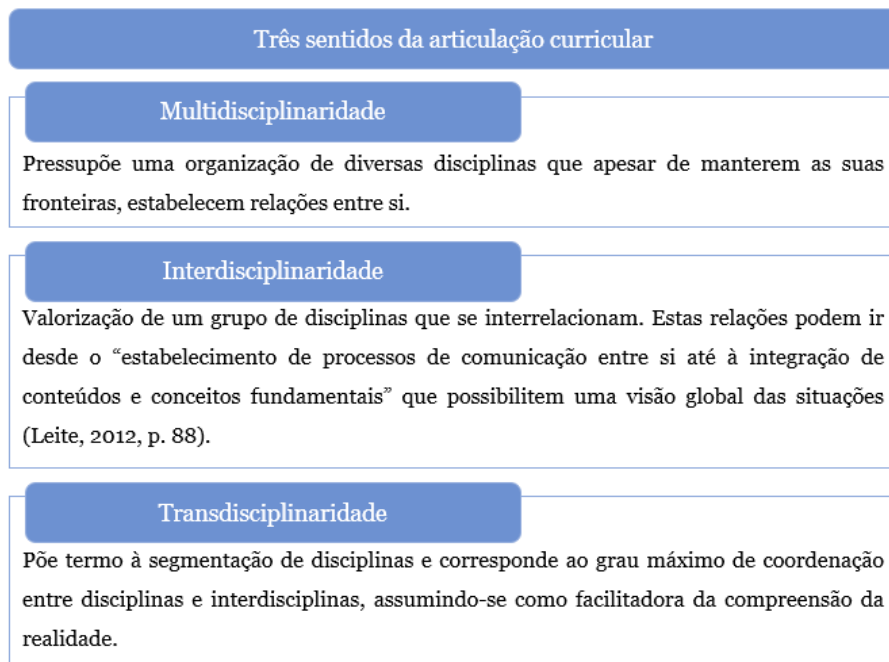


Figura 3: Esquema sobre os três sentidos da articulação curricular. Adaptado de Leite (2012).

De facto, com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa para a criança é necessário atribuir sentido às situações com que convivemos, relacionando o conhecimento novo com o que já possuímos. Assim, a aprendizagem torna-se mais profunda quando existe uma relação entre conteúdos, permitindo ao aluno identificar os conteúdos com as experiências da sua própria realidade de modo a interpretar o novo conhecimento (Leite, 2012). Deste modo, o professor deve praticar uma ação educativa coerente e flexível, trabalhando colaborativamente com os restantes profissionais de educação, com o objetivo de responder aos interesses e necessidades das crianças. Ao trabalharem juntos, os membros do grupo apoiam-se e direcionam-se para alcançarem o mesmo objetivo, promovendo a confiança mútua e a liderança compartilhada e estabelecendo relações não-hierarquizadas e a corresponsabilidade pelas ações tomadas (Damiani, 2008). Foi neste sentido que ao longo da PES se procurou trabalhar colaborativamente, não só com o par pedagógico, como também com a professora cooperante, com a professora supervisora e com os restantes profissionais de educação, acreditando no sucesso profissional de todos os intervenientes.

Tal como tem vindo a ser mencionado, de modo a existir o sucesso escolar e uma aprendizagem efetiva dos conteúdos, o professor não pode olhar todos os alunos com os mesmos olhos. É essencial que diferencie pedagogicamente os mesmos, com o propósito de garantir que todos aprendam e aprofundem as suas competências e conhecimentos. Para isto, o docente tem de conhecer as particularidades de cada criança e, conseqüentemente, adequar as suas planificações e criar estratégias pedagógico-didáticas para conseguir responder às necessidades de todos os alunos (Tomlinson, 2008).

Com o objetivo de atender a esta diferenciação pedagógica, a opção metodológica centrada numa abordagem multinível “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º), promovendo uma aprendizagem e inclusão que envolva todas as crianças (DL n.º 54/2018, 6 de julho). Assim sendo, de acordo com Roldão (1999), o adulto deve ser capaz de “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (p. 52).

É neste sentido que Gardner (1995, citado por Almeida, Crispim, Silva & Peixoto, 2017) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas que defende que as pessoas possuem oito tipos de inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalística. Deste modo, cabe ao docente perceber e auxiliar os seus alunos a desenvolverem as suas inteligências, formando cidadãos confiantes e com autoestima, valorizando as suas particularidades. Paralelamente a isto, torna-se essencial criar ambientes educativos favoráveis que promovam esta diferenciação, sendo que o professor deve diversificar nas suas estratégias, permitindo, assim, uma equidade no grupo. Devido à relevância deste processo, ao longo da PES a díade procurou desenvolver atividades que tivessem em atenção as diferentes características e, conseqüentemente, inteligências das crianças, promovendo sequências didáticas diversificadas.

De modo a organizar e orientar a sua prática profissional, o professor deverá basear-se nos documentos orientadores de cada ano e nível de escolaridade em que o aluno se encontra. Uma vez que estes documentos, já existentes a um nível nacional, careciam de uma articulação entre si, tornou-se fundamental uma reorganização curricular, interligada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6944-A/2018). Tal como o

próprio nome indica, este documento estabelece o que se pretende que as crianças e jovens alcancem à saída da escolaridade obrigatória e ressalva a importância dos alunos construírem e sedimentarem uma cultura científica e artística de base humanista (Oliveira-Martins et al., 2017).

Foi nesta linha de pensamento que surgiram, em 2018, as Aprendizagens Essenciais (AE) que visam a promoção de um ensino de qualidade, reorganizando-o e caracterizando-se como uma extensão dos documentos já existentes, o programa e metas curriculares. De facto, as AE permitem uma efetiva flexibilização e gestão do currículo, estando disponíveis para todas as disciplinas que integram o ensino básico. Paralelamente, defendem uma cultura de autonomia e de trabalho colaborativo por parte dos docentes, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e aponta quais as estratégias mais relevantes de modo a proporcionar uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora aos alunos (Despacho n.º 6944-A/2018).

Tal como Roldão, Peralta e Martins (2017) referem, as AE não só apresentam um conjunto de conhecimentos a atingir, articulados conceptualmente, como as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada área do saber, tendo em consideração o seu ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018). Simultaneamente, as mesmas visam a criação de um ambiente inclusivo na escola, onde é possível encontrarmos crianças com diferentes “pontos de partida” que não podem condicionar os seus “níveis de chegada”, promovendo um maior domínio possível das suas competências individuais, indo, assim, ao encontro do PASEO (Roldão & Almeida, 2018, p. 40).

Como forma de apurar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas pelos alunos é necessário “reconsiderar o que se ensina, o que se aprende e o que, e como se avalia”, com o objetivo de regular o processo de ensino e de aprendizagem, assim como as estratégias utilizadas (Vilar, 1993, p. 15). Deste modo, o acompanhamento e a avaliação são essenciais para o sucesso dos alunos, sendo fulcral a implementação de medidas que promovam a igualdade de oportunidades (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Neste sentido, reconhece-se que as dinâmicas de avaliação têm como objetivo melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos e que a “avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo os instrumentos de avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, introdução).

Assim sendo, os instrumentos de avaliação revelam-se indispensáveis para auxiliar o docente neste processo, constituindo-se como uma “espécie de bússola que orienta o trabalho nas aulas” (Estanqueiro, 2010, p. 94). Ao longo da PES, a avaliação que prevaleceu foi a avaliação formativa uma vez que se assume como a principal modalidade, permitindo a obtenção de informação pertinente e organizada nas várias áreas curriculares.

A mesma assume um carácter sistemático e contínuo, levando a um repensar da planificação, com vista a responder às necessidades das crianças. Simultaneamente, esta modalidade de avaliação assume-se de carácter global e integrante, exigindo que professores e alunos trabalhem colaborativamente. Acredita-se, ainda, que deve ser avaliado tudo o que o aluno aprende, não se cingindo aos conhecimentos, mas também ao saber fazer, ser e saber ser (Estanqueiro, 2010; Vilar, 1993). Compreende-se, assim, que estes parâmetros vão ao encontro dos quatro pilares da educação elencados previamente.

É de salientar que ao longo da PES procurou promover-se a avaliação formativa através da realização de grelhas de observação. Assim, pelo seu carácter global de avaliação das aprendizagens e integrante dos vários domínios curriculares, a díade não se centrou num único momento de aprendizagem, mas no desenvolvimento das suas competências, valorizando esse percurso e promovendo-o com atividades diversificadas. Neste sentido, estas grelhas revelam-se essenciais para observar se uma determinada estratégia se adequou aos diferentes alunos que compõe a turma e se proporcionou um desenvolvimento das suas competências e capacidades, previamente previstas. Assim, as mesmas têm como principal objetivo melhorar a prática docente, fornecendo ao professor informações sobre a sua ação e opções pedagógicas. Deste modo, o professor consegue adaptar a sua planificação de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e adequada aos diversos alunos.

Em suma, torna-se pertinente mencionar que o perfil do docente deve assentar numa relação reflexiva entre a teoria e a prática, com o objetivo de construir a identidade profissional. Assim sendo, todos os princípios teóricos desenvolvidos ao longo deste capítulo encontram-se explanados na terceira parte do presente relatório, na medida em que permitiram dar sentido e significado à prática educativa.

#### 4. O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Hoje em dia é cada vez mais visível um cenário onde a informação e o conhecimento se constituem como um “vetor de sustentabilidade para o desenvolvimento dos povos e dos cidadãos” (Quadros-Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 171). Deste modo, as sociedades contemporâneas encontram-se em constante evolução e atualização, particularmente nos espaços educativos, sendo as TIC as principais responsáveis destas alterações (Lins, Ramos, & Moreira, 2015).

Consequentemente, aliado a estas evoluções, também o educar ganhou um novo significado, passando, assim, pelo fomento do “desenvolvimento de competências dos indivíduos no ‘aprender a aprender’ para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos e de enfrentar criativamente novas situações” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011, p. 402).

Tendo em consideração que a geração que se encontra hoje a frequentar as escolas constitui-se como o futuro da sociedade, cabe aos professores a capacidade de propiciar um ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de ultrapassar os desafios e situações que possam surgir na era digital. Neste contexto, a utilização das TIC tem permitido aumentar a qualidade da formação de professores, bem como a sua motivação, sendo a sua integração em sala de aula cada vez mais frequente (Quadros-Flores, Escola, & Peres, 2011).

Assim sendo, torna-se pertinente referir que as TIC não só estimulam a motivação, concentração, participação, criatividade e a eficiência das crianças, como fomentam a aprendizagem colaborativa, auxiliando a compreensão de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a melhorar a qualidade da sua aprendizagem (Marta, 2017; Quadros-Flores, Escola, & Peres, 2011). Foi nesta linha de pensamento que as TIC se revelaram cruciais no desenrolar da prática educativa, tanto no 1.º CEB, como na EPE, sendo mais visível neste último contexto devido ao surgimento de uma nova pandemia no mundo que obrigou ao encerramento das escolas e, como tal, o/a ensino/educação viu-se obrigado a ganhar força nos espaços *online*.

É neste sentido que se torna, cada vez mais, fundamental alargar e aprofundar o conhecimento e capacidades das crianças no domínio das tecnologias, evidenciando a componente da computação (Ramos & Espadeiro, 2015). Assim sendo e após o enunciado importa aprofundar e refletir sobre o pensamento computacional e o seu impacto no desenvolvimento das crianças.

O pensamento computacional consiste na execução de processos de raciocínio lógico, isto é, no “desenvolvimento de competências que apoia tanto o raciocínio, quanto o aprendizado e a compreensão do mundo”, permitindo às crianças a resolução de problemas, dividindo-os em partes e criando algoritmos para a sua resolução (André, 2018, p. 96). Simultaneamente, o mesmo fomenta, ainda, o desenvolvimento da capacidade analítica e investigativa de modo a encontrar uma decisão a respeito de situações que envolvam a natureza, a ciência, a tecnologia e a sociedade, bem como a capacidade de comunicação e a imaginação para se colocar no lugar do outro, aceitando e respeitando pontos de vista diferentes (André, 2018), indo ao encontro das OCEPE e do PASEO.

Por conseguinte, compreende-se que os docentes assumem um papel essencial ao proporcionar às crianças situações de aprendizagem significativa, de modo a que as mesmas possam formular questões e elaborar hipóteses sobre a sua realidade, e interagir com os seus colegas, estimulando um ambiente coletivo onde são debatidas ideias e confrontadas opiniões. Contudo, importa ressaltar que para a promoção de situações de aprendizagem com estas características, não são necessárias infraestruturas sofisticadas nas escolas. As mesmas podem ser desenvolvidas no próprio ambiente de sala de atividade/aula, desde que estabelecidas determinadas condições (André, 2018).

Segundo Lopes (2007) citado por André (2018), estas condições passam pelo planeamento de atividades que propiciem “situações cognitivamente desafiadoras, valorizando [as] suas ideias iniciais e representações sobre os temas propostos” (p. 106), pressupondo momentos de registo pessoal e de trabalho em grupo. Além disto, o envolvimento das crianças também assume uma grande importância, na medida em que devem participar ativamente e com compromisso, pensando no que fazem e porque o fazem (André, 2018).

Assim sendo, tem-se vindo a desenvolver em Portugal várias iniciativas e projetos nas escolas com o propósito de introduzir o pensamento computacional. Foi neste sentido que no contexto onde foi desenvolvida a prática educativa do 1.º CEB, a oferta complementar da turma consistia na

programação, mais concretamente na plataforma *ubbu*. A mesma permite estimular o pensamento lógico, computacional e a resolução de problemas, numa linguagem simples (Montenegro, 2019). Por sua vez, era intencionalidade da díade desenvolver esta temática no contexto educativo da EPE, uma vez que na sala de atividades estava disponível um robô e o entusiasmo demonstrado pelas crianças em relação a este objeto era bastante visível. Contudo, devido à conjuntura mundial provocada pelo COVID-19, o estágio sofreu uma interrupção ao nível presencial e, como tal, não foi possível desenvolvê-lo.

Deste modo, a programação e a robótica potenciam a criação de ambientes de trabalho mais estimulantes, onde existe espaço para a análise, discussão de ideias e opiniões e partilha de novas descobertas (Papert, 1996 citado por Abrantes, 2009). Paralelamente, a programação e a robótica abrem portas para aprendizagens multidisciplinares e para o desenvolvimento de valores, tais como a responsabilidade (no manuseamento do robô e consciencialização das suas próprias ações), reflexão e inovação (no pensamento crítico e na procura de novas soluções para os problemas) e cidadania (ser interventivo e respeitar diferentes opiniões) (Oliveira-Martins et al., 2017; Santos, 2014). Assim, este ambiente criado encontra-se envolvido em imaginação e criatividade e estimula uma relação mais próxima entre as crianças e entre estas e a sala de aula e a escola (Abrantes, 2009).

De facto, a criatividade, tão reconhecida nos espaços educativos, consiste na “capacidade da pessoa humana de pensar sobre si própria [envolvendo] a definição e redefinição de problemas e combinação de conhecimento anterior” (Marta, 2015, p. 133). Assim, num mundo onde a diversidade é valorizada, considera-se que cabe ao docente despertar as competências e aptidões das crianças, de modo a proporcionar atividades que valorizem e fomentem a criatividade (Marta, 2015).

Após o elencado, torna-se pertinente referir que as TIC assumem um papel fulcral no desenvolvimento das competências da criança. Contudo, a afetividade e emotividade, algo tão característico dos educadores de infância, bem como dos professores do 1.º CEB, essencialmente, não podem ser descurados. Assim, o JI e a escola devem ser considerados espaços de “alegria, de laços e de afetos, de emoções, de diálogo, de partilha [onde] a criança e o profissional devem aprender a ser felizes, num clima de convivência saudável” (Marta, 2015, p. 143).

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

O presente capítulo encontra-se organizado em duas grandes partes, sendo a primeira destinada à caracterização do contexto tanto na EPE como no 1.º CEB e a segunda destinada à metodologia de investigação utilizada em ambas as valências.

Assim sendo, a caracterização do contexto será baseada numa observação direta, sistemática e participante do ambiente educativo, englobando o espaço, os materiais, as interações e a gestão e organização do tempo. Como tal, esta estratégia assume um papel essencial no processo de modificação da prática e consequente desempenho do docente em formação (Estrela, 1994).

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES desenvolveu-se num agrupamento de escolas situado na área metropolitana do Porto, inserindo-se num estabelecimento educativo da rede pública. O mesmo foi criado em 2003/2004 e está localizado num meio onde se pode encontrar atividades económicas ligadas ao setor secundário e terciário, evidenciando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, alimentar e máquinas e equipamentos.

Este agrupamento integra 11 estabelecimentos de ensino, com valências compreendidas entre a EPE e o 3.º CEB. Considerando o projeto educativo do agrupamento, a escola deve ser vista como um lugar onde cada criança encontra um ambiente educativo agradável, proporcionando-lhe o desenvolvimento de

competências e aprendizagens que lhe permita enfrentar os desafios do século XXI (Projeto Educativo, 2018-2021).

Com o objetivo de eliminar obstáculos e promover um verdadeiro sucesso educativo, este projeto apresenta princípios focalizados no aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser, conceitos desenvolvidos no capítulo anterior. Assim sendo, a missão do agrupamento passa por formar cidadãos ativos, críticos e resilientes, integrando-os numa sociedade em constante evolução e num mundo cada vez mais globalizado (Projeto Educativo, 2018-2021).

A instituição educativa, com valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, era constituída por dois edifícios, um referente ao JI e outro à Escola Básica, capacitando seis turmas de 1.º CEB e duas de EPE. A escola sofreu obras de remodelação, apresentando infraestruturas em bom estado de conservação em todos os espaços interiores.

Ao debruçarmos o nosso olhar sobre o espaço educativo, torna-se essencial considerar o espaço exterior como um local de extrema importância, uma vez que o mesmo possibilita “às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Assim, o mesmo encontrava-se organizado em duas zonas distintas, um dedicado às crianças do 1.º CEB e outro às da EPE. O primeiro, de pequena dimensão comparativamente à quantidade de crianças existentes, caracterizava-se como seguro, mas pouco apelativo, possuindo um campo de futebol de relva sintética, que ocupa a maior área, e um contentor de compostagem, sensibilizando as crianças para temas ecológicos.

Contrariamente a isto, o segundo constituía-se como um espaço de largas dimensões e encontrava-se bem equipado, sendo possível observar três estruturas que permitem a brincadeira das crianças: um escorrega, um baloiço estático e uma casa de plástico. Paralelamente, possuía, ainda, pintado no chão vários números ligados entre si, formando um caminho, parecendo-se com o Jogo da Glória, no entanto não se encontrava dinamizado, uma vez que a educadora cooperante gostaria de o fazer com o grupo e como não foi do interesse das crianças, esta dinamização acabou por se adiar.

É neste sentido que se considera pertinente mencionar que este espaço deveria ser utilizado com mais frequência, na medida em que proporciona oportunidades educativas igualmente importantes que o espaço interior. O mesmo apresenta “características e potencialidades que permitem um

enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Deste modo, ao longo da prática educativa do 1.º CEB a díade realizou sequências didáticas fora do contexto de sala de aula, promovendo a utilização do espaço exterior como um espaço de conhecimento e novas aprendizagens. Além disto, planejou atividades relacionadas com o meio ambiente, fomentando nas crianças a preservação do planeta.

Quando o clima atmosférico não era propício, a escola dispunha de um polivalente, no interior do edifício, que tanto funcionava como um espaço onde as crianças realizavam atividade física, como também como um espaço onde todas as turmas brincavam durante o intervalo. Assim sendo, sob o ponto de vista desta última opção, este assumia-se de pequena dimensão, não conseguindo, assim, dar resposta às necessidades e lazes das crianças desta faixa etária. Relativamente às crianças da EPE, estas frequentavam o polivalente unicamente depois de almoçarem, com o intuito de aguardarem que os restantes colegas terminassem a refeição. Desta forma, quando o tempo atmosférico não era favorável, estas crianças permaneciam no interior do edifício dedicado à EPE e realizavam jogos e outro tipo de atividades.

A escola encontrava-se organizada em dois andares, onde na parte inferior localizava-se o polivalente, as casas de banho, duas salas de aula e a cantina. Na parte superior encontravam-se quatro salas de aula, a sala de professores, as casas de banho, um elevador, permitindo, assim, o acesso a pessoas de mobilidade reduzida e uma biblioteca. Este último caracterizava-se como um espaço acolhedor e agradável, dispondo de uma grande diversidade literária. As crianças não frequentavam regularmente a biblioteca, sendo necessário a presença de um professor ou auxiliar para a poder explorar. Contudo, este espaço educativo deveria ser visto como um meio que desperta aprendizagens e “como uma oportunidade de fortalecimento do ensino”, despoletando um “leitor crítico, criativo e independente” (Perucchi, 1999, p. 83). Deste modo, ao longo da PES foi objetivo da díade realizar diversas atividades neste local, tais como a pesquisa de informação e a realização da planificação do projeto da turma do 1.º CEB abordado no terceiro capítulo, aproveitando, assim, as várias potencialidades deste espaço. Por sua vez, na EPE este espaço era utilizado uma vez por semana, onde as crianças partilhavam os livros trazidos de casa e/ou os livros disponíveis na biblioteca.

No que concerne às casas de banho, um pormenor interessante era o facto de não estarem pintadas com as cores tradicionais azul e cor de rosa. Neste caso específico, apesar da cor azul corresponder, de facto, à casa de banho dos meninos, a das meninas é da cor verde. Este aspeto constitui-se como uma mais valia para a igualdade de género que se representa como um dos temas mais atuais da nossa sociedade. Assim sendo, “as questões relativas ao género e à cidadania fazem parte do quotidiano da vida das crianças e entram, naturalmente, na vida da escola” (Cardona et al., 2011, p. 1).

Por conseguinte, o espaço dedicado à EPE era composto por duas salas de atividades, uma casa de banho grande dedicada às crianças e outra dedicada aos adultos, uma cozinha, um pequeno refeitório e ainda um armário para guardar os pertences. De salientar que a cozinha não era utilizada para confeção de refeições, mas sim para experiências de culinária, ou seja, confeccionar bolos, bolachas, gelatinas ou outro tipo de alimentos realizados pelas crianças.

Quanto ao corpo docente, a instituição possuía seis professores titulares de turma, um professor de apoio educativo (designada de professora Fénix), um professor de educação especial, um professor de inglês (3.º e 4.º ano) e duas educadoras de infância. Relativamente ao corpo não docente era composto por 12 elementos.

No que concerne aos projetos do agrupamento, o que merece maior destaque é o Projeto Fénix que tinha como principal objetivo melhorar os resultados e o aproveitamento dos alunos. Assim sendo, o mesmo consistia em a professora titular de turma acompanhar as crianças que apresentavam maiores dificuldades e apoiá-las individualmente e, enquanto isto, a professora Fénix acompanhava e apoiava o restante grupo. De facto, é de salientar o trabalho colaborativo entre ambas, na medida em que se constituía como um fator enriquecedor da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem das crianças.

Para além deste, outros projetos que estão inseridos neste agrupamento são o Projeto Bilingue e o Projeto de Educação para a Saúde que são concretizados em todos os níveis de ensino. Outros projetos existentes são o Projeto *MindUp* (*Mindfulness*), o Projeto das Hortas Pedagógicas, o Projeto Nacional de Cinema, Projeto Erasmus+ e *eTwinning*, Projeto Gira Vólei, Projeto *Got Talent*, Oficina de Jogos (1.º CEB) e Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Neste sentido, todos estes projetos eram realizados com o intuito de melhorar o

sucesso educativo, relevar a diversidade e fomentar a inclusão, promover a criatividade, sentido estético e crítico, promover a dimensão internacional da educação, diminuir os comportamentos de indisciplina, humanizar os espaços interiores e exteriores com a participação ativa das crianças e envolver os Encarregados de Educação (EE) no processo educativo (Projeto Educativo, 2018-2021).

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA) da escola este envolvia as duas valências e assumia um caráter interdisciplinar e de transversalidade de saberes. Deste modo, foi visível a aprendizagem em diversos contextos, tanto dentro como fora da escola, tais como, visitas de estudo a universidades, teatros, entre outros, contribuindo para um complemento dos conhecimentos previamente adquiridos e para a construção de novos saberes.

Para além disto, foi possível observar outras atividades relacionadas com o fomento pelo gosto da leitura e da escrita, a intervenção no espaço escolar, tornando-o mais acolhedor e dinâmico, a sensibilização das crianças para uma educação para a saúde, a promoção de uma educação ambiental e a educação para a cidadania. Simultaneamente, foi ainda visível neste documento outros projetos da escola que passam pelo Projeto da Escola Colorida, Projeto Gira-Vôlei, Projeto Erasmus e Projeto Patinagem.

Em parceria com a Câmara Municipal local, a instituição cooperante dispunha de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Assim sendo, esta oferta de atividades engloba, no 1.º Ciclo, a Atividade Física e Desportiva, o Ensino da Música, a Ciência Viva, as Artes e o Inglês e na EPE tem atividades de Karaté, Dança e Música. As mesmas decorriam nas instalações escolares, mais concretamente nas salas de aula, excetuando as atividades que se realizavam no espaço exterior. Posteriormente, decorria, ainda, a Componente de Apoio à Família (CAF), onde as crianças realizam os trabalhos de casa, no caso do 1.º CEB, e aguardam pelos seus EE.

De salientar que a escola valorizava a relação entre o grupo de crianças da EPE e o grupo de crianças do 1.º CEB, uma vez que a sua interação era recorrente. Neste sentido, considera-se que a instituição proporcionava uma transição educativa suave, uma vez que eram promovidas atividades comuns aos dois níveis educativos.

## 1.1. Ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

No âmbito do contexto da EPE, a PES desenvolveu-se no seio de um grupo de 25 crianças, no qual 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. O mesmo caracterizava-se por ser um grupo bastante heterogéneo não só em idades, mas também em personalidades, na medida em que cada criança apresentava as suas próprias características individuais. Através de uma observação participante, sistemática e naturalista, é possível mencionar que o grupo apresentava uma grande motivação pelas artes visuais, ao nível do desenho, pela área das ciências, nomeadamente pela natureza e meio ambiente e pela expressão motora, principalmente pelo futebol e outros jogos coletivos. No que concerne às necessidades mais evidentes do grupo, pode-se afirmar que algumas crianças apresentavam uma certa dificuldade em aceitar frustrações e insucessos, bem como resolver conflitos.

De salientar que nenhuma das crianças do grupo apresentava Necessidades de Saúde Especiais (NSE) diagnosticadas até ao momento, no entanto, uma delas frequentava a terapia da fala, uma vez que com seis anos ainda não desenvolveu a articulação de alguns fonemas. Simultaneamente, frequentava, também, consultas de desenvolvimento, pois apresentava dificuldades em demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, respeito e sensibilidade para com os seus pares e adultos. Destaca-se, deste modo, o sentimento de inclusão que todas as crianças refletiam, baseando-se no respeito mútuo, com o objetivo de proporcionar uma convivência harmoniosa entre o grupo e o pessoal docente e não docente.

Ao debruçarmos o olhar para o ambiente social e familiar do grupo, torna-se pertinente salientar que uma grande parte dos familiares se revelavam bastante participativos na escola, contribuindo ativamente para auxiliar e apoiar os projetos propostos. Neste sentido, compreende-se que a parceria escola-família era visível neste contexto educativo, chegando mesmo a alargar-se aos avós, na medida em que os mesmos não só frequentavam a escola para ir buscar as crianças, como também a visitavam com o propósito de dar *workshops* das suas especialidades, como por exemplo, *workshops* de cerâmica/modelação, de chocolate e de monda de cenouras.

Nesta linha de ideias, a EPE caracteriza-se como um “contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Assim sendo, este processo ocorre num determinado espaço, onde estão disponíveis diversos materiais, desenrola-se num tempo estipulado e envolve a inclusão da criança num grupo em que esta interage com os seus pares e adultos (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, estas quatro dimensões estão interligadas entre si e constituem o suporte do desenvolvimento curricular, contribuindo para a educação das crianças, sendo possível a sua alteração caso necessário.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), “na prática, a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas” (p. 63). Como tal, o adulto tem como objetivo colaborar com a criança de forma a promover o desenvolvimento da identidade da mesma, tornando-o mais realístico (Hohmann e Weikart, 2009). Compreende-se, então, que as interações do ambiente educativo se assumem fundamentais para a criação de múltiplas experiências e aquisição de aprendizagens, evidenciando-se as relações criança-criança, criança-adulto, escola-família e adulto-adulto.

Relativamente às primeiras, é de destacar o respeito, colaboração e amizade que prevaleceu entre as crianças, existindo, por vezes, alguns conflitos no que diz respeito a partilhar materiais e emoções. Além disto, foi visível a interajuda e colaboração por parte das crianças mais velhas para com as mais novas, algo que deve ser valorizado, uma vez que “a convivência entre crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). De salientar a criança C.R. que apresentava um comportamento mais conflituoso para com a maior parte das crianças, mas em contrapartida revelava-se bastante dependente da criança L. Neste caso específico, a educadora de infância dialogou com a criança L. com o objetivo de auxiliar a C.R. a desenvolver atitudes de respeito, promovendo um trabalho colaborativo com outros colegas, e a compreender que não podem permanecer tanto tempo isoladas.

No que diz respeito à interação entre as crianças e a educadora de infância torna-se fundamental salientar a existência de um clima de democracia, onde predominava o respeito pelas características individuais e pelo bem-estar físico

e emocional. As crianças participavam ativamente em todos os momentos educativos, sendo que os diálogos eram frequentes, acreditando-se que facilitam a aprendizagem e que “ao pensarem em conjunto, também partilham e negociam significados” (Folque, 2018, p. 89). Assim, a voz das crianças é valorizada e levada em consideração na tomada de decisões, prevalecendo a pedagogia da escuta e a pedagogia de participação. Foi, ainda, possível afirmar que a educadora de infância demonstrava uma preocupação constante em desenvolver a autoestima e autonomia do grupo, promovendo, deste modo, um clima de bem-estar, conferindo um papel central à criança.

Relativamente à interação entre a educadora e os pais/EE, a partir da observação direta foi possível compreender que a mesma se disponibilizava frequentemente para reunir com os familiares, sempre que ambos considerassem pertinente. Paralelamente, a docente utilizava frequentemente a plataforma *ClassDojo* como uma ferramenta tecnológica para publicar fotografias e dar a conhecer aos familiares o quotidiano das suas crianças, transmitindo conhecimentos aprendidos, experiências vividas e acontecimentos importantes. Esta relação torna-se fundamental para o desenvolvimento holístico da criança de modo a garantir o sucesso da sua aprendizagem, fomentando um trabalho colaborativo entre pais e famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à relação adulto-adulto, importa salientar que de modo a dar resposta às diferentes características do grupo de crianças, integrava-se na sala de EPE a educadora cooperante que contava com o auxílio de um assistente técnico e uma assistente operacional. Importa ressaltar que existe um ambiente positivo e de harmonia entre todos os profissionais que partilham, regularmente, ideias e experiências, prevalecendo a comunicação e um espírito de colaboração e cooperação (Hohmann e Weikart, 2009).

De modo a permitir à criança desenvolver múltiplas experiências e aprender pela ação, a sala de atividades caracterizava-se por ser uma área ampla e acolhedora, potenciadora de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim sendo, a educadora de infância teve a preocupação de proporcionar um espaço atraente para as crianças, organizando-o em “áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade”, assegurando a “visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 163).

Neste sentido, o espaço encontrava-se organizado em sete áreas de interesse: área da biblioteca, área da casinha, área dos jogos de chão, área dos jogos de mesa, área das ciências, área das artes visuais e área da horta, sendo que as mesmas foram criadas de acordo com as características e interesses das crianças, assumindo-se elas próprias como agentes ativos na sua criação, decorando-as e equipando-as a seu gosto. Esta organização não era algo estanque, ou seja, caso a educadora de infância se apercebesse que existia um novo interesse por parte das crianças procedia-se, assim, às alterações necessárias.

Por conseguinte, a área pela qual o grupo demonstrava um interesse especial consiste na área das ciências, sendo que esta era constituída por um armário com uma lupa, tubos de ensaio, gobelés e um microscópio de pequena dimensão. Desta forma, os materiais eram seguros, resistentes e diversificados, o que permitia atividades de exploração, resultando numa grande motivação e interesse por parte do grupo. Esta área permitia, então, às crianças o aprofundamento dos seus conhecimentos através da descoberta, experimentação e observação de fenómenos e particularidades do mundo físico e natural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A área dedicada às artes visuais era constituída por uma mesa, onde as crianças exploravam diversos materiais e técnicas de expressão plástica, como a colagem, pinturas com guaches e canetas, plasticina, entre outros. De ressaltar que a educadora de infância privilegiava a autonomia e liberdade da criança, dando-lhe oportunidade de escolher os materiais que deseja utilizar e deixando-a ir buscá-los, na medida em que se encontravam ao seu alcance. Esta área permitia a representação, criação e manipulação de materiais, desenvolvendo as suas capacidades de expressão, bem como a motricidade fina (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Outra área que assumia uma motivação especial pelo grupo era a horta que se localizava no espaço exterior, sendo que para as crianças a visitarem, era necessário o acompanhamento por parte de um adulto. Neste as crianças podiam semear, plantar, regar e mondar os vegetais, inculindo-lhes responsabilidade em cuidar da horta, consciência de uma alimentação saudável e a preservação da natureza. Na área da biblioteca era possível encontrar uma estante com bastantes livros, quatro cadeiras confortáveis e ainda um baú com peluches. Esta área deve permitir a exploração de livros e materiais de leitura,

através do contacto com diferentes suportes de escrita e textos diversificados, fomentando o prazer e motivação pelos livros (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Por sua vez, a área da casinha possuía vários elementos de cozinha e de quarto, proporcionando oportunidades à criança de representar várias situações e papéis do seu quotidiano, seja individual, em pares e/ou em pequenos grupos. A mesma permitia o desenvolvimento da imaginação através da interação com objetos e pessoas, respondendo, assim, aos seus interesses (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A área dos jogos de mesa detinha uma grande quantidade e diversidade de materiais lúdicos e apelativos, possibilitando a exploração livre de jogos, geoplanos, puzzles e um ábaco vertical, levando ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, memorização, seriação e organização. Os mesmos estavam dispostos ao alcance das crianças, sendo-lhes possível utilizar quando assim o desejassem. Por último, a área dos jogos de chão era constituídos por vários animais, caminhos que se interligam entre si, legos e um jogo de construção com peças de ímanes. Esta área potencia o desenvolvimento da imaginação, da motricidade fina e da força física através da exploração dos diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2011).

Acrescenta-se, ainda, que a sala dispunha de um computador, de um quadro branco, de um armário e de duas estantes dedicadas à arrumação dos materiais. Estas últimas encontravam-se ao alcance das crianças, proporcionando, tal como mencionado previamente, uma maior autonomia e controlo do espaço que a rodeia (Vasconcelos, 1996). Neste sentido, compreende-se que os materiais pedagógicos existentes eram apelativos, diversificados, seguros e com valor estético, proporcionando uma grande variedade de experiências e, conseqüentemente, uma sensação de bem-estar à criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Outro aspeto que se revela pertinente mencionar prende-se com as paredes da sala, uma vez que permitiam ao grupo visualizar o seu desempenho, criando espaços de discussão sobre os mesmos de modo a torná-los significativos para as crianças. Assim, é possível afirmar que quase todos os desenhos e criações artísticas eram afixados nos vários placares da sala, bem como alguns instrumentos de pilotagem, como as tabelas de dupla entrada das presenças e da meteorologia e o quadro dos aniversários, todos realizados pelas crianças. Os

mesmos contribuem para a orientação e organização da criança, desenvolvendo a noção de tempo, algo que a maior parte das crianças ainda apresentava algumas dificuldades. Além disto, estes instrumentos promovem a participação ativa das crianças nas tarefas diárias, desenvolvendo, assim, características democráticas, colaborativas e o compromisso de participação perante o grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). De salientar, ainda, que estes “mapas de registo ajudam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” pelas crianças (Niza, 2011, p. 151).

Neste sentido, a organização temporal assume igual importância no quotidiano das crianças. Assim, na medida em que as rotinas transparecem segurança e bem-estar no dia-a-dia das mesmas (Hohmann & Weikart, 2011), torna-se essencial que esta se encontre organizada de acordo com as necessidades das crianças. Embora corresponda a momentos que se repetem com alguma periodicidade, proporcionando segurança e confiança às crianças, o tempo educativo tem uma distribuição flexível, sendo possível de ser modificada quando as crianças ou a educadora assim desejarem (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a rotina encontrava-se dividida em vários momentos, sendo que o dia se iniciava com a marcação das presenças, seguindo-se o acolhimento do grupo, a canção dos bons dias, a definição dos chefes do dia e a marcação do tempo atmosférico e da data. De seguida, e de modo a partilhar as experiências vivenciadas no fim de semana, as crianças dialogavam com a educadora de infância sobre as mesmas e era realizada a planificação diária e semanal em grande grupo. Posteriormente, seguia-se a realização dessas atividades planificadas ou atividades livres e espontâneas dentro da sala de atividades, a higiene pessoal, o lanche da manhã e, caso o tempo atmosférico o permitia, existia um momento livre no espaço exterior. Após esta pausa, as crianças regressavam à sala e continuavam as suas atividades planificadas ou jogo espontâneo até às 12h. Nesta hora, o grupo arrumava os materiais e a sala e realizava, uma vez mais, a higiene pessoal para, numa fase posterior, almoçar. Às 14h as crianças regressavam à sala, onde realizavam, novamente, atividades planificadas e/ou jogo espontâneo até à hora do lanche. De salientar que esta rotina se apresentava bastante flexível, com o objetivo de ser incorporado outras atividades propostas pelas crianças, pela escola e/ou pelo agrupamento.

Relativamente à rotina semanal, esta não apresentava uma estrutura fixa de atividades a desenvolver, assumindo-se, assim, flexível. No entanto, às terças-

feiras, da parte da manhã, as crianças realizavam atividades de educação física ou no espaço exterior ou no pavilhão da escola e às sextas-feiras visitavam a biblioteca da instituição que se localiza no edifício do 1.º CEB. De salientar que o grupo demonstrava um interesse e entusiasmo especial na realização destas duas atividades e, como tal, a educadora de infância fazia questão de as realizar nestes dias específicos.

Após o mencionado, torna-se fundamental compreender que a observação e a consequente reflexão da ação constituem-se processos cruciais a ter em conta pelo educador de infância, de modo a planear e desenvolver ações significativas para as crianças e adequadas ao contexto educativo. Assim sendo, compreende-se que para fomentar o desenvolvimento holístico da criança bem como a sua aprendizagem é essencial que o educador de infância tire partido do meio social e das interações que o meio envolvente possibilita.

## 1.2. Ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após uma caracterização macro do contexto educativo e do microcontexto da EPE, torna-se fundamental caracterizar o grupo de crianças do 1.º ciclo no qual foi desenvolvido a prática educativa supervisionada.

Assim sendo, a mesma desenvolveu-se numa turma de 1.º ano de escolaridade, num grupo constituído por 20 crianças, dos quais dez eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. No que concerne à faixa etária da turma, esta era maioritariamente constituída por crianças de seis anos de idade, à exceção de uma que já tinha sete anos. É ainda importante mencionar que todas as crianças tinham a língua Portuguesa como Língua Oficial Materna, sendo todas portadoras de nacionalidade portuguesa. Das 20 crianças que integravam o grupo, 16 frequentam as AEC e a CAF, porém este número variava dependendo da atividade.

A turma era constituída por duas crianças sinalizadas com NSE – um menino com Síndrome de Asperger e uma menina com Síndrome do X-Frágil. Neste sentido, a primeira criança apresentava dificuldade em relacionar-se com outras pessoas, quer colegas quer adultos e, para além disto, vivia constantemente num

mundo imaginário, realizando monólogos sem entender se a professora ou os colegas desejavam ou não mudar de assunto. Embora a sua inteligência não seja afetada, demonstrava problemas de concentração, distraíndo-se com bastante facilidade. Além disto, revelava dificuldades em estabelecer contacto visual e em demonstrar empatia em relação aos sentimentos dos outros. Deste modo, a planificação das sequências didáticas não necessitava de adaptações para esta criança, uma vez que conseguia desenvolver todo o tipo de atividades, necessitando, unicamente, de um maior apoio.

Quanto à menina com Síndrome do X-Frágil, esta demonstrava perturbações na aprendizagem, hiperatividade, problemas de concentração, pobre contacto ocular, problemas na linguagem e mordedura constante das mãos e/ou lápis. Assim sendo, a planificação das atividades propostas era necessariamente adaptada a esta criança, tendo sempre como objetivo a sua valorização e motivação, bem como a resposta às suas necessidades e à da restante turma.

É ainda de ressaltar que ambas as crianças eram apoiadas por uma professora de Educação Especial que se encontrava na sala a partir das 11h da manhã até à 13h da tarde, apoiando as crianças de um modo individualizado. O mesmo era feito em sala de aula e, salvo algumas exceções, no lugar onde a criança estava sentada, isto é, não era necessário a criança deslocar-se do mesmo. Para além disto, a criança com Síndrome do X-Frágil frequentava, ainda, terapia ocupacional. Neste sentido, considera-se essencial mencionar que para um sistema educativo ter sucesso, é necessário que este garanta aprendizagens de qualidade para todos os alunos. Assim sendo, a instituição não se pode limitar a abrir as portas de entrada, mas também a garantir que, à saída, todas as crianças alcancem aquilo a que têm direito (Pereira et al., 2018).

No que concerne ao contexto familiar deste grupo de crianças, este residia, maioritariamente, nas proximidades da instituição escolar, uma vez que uma grande parte das mesmas se deslocava a pé. Quanto à composição do agregado familiar, foi possível observar que, de um modo geral, as famílias eram compostas por três ou quatro elementos, sendo que as crianças vivem com ambos os pais.

Através de uma observação sistemática e participante, é possível afirmar que o grupo apresentava alguma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento cognitivo. Nesta linha de pensamento, para além das duas crianças sinalizadas mencionadas anteriormente, a turma era, ainda, constituída por uma criança

com dificuldades na aprendizagem do Português. Contrariamente a isto, é notório uma menina com uma maior rapidez na resolução das atividades propostas, uma vez que já sabia ler e escrever e, por isso mesmo, não necessitava de esperar pela explicação da professora cooperante, o que a fazia ter um ritmo diferente dos restantes.

Relativamente à restante turma, derivado do período de transição que apresentava, não desenvolveram o respeito pela vez do outro, intervindo e interrompendo muitas das vezes um colega. Foi, então, neste sentido que o par pedagógico decidiu desenvolver várias atividades que permitissem gerir a participação e, conseqüentemente, tranquilizar e acalmar as crianças. De salientar, também, que a cooperação e colaboração entre os colegas era visível no ambiente da sala. Tal acontecia porque a maior parte das crianças frequentou o mesmo JI (pertencente à mesma instituição) e, por isso, a confiança e sociabilidade uns com os outros é maior. No que diz respeito ao nível cultural e socioeconómico do respetivo grupo de crianças, este não demonstrava uma grande diversidade, sendo que a grande maioria apresentava um nível alto ou médio-alto.

Quanto às interações, estas constituíam-se uma mais valia para a construção de conhecimentos e, por isso mesmo, torna-se essencial abordar este aspeto. Assim sendo, uma vez que era o primeiro ano em que a professora titular tinha contacto com a turma, foi necessário algum tempo até a mesma perceber qual a estratégia que melhor se adequava a este grupo de alunos. No entanto, foi observável um ambiente de segurança e confiança, verificando-se, assim, a existência de momentos de escuta por ambas as partes.

No que concerne às dificuldades das crianças, verificava-se a necessidade de desenvolver sentimentos de amizade e partilha ao nível das relações interpessoais, na medida em que foi possível observar diversos conflitos dentro e fora da sala de aula. Além disto, foi, também, notório uma grande dificuldade em cumprir regras dentro da mesma. Como tal, a díade teve o cuidado de realizar uma atividade onde foram as próprias crianças a mencionar as diversas regras a ter dentro da sala com o objetivo de colmatar esta pequena lacuna.

Relativamente ao espaço da sala de aula, sendo um dos locais em que as crianças passam mais tempo, deve ser transformado num ambiente de conforto e bem-estar, promovendo a interação e momentos de cooperação (Teixeira & Reis, 2012). Deste modo, o mesmo apresentava amplas dimensões, com

cadeiras e mesas suficientes para dar resposta à quantidade de crianças existentes. No entanto, as mesmas estavam organizadas em fila, formando um grande quadrado, em que a grande maioria dos alunos estavam sentados em pares, à exceção de dois. É neste sentido que, segundo Arends (1995), esta disposição não permite a ocorrência de discussão entre os participantes, “mas entre os participantes e o professor” (p. 80). Assim sendo, o modo como o espaço está organizado influencia a comunicação e a relação entre professor e aluno, afetando a “atmosfera de aprendizagem” (p. 80). Foi nesta linha de pensamento que o par pedagógico teve a preocupação de, em algumas atividades alterar esta disposição, com vista a permitir um trabalho de grupo baseado na cooperação e partilha entre todos.

É, ainda, importante mencionar que a mesma apresentava uma boa luz natural, uma vez que era constituída por quatro grandes janelas. Assim sendo, ao entrar na sala observava-se um quadro branco e um quadro interativo, estando presente, ainda, a secretária da professora cooperante com um computador e colunas, bem como livros de apoio ao estudo. Simultaneamente era, também, visível um armário onde estavam guardados os dossiês das crianças, bem como alguns materiais manipuláveis, tais como o MAB (*Multibase Arithmetic Blocks*), cubos encaixáveis e o colar de contas. Nas duas paredes restantes encontravam-se dois quadros de cortiça, um com atividades expostas realizadas pelas crianças e o outro com cartazes fornecidos pelas editoras com as letras, ditongos e números e ainda com as cinco regras de ouro, atividade pensada pela díade, mas elaborada pelas crianças. Apesar dos cartazes conterem informações pertinentes para o desenvolvimento de conhecimento dos alunos e auxiliarem-nos na realização das atividades, a aprendizagem era mais significativa se fossem as próprias crianças a elaborarem os mesmos. Para além disto, promove o autorreconhecimento dos alunos, fomentando o gosto pelas artes e a valorização pessoal. Assim sendo, as paredes desempenham uma importante função pedagógica, salientando a importância de demonstrar as criações das crianças, não só a elas mesmas, como também aos pais e restante comunidade educativa (Lino, 2011).

Ainda nesta zona da sala encontrava-se um armário onde eram guardados alguns materiais de expressão plástica e livros de apoio, bem como duas mesas encostadas ao fim da sala que eram utilizadas para guardar o lanche.

Após esta descrição da sala, percebe-se que a maior parte dos materiais estruturados não estavam diretamente ao alcance das crianças, excetuando os manuais escolares e o material de escrita que estavam guardados numa caixa individual. Neste sentido, é importante mencionar que tal aspeto não estimulava a autonomia das crianças, uma vez que para os utilizarem era necessário a intervenção de um adulto. É neste sentido que se considera pertinente mencionar que, tal como defende a pedagogia de Montessori, a autonomia constitui-se primordial para o desenvolvimento das crianças e, como tal, devia ser algo valorizado e estimulado durante a infância (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

Para além dos materiais referidos anteriormente, a escola dispunha, ainda, de vários *tablets*, valorizando, assim, a importância das TIC dentro e fora da sala de aula. Assim sendo, é de salientar o papel fundamental que os recursos tecnológicos apresentam não só nas mais diversas aprendizagens, como também na articulação com outras áreas de conteúdo, potencializando uma prática inovadora (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, este encontrava-se organizado de modo a respeitar as necessidades não só individuais, como coletivas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, a rotina transmite segurança e bem-estar à criança, proporcionando um ambiente educativo favorável à aprendizagem. Tendo em consideração a fase de transição que o grupo enfrenta, torna-se fundamental a existência de uma organização temporal (Barbosa, 2000).

Neste sentido, as crianças iniciavam as suas atividades letivas às 9h e terminavam às 15h30, sendo o intervalo das 10h30 às 11h e a interrupção de almoço das 13h às 14h30. A carga horária entre as disciplinas era flexível, na medida em que a professora organizava a semana de acordo com as motivações e interesses dos alunos, bem como com as horas correspondentes a cada área de conteúdo estipuladas no DL n.º 55/2018 e mencionadas no primeiro capítulo. Quando terminavam as atividades letivas, a maioria dos alunos permanecia nas atividades seguintes e, posteriormente, iniciavam-se, então, as AEC. Assim sendo, apesar de as mesmas serem lecionadas por outros docentes, é importante que a professora titular mantenha comunicação com estes, de modo a promover um ensino articulado e completo.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos dias de hoje, as circunstâncias socioculturais e históricas têm vindo a suscitar, cada vez mais, um enorme desafio ético para quem investiga e age perante os fenómenos educativos. É neste sentido que a escola se revela crucial para responder a estes fenómenos, na medida em que é nela que se entrecruzam cidadãos de todas as condições sociais. Como tal, as instituições educativas devem promover o bem-estar não só físico, como intelectual dos mesmos, proporcionando uma escola munida de valores éticos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Assim, compreende-se que hoje, mais que nunca, os profissionais de educação desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade da educação (Latorre, 2008). Como tal, é necessário que os docentes se assumam como profissionais reflexivos e críticos, capazes de “tomar consciência [da] necessidade de promover outros modos de ensinar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7). Desta forma, ao assumir esta atitude, o docente está a agir com intencionalidade educativa, promovendo uma ação adequada e proporcionando um maior envolvimento por parte das crianças num processo significativo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

É neste sentido que o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, defende que um profissional de educação desempenha a “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (artigo 3º, ponto II, alínea a). Deste modo, compreende-se que ser um docente reflexivo consiste na fecundação das práticas com as teorias e valores, “antes, durante e depois da ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Assim, torna-se essencial mencionar que a investigação permite enriquecer a formação docente e a sua prática educativa, uma vez que a mesma é vista como uma atividade autorreflexiva (Latorre, 2008).

É nesta linha de pensamento que surge a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) como uma metodologia que assenta, tal como supracitado, numa “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), capaz de responder às exigências de uma investigação do âmbito educativo (Kemmis & McTaggart, 1992). Efetivamente,

“o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8).

Neste sentido, a MIA acompanhou o desenvolvimento da ação educativa durante toda a PES. A mesma permite obter “respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem”, promovendo a resolução de problemas através da autonomia para agir e tomar decisões (Sanches, 2005, p. 130). Deste modo, o docente “passa de objeto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação”, capaz de refletir e questionar a sua ação pedagógica de um modo consciencializado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 10).

Assim sendo, o desenvolvimento profissional é proporcionado a partir de sistemáticos processos que, conseqüentemente, permitem ao docente uma maior organização do seu trabalho, através da recolha de dados. Simultaneamente, esta metodologia pressupõe que o profissional de educação seja “competente e capacitado”, capaz de formular questões importantes, adaptando-a de modo a “monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 10).

Quando falamos de investigação-ação, é imprescindível abordar Dewey, um “fervoroso defensor da investigação científica em educação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 25). Este autor defende a importância do pensamento reflexivo no desenvolvimento intelectual e nos seus modos de ação. Assim, segundo o mesmo os docentes que na sua prática educativa não exercem o pensamento reflexivo, assumem a sua prática como única e garantida (Máximo-Esteves, 2008). Paralelamente, Lewin contempla a necessidade da investigação, da ação e da formação como três elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional (Latorre, 2008). Por sua vez, argumenta, ainda, que a investigação-ação não consiste unicamente num “método de investigação, mas também [n]um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é, um modo de intervenção social” (Máximo-Esteves, 2008, p. 32).

Desta forma, é possível referir que a investigação-ação é de caráter participativo, seguindo uma espiral introspectiva, isto é, uma espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e a replanificação contínua e sistemática, com o objetivo de responder às condições do meio (Latorre, 2008). O caráter reflexivo e colaborativo esteve bastante visível ao longo da PES, uma

vez que houve uma grande colaboração tanto entre a díade, como também com as docentes cooperantes e com as professoras supervisoras. Assim, a comunicação entre todos os agentes educativos revela-se crucial para que este processo seja bem-sucedido (Latorre, 2008).

Assim sendo, a observação constitui a “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral”, permitindo uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Esta etapa deve ser realizada de um modo participante, sistemático e naturalista, uma vez que o observador deve relacionar-se com o contexto e recolher informação fidedigna através de métodos de registo coerentes (Estrela, 1994). Foi nesta linha de pensamento que o par pedagógico teve o cuidado de observar atentamente, ao longo da PES, as quatro dimensões do ambiente educativo: a organização do espaço, materiais e tempo e as interações. Tal foi feito através da recolha de dados reais escritos nos diários de formação individuais e nas grelhas de observação para ambos os contextos educativos.

Paralelamente a isto, foram, ainda, realizadas entrevistas semi-informais e diálogos reflexivos com ambas as docentes cooperantes, visando um conhecimento mais aprofundado das crianças de modo a planificar de acordo com os seus interesses e particularidades (Latorre, 2008). Além destes, outros meios de recolha de dados utilizados pela díade foram os meios tecnológicos, mais particularmente, áudio, vídeo e fotografia, na medida em que permitem uma maior veracidade dos registos e dos comentários das crianças. Adicionalmente, estes possibilitam ao docente ver e rever as suas estratégias, apercebendo-se do que pode ser melhorado, com vista a uma análise reflexiva das mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, após a recolha dos dados e a sua análise, torna-se essencial realizar planificações, estabelecendo objetivos e definindo estratégias que respondam às dificuldades das crianças. Assim, é crucial que estas se assumam como um instrumento flexível e integrado, capaz de ser modificado caso seja necessário (Zabalza, 1999). Deste modo, não se trata de “prever um conjunto de propostas a cumprir (...), mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). É, ainda, de salientar que apesar das planificações possuírem diferentes estruturas na EPE e no 1.º CEB o seu processo de elaboração consistia num trabalho colaborativo tanto com as

crianças, como com o par pedagógico, as respetivas docentes cooperantes e as professoras supervisoras. Neste sentido, as planificações procuraram responder às necessidades e interesses do grupo, proporcionando sequências pedagógicas e didáticas contextualizadas e que fossem ao encontro do mesmo.

Posteriormente, de modo a colocar em prática as planificações propostas, passou-se, então, à ação. Esta caracteriza-se como “meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente” e consiste numa prática cuidadosa e reflexiva (Latorre, 2008, p. 47). De facto, o conhecimento profissional prático consiste num meio que leva a uma melhor compreensão da prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Neste sentido, a díade teve como principal propósito colocar a criança no centro da sua aprendizagem, tomando em consideração os seus conhecimentos e competências que já possuem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, n.º 2). Desta forma, as atividades propostas em ambos os contextos educativos tiveram em vista uma integração suave no grupo, prevalecendo a participação e colaboração de todos os intervenientes do processo educativo. Assim sendo, segundo Hargreaves (1998, citado por Herdeiro & Silva, 2008), esta colaboração caracteriza-se como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, uma vez que é crucial que os docentes “aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p. 7).

Após a ação, é necessário desenvolver uma prática reflexiva sobre a mesma. Assim, a reflexão constitui-se como uma fase transversal durante todo o ciclo, levando a um replaneamento do problema, iniciando-se, então, um novo ciclo da espiral autorreflexiva. Além disto, assume-se de extrema relevância não só para o desenvolvimento e formação profissional, como também para a aquisição e construção de novos conhecimentos (Latorre, 2008).

É de salientar que, ao longo da PES, a díade procurou realizar vários momentos de reflexão individuais, em par e com as respetivas docentes cooperantes e supervisoras. Um exemplo destas reflexões, prende-se com as narrativas individuais, desenvolvidas em ambos os níveis educativos e as narrativas colaborativas realizadas no contexto do 1.º CEB. Importa mencionar que não foi possível desenvolver estas últimas na EPE devido à conjuntura mundial provocada pela COVID-19 que levou a uma interrupção do estágio ao nível presencial, situação aprofundada no capítulo seguinte.

Dada esta situação, as narrativas colaborativas foram substituídas por narrativas individuais, onde se refletiu sobre o impacto desta nova pandemia no contexto educativo em questão, como os docentes superaram este desafio e qual o impacto desta situação no desenvolvimento não só cognitivo, como emocional, social e afetivo das crianças. No entanto, importa referir que a “reflexividade crítica partilhada” constitui-se fulcral para a “auto e hétero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação” (Ribeiro & Moreira, 2007) e, como tal, o facto de ter sido possível realizá-las, em pelo menos um dos níveis educativos, constituiu-se como uma mais valia.

Assim sendo, ressalva-se os momentos de reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão após a ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Como tal, os guiões de pré-observação constituíram-se como uma reflexão retrospectiva da ação, permitindo atribuir sentido e significado à prática, através da definição de estratégias e recursos necessários para o seu desenvolvimento. A reflexão na ação, visa a necessidade de refletir e agir tendo em conta os imprevistos surgidos (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010) e a reflexão após a ação consistiu-se numa avaliação dos resultados, com vista ao melhoramento da prática docente (Coutinho et al., 2009).

De salientar, ainda, que foi intencionalidade da díade realizar entrevistas a grupos focais de crianças e um questionário *online* aos EE, visando a recolha de informações mais fidedignas com o objetivo de melhorar as competências profissionais e aceder às conceções que os mesmos tinham acerca do respetivo momento, compreendendo o impacto que a pandemia provocou no desenvolvimento das crianças.

Posto isto, a MIA assume-se como uma mais-valia para o quotidiano dos docentes, bem como para a sua formação profissional, na medida em que se ajusta às necessidades educativas dos dias de hoje. Assim, este ciclo de observação, planificação, ação e reflexão assume-se como uma ferramenta fundamental para transformar as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

## **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

É essencial proporcionar “espaços comunicativos’ onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o [docente] se recria profissionalmente” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2006, p. 54).

O presente capítulo pretende descrever, analisar e refletir sobre a ação pedagógica durante a prática nos dois contextos educativos. Neste sentido, o mesmo, de caráter reflexivo, encontra-se organizado em dois subcapítulos distintos, um referente à ação realizada na EPE e outro à prática desenvolvida no 1.º CEB.

Foi a partir da articulação entre o quadro conceptual teórico e legal evidenciado no capítulo um e a caracterização do contexto e da MIA explanados no capítulo dois, que foi possível fundamentar toda a prática pedagógica. Desta forma, todas as atividades desenvolvidas tiveram por base um paradigma socioconstrutivista, baseado numa pedagogia de escuta e de participação, uma vez que as crianças se encontraram no centro da ação educativa. Neste sentido, o docente assumiu-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um clima de respeito pela criança, pelos seus valores, crenças e sentimentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Deste modo, através de uma observação sistemática, contínua e atenta procurou-se desenvolver atividades significativas e desafiadoras para as crianças, estabelecendo, assim, um percurso contextualizado e de acordo com as suas necessidades e interesses.

## 1. AÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática cotidiana desenvolvida ao longo do contexto da EPE assumiu um percurso de observação, cooperação e constante reflexão, tanto individual como colaborativa, que proporcionaram momentos estimuladores e desafiantes, fomentando, conseqüentemente, a melhoria do processo educativo. Assim, foi visível uma constante articulação entre a teoria e a prática, com a finalidade de desenvolver uma ação pedagógica fundamentada e que levaram ao crescimento pessoal e profissional da futura docente (Estrela, 1994).

Numa fase inicial, o par pedagógico realizou uma observação participante e naturalista durante duas semanas, acreditando que este meio de recolha de informação consiste no primeiro passo para a construção de uma prática educativa adequada (Estrela, 1994). Neste momento foi possível identificar os interesses, motivações, dificuldades e competências das crianças, avaliar o seu progresso, compreender o modo como age nas diferentes atividades e interage com os adultos, com as outras crianças e com os objetos (Craveiro, 2004). Tendo em consideração que esta fase foi transversal durante a PES, torna-se pertinente referir que as planificações foram baseadas neste processo, proporcionando atividades significativas e contextualizadas, tal como preconizam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal como referido no primeiro capítulo do presente relatório, o educador deve valorizar as vivências das crianças, proporcionando oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, as planificações e conseqüentes reflexões foram pensadas e discutidas em tríade, acreditando que é esta colaboração que torna a ação docente mais enriquecedora e significativa tanto para o sucesso profissional como para o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, o par pedagógico optou por não refletir sobre as mesmas atividades, sendo que as analisadas pelo segundo elemento da díade no seu relatório de estágio prendem-se com uma atividade experimental relativa à mistura de cores, bem como com um teatro das tartarugas. Ambas surgiram do interesse e motivações das crianças, assumindo estas um papel central e ativo, tal como defendem as pedagogias participativas.

Foi nesta linha de ideias que duas crianças, muito entusiasmadas, apresentaram ao restante grupo três caracóis que haviam recolhido durante o fim-de-semana. Percebendo o notório interesse de grande parte das crianças, surgiu um diálogo entre as mesmas sobre as características deste animal, levando a uma reflexão em tríade sobre o desenvolvimento de um projeto. A primeira fase da MTP estava, então, definida.

Tendo em consideração que esta metodologia estimula o pensamento crítico e o espírito de partilha de conhecimentos, tal como mencionado no capítulo I, o projeto iniciou-se com um diálogo com as crianças acerca do que já sabem, do que querem descobrir e onde pesquisar informação sobre os caracóis, ativando os seus conhecimentos prévios e partilhando-os com o restante grupo. De salientar que, ao longo deste diálogo, foi visível o entusiasmo demonstrado pelas várias crianças, através do modo como se encontravam envolvidos e participativos no decorrer do mesmo.

De seguida, com o objetivo de sistematizar estas informações foi iniciada a construção de uma teia conceptual que permite a confrontação de ideias iniciais sobre o tema com as informações que serão descobertas. Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002) este momento revela-se essencial para a construção da aprendizagem, na medida em que se parte de conhecimentos já adquiridos para criar condições para a aquisição de novos saberes.

Deste modo, foi possível observar que as crianças não detinham muitos conhecimentos sobre este animal, no entanto demonstraram uma grande curiosidade sobre as suas características, principalmente pela sua concha, pelo seu rasto mucoso e pelo seu cheiro. Simultaneamente, visto o grupo caracterizar-se pela sua criatividade e proatividade, sugeriram várias atividades que se poderiam desenvolver ao longo deste projeto, tais como realizar uma corrida de caracóis, construir uma “casa” dentro da sala de atividades para eles viverem e, assim, observá-los sempre que possível e aprender uma música sobre estes moluscos. Neste seguimento, foi intencionalidade da tríade partir das ideias partilhadas pelas crianças aquando a realização do mapa conceptual e integrá-las nas planificações de modo a atribuir significado às atividades desenvolvidas.

Após este processo de planificação a partir das propostas e interesses do grupo foram planeados momentos de pesquisa, investigação e reflexão acerca deste tema, iniciando-se, então, a segunda fase da MTP. Foi através da

exploração de uma enciclopédia que as crianças descobriram a existência de caracóis que vivem em ambientes terrestres e em ambientes aquáticos, despertando a curiosidade por parte do grupo. Além disto, descobriram, também, que a sua “casa”, tal como as crianças assim a chamavam, denomina-se “concha”, o que se revelou bastante interessante para o grupo uma vez que a começaram a comparar com as conchas que se vê nas praias, mencionando semelhanças entre elas.

Posteriormente, colocou-se em prática a fase III da MTP que se relaciona com o “processo de pesquisa através de experiências diretas” onde as crianças preparam tudo o que desejam saber e organizam e selecionam toda a informação (Vasconcelos, 2012, p. 16). Assim sendo, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar um teatro de fantoches, preparado pela díade, sobre a história *Era uma vez um caracol furado* de Bia Villela. Uma vez que o par pedagógico não conseguiu ter acesso ao livro físico, imprimiu-se a ilustração do caracol e, através de vários objetos, recriou-se o conto através de “fantoches”. De salientar que a mesma atividade se desenrolou no espaço exterior, o que contribuiu para um ambiente enriquecedor e diversificado, tal como defendido pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53). Simultaneamente, proporciona o diálogo, confrontando diferentes interpretações e, conseqüentemente, fomentando a opinião crítica (Costa et al., 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda sobre esta atividade, importa referir que a mesma culminou num diálogo sobre os caracóis do qual emergiu o interesse por parte das crianças em representar este animal através do desenho com lápis de grafite, de acordo com as suas conceções: “Professora, quero desenhar um caracol!” (VS), “Eu também!” (MJ), contagiando, assim, mais quatro crianças. Este momento, partilhado posteriormente em grande grupo, evidenciou que devido ao carácter flexível inerente à planificação, existem momentos que podem ser integrados na mesma, complementando-a de acordo com os interesses e motivações do grupo.

Nesta linha de ideias, e de acordo com as sugestões e interesses das crianças, realizou-se a corrida de caracóis. Visto só existirem três caracóis no aquário da sala (os três previamente recolhidos pelas crianças durante o fim-de-semana),

o grupo sugeriu deslocar-se até à horta para procurar mais, sendo que encontraram dois, fazendo um total de cinco participantes na corrida.

De seguida, com o objetivo de ser possível a sua identificação, as crianças sugeriram pintar as conchas com guaches e atribuir-lhes um nome, nomeadamente, Júnior, Cucuelas, Pequenino, Ró e Juliano, cada um pintado pelo seu grupo de treinadores. Além disto, as crianças propuseram, ainda, a criação de uma pista, definindo o ponto de partida, o ponto de chegada e os limites da sua faixa, tal como se pode verificar na figura 4. De modo a incentivar os caracóis a terminar a corrida e oferecer um prémio, o grupo colocou folhas das árvores sobre a meta, visto ser este o alimento destes animais: “O que é isso, R?”, “São folhas para os caracóis! Eles comem folhas, não é? Por isso vou pôr aqui no final para eles comerem como prémio” (R).

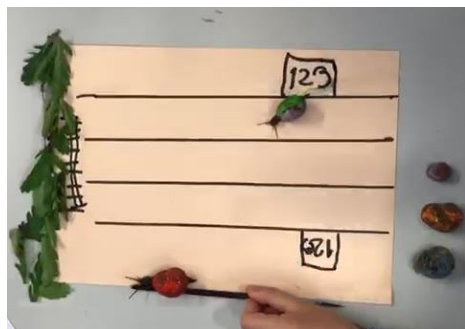


Figura 4: Corrida de caracóis

De ressaltar ainda que, para delimitarem as faixas pela qual o caracol teria de percorrer, o grupo recorreu a uma régua, algo que se verificou fundamental para o desenvolvimento da sua motricidade fina, na medida em que algumas crianças revelavam dificuldade na sua utilização. Simultaneamente, na figura 4 é visível os números 1, 2 e 3 que as crianças mencionaram ser a contagem para a corrida iniciar, mobilizando o conhecimento da sequência numérica bem como o seu grafismo. Assim, considera-se que a dinamização desta atividade resultou num momento bastante significativo para as crianças que se envolveram ativamente na mesma.

Tal como mencionado previamente, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças, foi intencionalidade da diáde cantar uma música dedicada aos caracóis, no entanto o grupo não se demonstrou motivado para a aprendizagem daquela música em específico, lembrando-se de uma outra que já conheciam.

Este momento revelou-se bastante enriquecedor, uma vez que na planificação seriam as docentes estagiárias a ensinar a música às crianças, o que, na realidade, resultou exatamente no oposto, sendo estas a ensinar à díade a música que já conheciam. Mais uma vez ressalva-se a importância das crianças “participarem ativamente na planificação das suas aprendizagens”, gerirem projetos e experimentarem, integrando as suas vivências na aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Assim, além da letra, as crianças também ensinaram os gestos que acompanhavam a música, resultando, então, numa audição ativa e interpretação da mesma. Deste modo, ressalva-se a importância da “expressão corporal livre”, onde “a partir do ‘ouvir’ a criança ‘faz’, criando e interpretando” a canção (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55).

Ainda na mesma semana, o estágio educativo sofreu uma interrupção ao nível presencial, devido ao surgimento de uma nova pandemia mundial, o novo coronavírus, também conhecido como COVID-19. Como tal, de modo a prevenir o contágio do mesmo foi necessário proceder a várias alterações sociais, políticas e económicas, das quais o distanciamento social se assume como das principais medidas de prevenção e contenção deste vírus. Assim, visando a segurança das crianças bem como de todos os profissionais de educação, o governo decretou o encerramento das escolas até tempo indeterminado, evitando qualquer hipótese de contágio.

Foi, então, neste contexto que o ensino se viu obrigado a deixar as salas de atividade/aula e a ganhar uma nova força nos espaços *online*, através da utilização de várias plataformas que permitem as videochamadas. Através destas, tornou-se possível os docentes manterem o contacto com as crianças e, essencialmente, as crianças sentirem que, apesar do distanciamento social, não estavam sozinhas. Deste modo, o 3.º período assumiu-se como um período atípico, na medida em que foi acompanhado através do ensino a distância, recorrendo-se às videochamadas entre os docentes e respetivas crianças.

Tendo em consideração a inclusão de todas as crianças neste novo desafio, tornou-se necessário implementar outra estratégia que incluísse as crianças que, por vários motivos, não conseguiam aceder à internet, diminuindo o impacto que esta nova pandemia poderia causar no seu sucesso escolar. Desta forma, o governo propôs, para a educação pré-escolar, um conjunto de

programas com várias atividades de apoio pedagógico, na RTP 2, denominado Zig Zag.

Neste seguimento, foi intencionalidade da díade estar a par das estratégias e atividades que a RTP, em parceria com o Ministério da Educação e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian propuseram para este nível educativo. Esta análise foi, então, discutida e pensada em tríade, isto é, entre a díade e a educadora cooperante. Assim, tal como defende Roldão (2007) “as dimensões de colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Após toda esta situação emergir, o único contacto que a díade conseguia ter com as crianças era feito através da aplicação *ClassDojo* que, apesar de já ser utilizada previamente, intensificou-se devido ao surgimento deste novo surto e, conseqüentemente do encerramento das escolas. No entanto, de modo a que a educadora de infância contactasse virtualmente com as crianças, melhorando a comunicação, e tentasse reduzir o impacto do distanciamento social, o agrupamento adotou a plataforma *Google Classroom*. A mesma permite tornar “o ensino mais produtivo, colaborativo e relevante” e consiste numa ferramenta simples e fácil de usar que ajuda os docentes a organizar atividades, diminuindo o impacto causado pela pandemia (*in site* do Google Classroom, 2020).

Devido a questões burocráticas do agrupamento relacionadas com a privacidade das crianças, a díade não conseguiu contactar com o grupo durante várias semanas, no entanto a comunicação com a educadora cooperante foi constante, percebendo quais as estratégias que a mesma utilizava para colmatar toda esta situação. Deste modo, foi após duas semanas do início do 3.º período que o acesso à plataforma foi permitido, possibilitando a visualização das atividades previamente propostas pela educadora cooperante.

Ainda nesta semana, o par pedagógico foi integrado nas sessões síncronas, realizadas três vezes por semana, com uma duração de 30 minutos. Contudo, importa referir que as mesmas acabavam por se prolongar mais uma hora, sensivelmente, de modo a que todas as crianças participassem ativamente nestas conversas, mencionando as novidades que gostariam de partilhar com os colegas e com as docentes, desenvolvendo não só a relação e interação entre estes, mas também a sua comunicação pessoal e linguagem oral, tão essenciais neste nível educativo.

Neste sentido, tal como mencionado no segundo capítulo do presente relatório, algumas crianças do grupo caracterizavam-se como um pouco tímidas e inibidas na sua comunicação e, de facto, nas primeiras videochamadas, estas não demonstravam muito entusiasmo na partilha das suas novidades, sendo que, muitas das vezes não dialogavam ou, quando o faziam, utilizavam poucas palavras. Contudo, nas sessões síncronas finais, denotou-se uma grande evolução e desenvolvimento na sua comunicação, uma vez que não só dialogavam bastante, como o faziam com grande entusiasmo.

Simultaneamente, nestas videochamadas as crianças tinham a oportunidade de apresentar as atividades realizadas em casa, caso assim o desejassem, algo que se revelou bastante motivador, pois para além de receberem elogios por parte das docentes, os próprios colegas também comentavam e, muitas das vezes, inspiravam-se para as suas próximas criações.

Assim sendo, estas sessões iniciavam-se com as saudações a todas as crianças e EE presentes. Devido ao grande número participantes que aderiram a estas videochamadas, sensivelmente 23, tornou-se necessário que, de seguida, todos desligassem o microfone, com exceção da díade e da educadora cooperante, proporcionando uma melhor organização das mesmas. Caso estas necessitassem de transmitir alguma informação pertinente aos pais, esse momento era realizado após as saudações, uma vez que era o momento onde se encontravam mais EE presentes. Posteriormente, a educadora cooperante dava oportunidade a cada criança de partilhar as suas novidades e atividades que realizou e após terminarem passavam a vez a outro colega à sua escolha.

Relativamente a esta estratégia é de salientar que, após várias sessões, os EE levantaram algumas questões relativas ao modo como algumas crianças faziam esta partilha já no momento final das videochamadas e, por isso, já se encontravam cansadas e com pouca motivação para dialogarem. Desta forma, os mesmos sugeriram que, em vez de serem as crianças a passar a palavra ao amigo, seria mais dinâmico se o fizesse a educadora de infância de modo a que não fossem sempre as mesmas crianças a partilharem as novidades no final destes encontros.

Após esta sugestão, foi realizada uma reflexão em tríade, onde se concluiu que esta dinâmica seria tomada em consideração. Assim, se por um lado a criança tem oportunidade de escolher o seu amigo, por outro contribui para a formação de pequenos e sempre o mesmo grupo, o que acabava por desmotivar

algumas crianças. Tudo é uma aprendizagem e estas situações devem ser tomadas em consideração para que mais tarde sejam evitadas, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, na sessão seguinte, a educadora cooperante seguiu a sugestão dos EE, iniciando as videochamadas com as crianças que normalmente participam no final das mesmas, o que se revelou bastante significativo não só para estas, como também para os próprios EE que sentiram que a sua voz foi escutada e valorizada. Assim sendo, torna-se essencial que “as crianças, os [docentes] e as famílias percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para (...) o desenvolvimento individual e do grupo”, acreditando numa relação de respeito mútuo, onde todos estes intervenientes convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos (Lino, 2013, p. 118).

Como meio de complementar estas sessões síncronas a educadora cooperante, em colaboração com a díade, propôs atividades diárias, publicando-as na plataforma *Google Classroom*. À medida que as crianças as iam realizando, os pais publicavam fotografias e/ou vídeos na pasta individual, de modo a que as docentes pudessem aceder às mesmas de um modo mais organizado. Contudo, a plataforma apresenta, também, o separador *Stream* onde podiam ser feitas publicações passíveis de serem visualizadas por todos os utilizadores. Nestas, para além dos comentários de encorajamento e de valorização por parte da díade e da educadora cooperante, que se assumem fundamentais para fomentar a motivação das crianças, foi também possível os restantes colegas comentarem, algo que acontecia frequentemente, elogiando os trabalhos apresentados, os quais serviam de incentivo para continuarem a realizar novas produções artísticas.

Tal como mencionado no segundo capítulo, o grupo era composto por 25 crianças, no entanto, duas delas nunca compareceram nas sessões síncronas nem se encontravam inscritos na plataforma, significando isto que não tinham acesso às publicações das atividades propostas. Contudo, o EE de uma das crianças dialogou com a educadora cooperante, explicando-lhe que não tinha disponibilidade, a nível de horário, para acompanhar o seu educando nas sessões, no entanto mantinha contacto com a educadora de infância, via *email*. Relativamente à outra criança, importa mencionar que a educadora cooperante, após várias tentativas de comunicação com os seus EE, só conseguiu dialogar com estes uma vez que argumentaram sobre a existência de apenas um

computador em casa para os dois filhos, sendo, por isso, impossível a participação do seu educando nas videochamadas, bem como a sua inscrição na plataforma *Google Classroom*.

Assim sendo e indo ao encontro do referido previamente, as atividades propostas foram pensadas pela educadora cooperante e pela díade, tendo em consideração as necessidades, os interesses e as motivações das crianças, bem como o contexto social em que as famílias se encontravam, tal como sugerem as OCEPE. Deste modo, foi intencionalidade da díade dar continuidade ao projeto dos caracóis iniciado presencialmente, visto as crianças relembrarem-no constantemente.

Neste sentido, na última semana em contexto de estágio presencial, as crianças BP e FP demonstraram um particular entusiasmo sobre obras de arte abstratas, sugerindo a criação de algumas. Foi nesta linha de ideias que após uma pesquisa sobre este estilo de arte, foi explorado o livro *Snail Trail: In search of a modern masterpiece* de Jo Saxton. De salientar que apesar desta história se encontrar em inglês, o par pedagógico traduziu-a, de modo a que fosse da compreensão de todas as crianças. Assim sendo, tal como o próprio nome indica, esta história retrata um caracol amante de arte com uma concha bastante original, feita a partir de uma obra de arte de um pintor francês, Matisse. Deste modo, a atividade propriamente dita consistia na leitura desta obra, sendo que posteriormente e tendo em consideração que o rasto do caracol era cinzento e, como tal, pouco colorido, as crianças inventariam vários novos rastos para o mesmo. Esta proposta, mais aprofundada pelo outro elemento da díade, permitiu criar uma ligação entre o projeto dos caracóis e a sugestão das crianças BP e FP, indo, deste modo, ao encontro das motivações do grupo.

Paralelamente, outra atividade proposta durante o período de confinamento social prendeu-se com a criação de uma carta, postal, desenho ou qualquer outro tipo de dedicatória para os assistentes técnicos e para a assistente operacional. Esta atividade foi possível de ser desenvolvida uma vez que uma das crianças do grupo mencionou, numa sessão síncrona, as saudades que sentia dos mesmos, desenrolando-se uma reação em cadeia onde as restantes crianças também demonstraram este sentimento: “Professora, tenho saudades de jogar futebol com o D.” (AO), “Eu tenho saudades de quando a C. me fazia penteados muito giros” (MS).

Neste seguimento, através da exploração de diferentes materiais e técnicas, nomeadamente, vídeos, recortes de jornais e revistas, colagens, aguarelas, fios de lã, lápis de cor, recurso à escrita, entre outros, as crianças criaram belas recordações, desenvolvendo a sua imaginação e possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016). Estas dedicatórias, abraçadas por 10 crianças, foram, mais tarde, enviadas para os assistentes que demonstraram uma enorme alegria ao ver a quantidade de postais recebidos. Assim, importa mencionar que, através das artes visuais, as crianças desenvolveram a sua linguagem oral, na medida em que realizaram vídeos onde expressavam os seus sentimentos; as suas capacidades de escrita, uma vez que algumas crianças escreveram quadras e/ou os nomes dos assistentes; a sua motricidade fina, nomeadamente com a utilização das tesouras, algo que as crianças revelavam alguma dificuldade; bem como a sua sensibilidade estética.

Com a finalidade de surpreender ambas as partes, a educadora cooperante, em colaboração com a díade, dialogou com os assistentes técnicos e operacional para participarem na sessão síncrona seguinte. Desta forma, sem que as crianças tivessem conhecimento prévio, os três assistentes ingressaram na videochamada, surpreendendo as crianças com a sua presença. Por sua vez, as crianças, que também tinham preparado uma surpresa para estes, nomeadamente a criação destes postais e desenhos, entusiasmaram-se bastante, revelando uma grande vontade em apresentar o seu trabalho. Assim, esta partilha permitiu enriquecer e ampliar a aprendizagem das crianças, bem como as suas competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016), fomentando a interação criança-adulto.

Outra atividade publicada no *Google Classroom* e que vai ao encontro dos interesses e motivações das crianças relaciona-se com a educação física que, tal como se pôde comprovar durante o período de estágio presencial, era uma das atividades preferidas do grupo em questão. Desta forma, foi objetivo da díade e da educadora cooperante, continuar a fomentar o gosto pela atividade física, na medida em que se constitui fundamental para o desenvolvimento inicial de cada criança e não só promove o bem-estar físico, como também o psicológico. Tal como defende Zeng et al. (2017) níveis mais altos de atividade física em crianças estão associados a importantes benefícios de saúde de curto e longo prazo nos domínios físico, emocional, social e cognitivo.

Por conseguinte, durante a semana dedicada ao sol, foi proposta uma atividade de saudação à estrela mais brilhante do sistema solar, através de uma sessão de yoga. A mesma, disponível na plataforma *Youtube*, tem uma duração de cerca de quatro minutos, e encontra-se direcionada para crianças. Devido ao entusiasmo demonstrado por um grande número de elementos do grupo, mais concretamente por 11 crianças, estas sessões de yoga passaram a ser realizadas uma vez por semana.

De ressaltar que uma das crianças interessou-se tanto por este método de exercitação do corpo e mente que pediu aos pais para comprarem um livro com várias posições de yoga a imitar animais, denominado *O meu primeiro livro de Ioga*, de Christiane Engel, sendo que publicou na plataforma um vídeo no meio da natureza a seguir as posições propostas pelo mesmo: “Comprei este livro e já imitei todas as posições”, “Senti-me mesmo concentrado e tranquilo” (VS).

Após explanadas algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças neste contexto de confinamento social, importa mencionar que as mesmas não surtiram o mesmo impacto se fossem desenvolvidas presencialmente no JI. Deste modo, o facto de não ter sido possível visualizar a manipulação das crianças, nem o seu entusiasmo a desenvolver as tarefas, nem todo o processo até à produção final, fez com que a atuação na ZDP não fosse tão evidente, podendo-se, então, concluir que as tecnologias permitiram diminuir o distanciamento social, contudo, não substituíram a ação de uma educadora de infância.

Tal como tem vindo a ser mencionado ao longo deste capítulo, o Mundo está a viver tempos excecionais e, como tal, importa refletir sobre o modo como as crianças e os respetivos pais vivenciaram o período de confinamento social. Desta forma, foram realizados questionários *online* aos EE e entrevistas a grupos focais de crianças, com o propósito do par pedagógico recolher informações mais fidedignas sobre este momento e aceder às conceções que os mesmos têm acerca deste período.

Relativamente aos questionários, realizados através da plataforma *Google* Formulários, recolheu-se uma amostra de 16 respostas. Dos inquiridos, 11 (68,8%) afirmaram encontrar-se em teletrabalho a partir de casa, dos quais oito (72,7%) assumiram que conciliar o horário de trabalho com o apoio às necessidades da criança revelou-se uma tarefa difícil. No entanto, importa salientar que os restantes três consideraram esta adaptação muito difícil.

Quanto à segunda questão, esta relaciona-se com o modo como a criança se tem sentido durante este período de confinamento social, na qual os EE poderiam escolher várias opções. Desta forma, a grande maioria dos EE (12) responderam sentimentos positivos, tais como serena e tranquila, e quatro afirmaram que o/a seu/sua educando/a se sentia preocupado, ansioso ou receoso.

No que concerne à terceira questão, onde questiona os EE sobre quais as estratégias que estão a adotar para que seja reduzido o impacto do confinamento social na criança pode-se mencionar que a maioria dos inquiridos (12) refere que o brincar e as atividades que as docentes propuseram se revelaram fulcrais. Além destas, também se pode observar respostas como a manutenção de rotinas diárias, o exercício físico e atividades ao ar livre.

Relativamente à visualização da programação da RTP 2/ Zig Zag, cinco crianças (31,3%) não a visualizavam frequentemente e quatro (25%) assistiam à telescola na RTP Memória. Dos 16 inquiridos, seis (37,5%) consideraram que estas estratégias não se constituíam adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem do/a seu/sua educando/a uma vez que não se sentiam motivados para tal e um EE confessou ainda não ter tido a oportunidade de visualizar os programas.

Por último, a sétima questão prendia-se com as maiores dificuldades que os EE estavam a sentir durante o período de quarentena, dos quais um inquirido assumiu que não sente qualquer dificuldade e os restantes 15 mencionaram, essencialmente, a falta de socialização, a gestão do tempo entre conciliar o teletrabalho com o apoio que a criança necessita e a gestão das emoções e saudades dos colegas, da educadora de infância e das educadoras estagiárias.

Assim sendo, após esta análise dos questionários aos EE, foi possível concluir que apesar da grande maioria das crianças se sentirem tranquilas e serenas durante este período, torna-se relevante mencionar que algumas sentiam receio, preocupação e ansiedade, sendo possível afirmar que a pandemia afetou-lhes negativamente. Além disto, foi, também, possível observar que a maior parte dos EE assumiram a grande dificuldade que sentiram em conciliar o horário de trabalho com o apoio às necessidades da criança, tornando este momento tão sensível, ainda mais complexo.

Por sua vez, as entrevistas a grupos focais de crianças foram realizadas em cinco sessões diferentes, de acordo com a disponibilidade de horários das

crianças e, conseqüentemente, dos EE que também estiveram presentes nas mesmas. Deste modo, três destas cinco entrevistas foram realizadas individualmente e as restantes contaram com quatro participantes em cada uma, fazendo um total de 11 entrevistados.

Neste sentido, à questão “Como se têm sentido durante estes tempos?”, seis crianças afirmaram que apesar de se sentirem bem em casa com os seus familiares, havia dias mais tristes, uma vez que sentiam bastantes saudades dos colegas, da educadora de infância, das docentes estagiárias e dos assistentes operacionais e, como tal, preferiam voltar ao JI: “Está a ser difícil porque não podemos estar juntos e eu estou com saudades da escola” (VS); “Às vezes estou mais feliz, outras vezes estou mais triste, porque às vezes quero brincar e não posso brincar com o que quero! Por isso preferia ir para a escola porque gosto de brincar lá com os meus amigos” (AO); “Sinto muitas saudades de estar na escola! Na escola brincava muito e tinha muitas pessoas para brincar!” (BP).

Contudo, as restantes crianças demonstraram o seu grande entusiasmo em permanecer em casa com os seus familiares, devido à atenção que estão a sentir por parte dos mesmos: “Tenho-me sentido bem! Preferia ficar em casa a fazer trabalhos de casa” (R); “Estou muito feliz! Prefiro estar em casa com os pais porque gosto muito de brincar com o meu tio!” (VT).

Paralelamente, outra questão importante de realçar prende-se com as atividades que realizaram em casa. Nesta foi possível observar uma grande variedade de respostas, tais como realizar as atividades que as docentes propuseram, ajudar os pais nas tarefas domésticas, brincar não só em casa, mas também no espaço exterior, andar de bicicleta, cuidar da horta e dos animais, cozinhar e passear na praia. Tal como se pode comprovar pela variedade de atividades desenvolvidas ao longo do período de confinamento social, pode-se concluir que a maior parte das crianças manteve-se ativa não só fisicamente como psicologicamente, algo que se revelou extremamente relevante para o seu desenvolvimento.

Tal como mencionado previamente, o governo propôs um conjunto de programas com várias atividades de apoio pedagógico na RTP 2, denominado Zig Zag. Deste modo, a díade tentou perceber se estas se revelavam motivadoras e desafiantes para as crianças e, como tal, questionamos as mesmas sobre a visualização deste canal. De salientar que a maior parte das crianças não demonstrou interesse nas propostas do Zig Zag, assumindo a sua preferência

pelas atividades que as docentes propuseram. Adicionalmente, referiram que o programa que mais gostavam era o “Desafio Inicial” e o “Mexo o Esqueleto”, indo ao encontro da reflexão previamente feita entre as docentes estagiárias e a educadora cooperante: “O Zig Zag vejo às vezes e gosto de ver o Desafio Inicial” (E); “Do Zig Zag fiz só um desafio que foi o campo de futebol. Gosto mais das vossas propostas!” (ML); “Prefiro as propostas que vocês metem, porque gosto de fazer os desafios, é parecido com o que fazíamos na escola” (AO).

Por sua vez, questionou-se, ainda, se as crianças acompanhavam a telescola, na RTP Memória, ao qual obteve-se respostas muito diversificadas, como “Também vejo a RTP Memória e gosto de ouvir as histórias” (BP); “Nunca vi o Zig Zag, nem sei o que isso é, nem a RTP Memória” (MJ); “Eu também vejo a telescola! Vejo o 4.º ano que é o ano onde o meu irmão está. E às vezes faço ginástica com ele!” (MS).

Por último e tendo em consideração que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, foi pedido às crianças, no final destas entrevistas, para transmitirem, através de um desenho, de um vídeo, de uma carta ou de outra ideia que pudesse surgir, como se estavam a sentir durante o período de confinamento social. Esta atividade, aderida por apenas duas crianças, foi publicada na plataforma, sendo que uma correspondia a um vídeo e a outra a um desenho. Os mesmos permitiram comprovar o que as crianças referenciaram na entrevista, isto é, que apesar de estarem felizes por passarem estes tempos de confinamento social em casa, sentiam saudades do JI e dos seus amigos.

Em suma, a prática educativa desenvolvida ao longo do contexto da EPE assumiu um percurso atípico devido ao surgimento de uma nova pandemia que afetou o mundo. Neste sentido, foi intencionalidade do par pedagógico continuar a colaborar com a educadora cooperante neste novo desafio de educação a distância, cooperando não só nas sessões síncronas como também na proposta de atividades. Além disto, em todas as atividades anteriormente explanadas, pretendeu-se escutar as crianças, atribuindo-lhes um papel ativo e participativo, com a finalidade de proporcionar um ambiente educativo rico em aprendizagens, fomentando a autonomia, liberdade e respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento.

Assim, conclui-se que toda a situação vivida contribuiu para a construção da identidade profissional, sendo esta um processo contínuo de vivências e aprendizagens, fomentando o desenvolvimento profissional e pessoal. Deste

modo e tendo em consideração o perfil duplo para o qual este mestrado habilita, torna-se fundamental apresentar, de seguida, as ações desenvolvidas no 1.º CEB.

## 2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB assentou num processo reflexivo e crítico, potenciando experiências significativas, transformadoras e incitadoras de múltiplas aprendizagens. Desta forma, revelou-se essencial que a díade adquirisse uma postura crítica e indagadora da sua ação, com o propósito de melhorar a sua prática e, conseqüentemente, desenvolver as suas competências.

Através da observação sistemática e participante e das conversas informais com a professora cooperante, foi possível verificar a necessidade de prestar um maior apoio e atenção a determinados alunos, através da coadjuvação entre o par pedagógico, nomeadamente aos sinalizados com NSE e ainda outros com alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

Uma vez que o 1.º CEB se caracteriza pela monodocência, valorizando a articulação de saberes, é fundamental que o professor a valorize e a contemple na sua planificação. De modo a responder às necessidades e interesses das crianças e com o objetivo de potenciar as individualidades e desenvolver atividades pedagógicas que vão ao encontro das motivações dos alunos, as duas primeiras semanas no contexto consistiram numa observação da turma e da ação da professora cooperante.

Foi a partir desta observação e conseqüente reflexão da mesma, bem como das grelhas de observação que as planificações das seqüências didáticas pensadas pela díade se basearam. Assim, de acordo com o planeamento da professora cooperante sustentado no currículo, foram realizadas atividades articuladas entre si de modo a que o aluno se sentisse parte integrante no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, as planificações desenvolvidas ao longo da PES espelham uma sequencialidade contextualizada entre as atividades, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa para as

crianças. Simultaneamente, as mesmas apresentaram uma articulação curricular com sentido e significado para a turma, uma vez que se procurou interligar as várias áreas do saber, com vista a favorecer a aprendizagem.

De modo a comprovar a veracidade do acima elencado, selecionou-se a atividade implementada em díade que surgiu no dia posterior a uma data célebre do PAA, o dia do cinema. De modo a celebrá-lo, a turma visualizou um excerto do filme *WALL-E*, constituindo-se, assim, como o elemento unificador de toda a planificação. Desta forma, o cinema permite abordar conteúdos que vão ao encontro dos interesses das crianças, interligando várias áreas do conhecimento e promovendo a transversalidade de saberes (Larruscain & Oliveira, 2012). Neste caso, o filme *WALL-E* foi escolhido uma vez que a turma já havia demonstrado um interesse especial pelo espaço sideral. Paralelamente a isto, uma vez que a Oferta Complementar da turma é a programação, mais concretamente, a plataforma *ubbu*, optou-se por aliar a programação e robótica aos conteúdos abordados.

Posto isto, este filme possibilitou a criação, a partir da utilização da personagem principal *WALL-E*, de um avatar que desafia, motiva e apresenta às crianças as atividades a desenvolver. Esta estratégia revelou-se bastante positiva para o grupo, suscitando-lhe entusiasmo e motivação para a realização das tarefas propostas. Como exemplo disto, a criança ML mencionou “Ah, é o *WALL-E*! Ele tem uma mensagem para nós” e a criança MA “Vamos estar atentos, quero ouvir a mensagem do *WALL-E*”. Adicionalmente, a maior parte da turma pedia, frequentemente, para repetir a mensagem, afirmando que apreciavam a voz robótica desta personagem: “Podemos ouvir outra vez? Gosto de ouvir a voz estranha do *WALL-E*” (L). Deste modo, é possível mencionar que, de acordo com Quadros-Flores, Marta & Sá (2018), este tipo de ferramentas digitais fomenta a motivação e concentração das crianças, possibilitando uma aprendizagem mais significativa por parte das mesmas.

O excerto visualizado possibilitou o desenvolvimento da localização e orientação espacial, uma vez que foi desenvolvida uma atividade onde se aliaram estes conteúdos com a programação e robótica, através dos robôs *Blue-Bot*. A mesma foi desenvolvida no polivalente da escola, visto constituir-se como um espaço de grande dimensão, permitindo que fossem colocadas no chão, três malhas quadriculadas feitas com fita-cola. Além disto, foram colocados cones em alguns pontos da malha, que escondiam um papel que indicava a direção

para o qual a criança se tinha de deslocar e quantas quadrículas devia avançar até ao ponto de chegada, assinalado com uma imagem do Planeta Terra. Numa fase inicial, de modo a introduzir estes conceitos de um modo evolutivo, foi a criança a realizar o percurso, sem recorrer ao robô, assumindo-se ela própria como ponto de referência espacial. Após cada aluno realizar o percurso, foi necessário registá-lo, numa ficha de registo, desenhando o caminho que percorreu, o que se revelou crucial para desenvolver a orientação espacial e para o desenvolvimento de uma atividade posterior.

De seguida, cada par de crianças, com um *tablet*, realizou o jogo “Apanha Bolas” da aplicação ATR Mini, desta vez em contexto de sala de aula. De salientar, uma vez mais, a importância da utilização das TIC no ensino da Matemática, uma vez que as ferramentas tecnológicas enriquecem a qualidade e a dimensão das aprendizagens dos alunos, fornecendo novos meios para estudar noções matemáticas (Breda et al., 2011). Assim, a utilização dos *tablets* em contexto de sala de aula revelou-se motivador e desafiante para o grupo, visto ainda não terem tido oportunidade de contactar com este recurso.

Importa ainda mencionar que, devido ao grau de dificuldade que este jogo ia apresentando à medida que os níveis iam avançando, as crianças realizavam-no, pelo menos até ao nível 5. Contudo, caso algum par de alunos terminasse a tarefa mais cedo, podia continuar a avançar no jogo, permitindo, deste modo, a diferenciação pedagógica. É, também, de salientar a relevância da colaboração entre o par, na medida em que trabalhar colaborativamente promove uma “aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais competente”, constituindo-se como uma aprendizagem “colaborativa e social em vez de competitiva e isolada” (Torres & Irala, 2014, p. 65). Neste sentido, foi possível ouvir-se alguns diálogos interessantes por parte dos alunos, tais como, “Este nível parece ser muito difícil!” (IM), ao qual a criança F respondeu “Não é nada, olha se rodarmos duas vezes para a direita, depois seguimos em frente três vezes, rodamos mais uma para a direita e andamos duas para a frente” e a criança IM responde novamente “Não, enganaste-te. No fim temos de andar três para a frente”, “Tens razão, vês, afinal conseguiste perceber” (F). Após duas tentativas, o par conseguiu perceber como passar o nível, sem ser necessário a intervenção de um adulto, trabalhando colaborativamente para atingir o mesmo fim, sendo possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem não se centrou na figura do professor mas no aluno que o desempenhou. Deste modo,

o professor deve proporcionar “contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver [as] suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem” (Torres & Irala, 2014, p. 61).

No seguimento desta atividade, as crianças deslocaram-se, uma vez mais, para o polivalente onde lhes foram apresentados os robôs *Blue-Bot*. Numa primeira fase, o entusiasmo e motivação era fortemente visível nos seus rostos, visto nenhuma criança ter contactado com este recurso previamente. Assim, num momento inicial as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente os vários robôs, tentando perceber a sua dinâmica.

Após esta exploração livre, as crianças, em pares, realizaram o percurso previamente traçado na ficha de registo, desta vez com o robô, sendo que uma das crianças indicava o caminho e a outra programava o *Blue-Bot*. Assim que terminaram esta atividade, os papéis inverteram-se, dando a oportunidade ao outro de experienciar e contactar com o robô. É de salientar, uma vez mais, a pertinência do trabalho a pares, uma vez que permitiu uma colaboração e apoio mútuo, promovendo a troca de ideias e o conseqüente desenvolvimento do pensamento (Torres & Irala, 2014). Posto isto, compreende-se que, segundo Abrantes (2009) e Ribeiro (2006), o surgimento dos robôs permite a criação de dinâmicas e experiências estimulantes e significativas quer para os alunos, quer para os professores, tal como explanado no primeiro capítulo.

Após o desenvolvimento desta atividade, foi, ainda, contemplado na planificação uma outra que não foi possível de ser realizada devido à falta de tempo de aula. Assim, de modo a permitir o desenvolvimento fluido e natural da atividade prévia, a díade refletiu na ação, acabando por não a desenvolver. No entanto, a mesma consistia na realização de um novo percurso, com o robô e, no final da sua concretização, o objetivo seria o par comparar os dois percursos, percebendo qual deles foi o mais longo e o mais curto.

Paralelamente a esta atividade, devido ao grande entusiasmo da turma relativamente ao filme *WALL-E*, foi imprescindível que, na semana seguinte, as crianças continuassem a visualizá-lo. O excerto apresentado focava-se no excesso de massa gorda dos humanos e, como tal, essa semana centrou-se na elaboração de cartazes relativos à quantidade de açúcar que alguns alimentos possuem. Assim, foi questionado à turma no que consistia um rótulo e qual a sua utilidade, ativando os seus conhecimentos prévios, onde uma criança referiu: “Eu sei que no rótulo tem muitos números” (F).

Com o intuito de esclarecer este conceito, foram projetadas várias imagens de rótulos de alimentos e bebidas, onde foi mencionado que apenas iria ser realçado os açúcares. De seguida, a turma organizou-se em três grupos de cinco/seis elementos, sendo que cada um dispunha de um cartão de grande dimensão, embalagens previamente recolhidas e trazidas de casa e pacotes de açúcar vazios. A aprendizagem colaborativa, desta vez em grande grupo, revelou-se essencial uma vez que não é frequente no 1.º ano de escolaridade. Assim, foi intencionalidade do par pedagógico proporcionar este tipo de momentos colaborativos, promovendo competências tão essenciais ao séc. XXI.

Em conjunto, as crianças analisaram a quantidade de açúcar de cada embalagem por cada 100 g., fazendo-lhe corresponder os pacotes de açúcar necessários, sabendo que cada um correspondia a 10 g. Inicialmente, nem todas as crianças compreenderam este raciocínio, no entanto ressalva-se a interajuda presente entre todo o grupo, onde as crianças ajudaram-se mutuamente, atuando, assim, na ZDP defendida por Vygotsky.

No entanto, uma embalagem de trufas de chocolate, apresentava 37 g. de açúcar por cada 100 g. e obteve-se comentários como “E agora, como fazemos com 37 g.? Não podemos colocar quatro pacotes” (L), “Já sei, cortamos o pacote ao meio” (MA). De ressaltar que, apesar dos alunos ainda não terem desenvolvido o conceito de metade, a criança MM, que apresentava um desenvolvimento cognitivo mais avançado, mencionou que não se poderia cortar o pacote de açúcar ao meio porque assim correspondia a 35 g. e não a 37 g. Neste sentido, foi pedido à criança MM que explicasse novamente o seu raciocínio, de modo a que todas as crianças o compreendessem, sendo que para algumas este raciocínio lógico-matemático foi de rápida compreensão, contudo, para outras este processo foi mais lento ou nem chegou mesmo a acontecer. De salientar que não era intencionalidade da díade desenvolver o conteúdo da metade, no entanto uma vez que o mesmo surgiu naturalmente, constituiu-se uma mais valia para o grupo que teve a oportunidade de contactar com estes conceitos que serão aprofundados em anos posteriores.

Após perceberem qual a quantidade de açúcar respectiva a cada embalagem, as crianças foram desafiadas a organizá-las de modo crescente ou decrescente, conforme preferissem, utilizando o sinal de maior, menor ou igual ( $>$ ,  $<$ ,  $=$ ), ativando, uma vez mais, os conhecimentos prévios das aulas. Foi, ainda, dada a oportunidade a cada grupo de decorar o cartaz a seu gosto, podendo acrescentar um título, frase ou *slogan* que considerassem relevante. Os mesmos podiam ser escritos com o material de expressão plástica ou podiam ser colagens de revistas ou jornais. Neste sentido, é possível afirmar que obteve-se resultados muito criativos dado o gosto que toda a turma apresentava na realização deste tipo de tarefas, tal como se pode comprovar pela figura 5. Cabe, assim, realçar a importância da articulação curricular entre a expressão plástica e a matemática, uma vez que se desenvolveu competências comuns de natureza transversal, a partir do trabalho que ocorre nestas duas disciplinas (Cosme, 2018).



Figura 5: Cartaz elaborado sobre o excesso do açúcar nos alimentos

Ainda no mesmo dia da presente sequência didática, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar os cartazes por elas elaboradas às restantes turmas da escola e, ainda, à sala da EPE. No início da apresentação as crianças revelaram-se um pouco tímidas, no entanto explicaram o que tinham aprendido de um modo claro e coerente, tendo sido capazes de responder às questões colocadas. Além disto, torna-se imprescindível mencionar a relevância desta apresentação nas salas da EPE, uma vez que o interesse que o grupo demonstrou em apresentá-los às salas deste nível educativo foi notório, considerando a ligação que têm com as mesmas. Deste modo, esta apresentação culminou num momento de grande relevo e significativo tanto para as crianças do 1.º ano de escolaridade, que conseguiram transmitir o seu conhecimento, como para as

restantes, que por sua vez, realizaram aprendizagens através da interação com o outro.

Assim sendo, com esta atividade, o par pedagógico procurou promover uma transição educativa vertical suave e harmoniosa entre estes dois níveis educativos, tal como explanado no primeiro capítulo do presente relatório. Concordando com González, Muñoz e Zubizarreta (2019), “a transição educativa é uma das experiências escolares mais importantes para as crianças [uma vez que] implica o desenvolvimento de competências relacionadas com a mudança, o ajuste e a adaptação a novos espaços, colegas, professores, metodologias e tempos” (p. 38). Como tal, a criança deve ser colocada no centro deste processo, sendo que ao professor cabe o papel de promover dinâmicas que o possam suavizar, tal como este momento supramencionado.

Por conseguinte, numa outra atividade surgiu uma questão relacionada com o tema do espaço sideral, uma vez que o filme *WALL-E* remete para este assunto. Assim, a questão “Como é que a Lua se mantém no céu” serviria de mote para o desenvolvimento da MTP. Contudo, na semana seguinte, uma das crianças levantou outra questão bastante pertinente, “Como nasceu o primeiro Homem?” (MA). Esta questão despoletou um grande diálogo e discussão entre a turma, pelo que as crianças se revelaram bastante entusiasmadas e motivadas com a mesma, ignorando a anterior. De forma a perceber quais os verdadeiros interesses das crianças, foi realizada uma votação entre as duas questões, pelo que a segunda obteve 100% das respostas. Neste sentido, tornou-se necessário dialogar com a professora cooperante sobre a pertinência deste assunto, onde a mesma mencionou que apesar de interessante, poderia constituir-se desafiante, tendo em conta a faixa etária das crianças. Contudo, abraçada pela tríade e pela turma, a questão “Como nasceu o primeiro Homem?” orientou as semanas seguintes, possibilitando o desenvolvimento da MTP. Assim, a díade valorizou a voz da criança, escutando e dando resposta aos seus interesses, motivações e desejos, constituindo-se a escuta como um “porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 33).

Efetivamente, este projeto foi desenvolvido nas quatro últimas semanas presentes no contexto, no entanto, a sua exposição apenas se realizou na semana seguinte, dia 16 de dezembro, tal como se verifica na tabela 1. É, ainda, de salientar que foi possível desenvolver outra sequência didática, em janeiro, tal como se encontra explanada na tabela 1, onde se abordou a questão da evolução

dos crânios das seis etapas da evolução do Homem. Tais atividades foram realizadas em colaboração com um docente da Escola Superior de Educação, surgindo, assim, a oportunidade de desenvolver uma sequência didática contextualizada, utilizando crânios impressos por uma impressora 3D.

Tabela 1: Metodologia de Trabalho de Projeto - Ações desenvolvidas

Metodologia de Trabalho de Projeto	
Data	Ações estratégicas
20/11/2019	<p><u>Fase I – Definição do problema:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgimento da questão “Como nasceu o primeiro Homem?”, servindo esta de mote para o desenvolvimento da MTP.</li> </ul>
26/11/2019	<p><u>Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação da teia conceptual com as ideias-chave sobre o projeto, ativando os conhecimentos prévios das crianças e respondendo a quatro questões centrais: “O que já sei?”, “O que quero descobrir?”, “O que gostaria de fazer?” e “Como posso descobrir mais sobre isso?”.</li> <li>- Pesquisa em livros e vídeos estrategicamente selecionados;</li> <li>- Descoberta da existência de seis etapas da evolução do Homem: macaco, australopiteco, homo habilis, homo erectus, homo sapiens neandertal e homo sapiens sapiens;</li> <li>- Planificação e definição de que cada dia corresponderia a uma etapa da evolução do Homem.</li> </ul>
27/11/2019	<p><u>Fase III – Fase de execução:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à primeira etapa da evolução do Homem: Macaco;</li> <li>- Introdução da letra ‘m/M’ a partir da história <i>Macacos</i> do livro <i>Bichos, bichinhos e bicharocos</i> de Sidónio Muralha e respetivo registo no caderno diário;</li> <li>- Realização de um percurso de expressão motora em que as crianças imitaram a posição quadrúpede do macaco, bem como a fixação da posição do polegar, apercebendo-se que este dedo é essencial para agarrar e pegar em objetos.</li> </ul>
28/11/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à segunda etapa da evolução do Homem: Australopiteco;</li> <li>- Introdução da subtração, através de um problema apresentado pela Lucy e consequente explicação da origem da contagem;</li> <li>- Projeção do <i>padlet</i> e discussão, em grande grupo, sobre os desenhos realizados em casa com o auxílio dos familiares relativos ao local onde nasceu o primeiro Homem.</li> <li>- Início da realização de uma atividade experimental relativa à teoria da deriva dos continentes;</li> <li>- Criação da pangeia, através de pasta de modelar.</li> </ul>
02/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à terceira etapa da evolução do Homem: Homo Habilis;</li> <li>- Realização de uma caça ao tesouro com adivinhas sobre os materiais que o Homo Habilis utilizava para criar as suas ferramentas;</li> <li>- Construção de uma ferramenta individual de matemática: “serrinha da subtração”.</li> </ul>

Data	Ações estratégicas
03/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à quarta etapa da evolução do Homem: Homo Erectus;</li> <li>- Realização de percursos com os robôs <i>Blue-Bot</i>, resolvendo desafios;</li> <li>- Representação à escala da figura do Homo Erectus, bem como do seu esqueleto num papel de cenário.</li> </ul>
04/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à quinta etapa da evolução do Homem: Homo Sapiens Neandertal;</li> <li>- Visualização de um excerto do vídeo “Era uma vez... O Homem Neandertal” e consequente diálogo sobre as suas características;</li> <li>- Criação de um CC e da sua impressão digital, inspirando-se na técnica de impressão desta etapa;</li> <li>- Representação do fogo com tintas, desenhando e utilizando a técnica do sopro e painel de arte em negativo das mãos das crianças, baseado na arte das cavernas desta época;</li> </ul>
05/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dedicado à sexta etapa da evolução do Homem: Homo Sapiens Sapiens;</li> <li>- Continuação da atividade experimental sobre a teoria da deriva continental, desta vez variando a dimensão dos continentes;</li> <li>- Criação de uma paisagem sonora, comparando o local onde vivia o Macaco (floresta) com o local onde vivem os Homo Sapiens Sapiens (cidade);</li> <li>- Representação dos crânios das seis etapas em pasta de modelar.</li> </ul>
09/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação à escala das três primeiras fases da evolução do Homem num papel de cenário;</li> </ul>
10/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação à escala das três últimas fases da evolução do Homem num papel de cenário;</li> <li>- Elaboração de convites para as restantes turmas e pais visitarem o museu relativo à exposição final do projeto;</li> </ul>
11/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de cartazes com informações sobre cada uma das etapas da evolução do Homem;</li> </ul>
12/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um áudio que permita guiar os convidados durante a visita ao museu.</li> </ul>
16/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição final do projeto “Como nasceu o primeiro Homem?”.</li> </ul>
13/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha dos conhecimentos prévios das crianças e organização dos cartazes;</li> <li>- Realização do jogo <i>Plickers</i> sobre as seis etapas e suas características.</li> </ul>
14/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração livre e sensorial dos crânios 3D;</li> <li>- Criação de um mapa conceptual sobre as características de cada crânio, através da aplicação <i>mindmeister</i>;</li> <li>- Realização do jogo <i>Plickers</i> fazendo corresponder a imagem 3D do crânio à sua etapa;</li> <li>- Medição dos crânios, de modo a comprovar que o seu tamanho foi aumentando gradualmente ao longo das etapas.</li> </ul>
15/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do <i>Foramen Magnum</i>;</li> <li>- Registo, através do desenho, da relevância do <i>Foramen Magnum</i> para a deslocação bípede do Homem e, consequentemente, para a posição vertical correta da coluna.</li> </ul>

As sequências didáticas destes dias foram planejadas pelo par pedagógico em colaboração com as crianças e com o auxílio das professoras cooperante e supervisora, interligando as diferentes áreas do conhecimento. Ao longo do projeto, foi objetivo da díade colocar a criança no centro da sua aprendizagem, tornando-a agente ativa do seu próprio conhecimento, atribuindo-lhe responsabilidade e competência (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Acreditando que a MTP se desenvolve na prática social e na partilha de conhecimentos com os outros, o projeto iniciou-se com a ativação dos conhecimentos prévios das crianças relativamente à questão colocada, criando-se, deste modo, um mapa conceptual com as ideias-chave. Este revela-se um promotor de atitudes, pensamentos e atos conducentes à inovação, uma vez que consiste numa técnica de criação de ideias que permite o enriquecimento do trabalho em grupo (Buchele, Texa, Dandolini & Souza, 2017). Este momento revelou-se crucial para que se pudesse perceber as primeiras noções que as crianças possuíam sobre este tema, confrontando-as, posteriormente, com as informações que irão receber. Assim, acredita-se que é “a partir (...) do que o aluno já sabe, que se iniciam processos de construção de novos conhecimentos, funcionando os anteriores como “ancoradouros” para novas aprendizagens” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 35).

Após a análise da tabela 1, torna-se essencial focalizar a atenção na semana de 2 a 5 de dezembro uma vez que se revelou fundamental para o desenrolar do projeto. Neste sentido, com a finalidade de continuar a dar resposta à questão colocada pelas crianças, as atividades que surgiram encontraram-se relacionadas e contextualizadas com a mesma. Uma vez que a presente semana esteve direcionada para a realização das fichas de avaliação, foi intencionalidade da díade integrar esses momentos na planificação, centrando as atividades propostas no âmbito da consolidação de conteúdos.

Deste modo, tal como nas sequências didáticas refletidas e descritas previamente, as atividades contempladas nesta planificação foram apresentadas por um avatar que correspondia às personagens de cada etapa da evolução do Homem, permitindo uma sequencialidade entre as várias atividades, desafiando e motivando as crianças para a sua realização.

Nesta linha de ideias, o primeiro dia iniciou-se com uma mensagem do Homo Habilis, onde não só mencionava informações pertinentes sobre esta etapa, como também desafiou a turma a realizar uma caça ao tesouro. Na

medida em que foi nesta fase que se começou a criar ferramentas com ossos, madeira, lianas e pedras, em cada uma das estações as crianças encontravam uma adivinha em que a solução consistia num destes materiais. Após a sua resolução, as crianças avançavam para o próximo posto. Esta atividade foi possível de ser realizada no exterior do edifício, ou seja, ao ar livre, promovendo uma aprendizagem fora do contexto de sala de aula, o que se revelou fundamental para o desenrolar da mesma. Posteriormente, após a sua concretização, as crianças regressaram à sala e realizaram quatro desafios de português e matemática que, assim que terminassem, aparecia a imagem projetada de um desses materiais.

Com o objetivo de continuar a consolidar conteúdos matemáticos, as crianças foram desafiadas, pelo mesmo avatar, a realizar o jogo “Somar” na aplicação ATR Mini, nos *tablets*. Esta atividade foi realizada uma vez que as crianças já haviam demonstrado um particular interesse por esta aplicação, bem como por este recurso, o que resultou numa atividade bastante motivadora para o grupo.

De seguida, foi realizado o jogo do dominó, contribuindo, uma vez mais, para a consolidação da subtração. No entanto, as peças deste jogo foram personalizadas e, em vez dos tradicionais pontos, de um lado era visível uma subtração e do outro um número que correspondia ao resultado de uma outra operação. Assim, a presente atividade tinha como objetivo ligar as várias peças do dominó, fazendo corresponder a operação ao seu resultado.

Posteriormente, as crianças elaboraram a sua própria ‘serrinha da subtração’, interligando-se com o tema do projeto, bem como com os conteúdos a consolidar para a ficha de avaliação. As crianças tinham como objetivo ligar as subtrações ao seu resultado, através de elásticos. Deste modo, compreende-se que uma das formas de promover “diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos” na medida em que os mesmos despertam a curiosidade e interesse das crianças, envolvendo-as em situações de aprendizagem matemática” (Botas & Moreira, 2013). Neste sentido, as crianças não só desenvolveram conteúdos matemáticos, como foi possível articulá-los com a área das artes visuais, uma vez que foi necessário recorrer à técnica de recorte, privilegiando a transversalidade de saberes.

O dia seguinte iniciou-se com a realização da ficha de avaliação de matemática, seguindo-se uma nova etapa da evolução do Homem. Com o propósito de conhecerem um pouco mais sobre o Homo Erectus, as crianças assistiram a uma apresentação, onde compreenderam que foi nesta época que o hominídeo atingiu a posição mais vertical da coluna, relacionando-o com o nome ‘erectus’. Adicionalmente, devido ao grande entusiasmo demonstrado pela turma em relação aos robôs *Blue-Bot*, este avatar convidou a turma a percorrer um percurso com os mesmos. Uma vez que esta atividade foi realizada em grupos de quatro e cinco elementos, é de salientar que foi, uma vez mais, intencionalidade da díade promover a aprendizagem colaborativa entre as crianças. Esse percurso era constituído por quatro postos diferentes, todos relacionados com a quarta etapa da evolução do Homem, sendo que em cada um deles havia um desafio de português de modo a consolidar os conteúdos abordados para a ficha de avaliação do dia seguinte. Assim, o robô só podia avançar para o próximo posto caso os alunos acertassem na sua resolução.

É neste sentido que se torna pertinente mencionar que na semana anterior à sequência didática abordada, o grupo aprendeu a letra ‘m’/‘M’ de um modo contextualizado e com sentido, promovendo-se uma articulação entre os conteúdos programáticos, o *WALL-E* e a MTP. Assim sendo, quando as crianças entraram na sala encontraram uma “gravura” projetada com os símbolos  $\mp$  e  $\vdots$  (letra ‘m’ / ‘M’ do tipo de letra MT Extra), onde o espanto e curiosidade predominava. De seguida, de modo a contextualizar e explicar o motivo daquela imagem, as crianças visualizaram uma apresentação onde o *WALL-E* se encontrava a passear pelo planeta Terra e tinha encontrado aquela pedra com os respetivos símbolos e com uma figura do macaco.

Após várias hipóteses sobre o que representariam os símbolos, a criança E. referiu “Se aquilo no meio é um macaco, então os símbolos dizem macaco noutra língua”. De seguida, após a mestrandia referir que não correspondia a uma palavra, mas a uma letra, a criança M.M. referiu muito prontamente “Ah, é fácil, macaco começa com a letra ‘m’ por isso é a letra ‘m’”.

De seguida, as crianças escutaram a história *Macacos* do livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* de Sidónio Muralha, promovendo o contacto com a leitura. Concordando com Sim-Sim “para que o ensino da decifração seja atraente e eficaz, é importante que a aprendizagem da mesma ocorra em contexto real de leitura” (p. 28). Deste modo, após a escuta atenta e

compreensão da história, as crianças observaram, com recurso à Escola Virtual, a forma correta de realizar o grafismo ‘m’/’M’, à semelhança da rotina criada pela professora cooperante. Assim, importa referir que “na grande maioria dos casos, ensinar por onde se começa o desenho da letra e o sentido do traço ajuda a flexibilizar o gesto, a aceder à caligrafia com menor esforço muscular” (Baptista, Viana, & Barbeiro, p. 41), auxiliando a criança neste processo.

De seguida, o grafismo foi representado no quadro e à vez, as crianças foram convidadas a passar o dedo seguindo a linha do mesmo, sendo que algumas demonstraram o interesse em realizá-lo com a caneta. Simultaneamente, de forma a que o restante grupo não permanecesse sem tarefa, o mesmo teve a oportunidade de representar, uma vez mais o grafismo, mas desta vez numa caixa de areia de modo a que as crianças o sentissem, tal como preconiza a pedagogia Montessoriana. Assim compreende-se que através do seu próprio dedo a criança conseguiu controlar melhor os seus movimentos, do que se estivesse com um objeto na mão, como por exemplo, um lápis.

Posteriormente e seguindo, uma vez mais, a rotina da professora cooperante, as crianças representaram a letra ‘m’/’M’ na sebenta e no caderno diário, bem como o ‘ma/me/mi/mo/mu’. Foi intencionalidade da díade não alterar esta sequência lógica que a professora cooperante seguia, de modo a não quebrar a rotina das crianças.

Por conseguinte, a letra ‘m’, juntamente com as letras ‘p’, ‘t’ e ‘d’ foram conteúdos explanados na ficha de avaliação que decorreu no dia dedicado ao Homo Sapiens Neandertal. Assim sendo, no segundo momento da manhã as crianças visualizaram um excerto do vídeo *Era uma vez... O Homem Neandertal*, com a finalidade de compreenderem as características desta etapa, obtendo-se comentários como “Foi aqui que pintavam nas paredes das cavernas e começaram a fazer funerais” (MA).

Deste modo, aproveitando este comentário, foi pedido às crianças que também elas deixassem a sua marca, pintando o seu próprio dedo e marcando a sua impressão digital num papel. Posteriormente, foi questionado às crianças se já tinham tido oportunidade de fazer algo semelhante, ao qual a criança IM respondeu “Sim, eu já fiz isso quando fui fazer aquela coisa com informações nossas”. Apesar de nenhuma criança conhecer o termo “Cartão de Cidadão”, todas revelaram saber em que consistia. Assim, as mesmas realizaram o seu

Cartão de Cidadão, aprofundando conteúdos de estudo do meio, onde colaram a sua impressão digital.

Para terminar a manhã, as crianças realizaram o jogo *Plickers*, uma vez que já haviam demonstrado um interesse especial por esta plataforma. Assim, com o objetivo de consolidar, uma vez mais, os conteúdos de estudo do meio para a ficha de avaliação do dia seguinte, este jogo incidiu em questões sobre esta área do conhecimento. Contudo, importa referir que visto só existir um telemóvel compatível com a aplicação, o processo de verificação de respostas foi um pouco mais demorado, suscitando agitação na turma, o que contribuiu para que numa próxima utilização da aplicação fosse necessário a existência de um segundo telemóvel.

Na parte da tarde, a turma organizou-se em dois grupos, ficando um responsável pela arte em negativo, inspirado pela arte nesta época, e outro pela representação do fogo que, apesar de não ter sido descoberta nesta altura, foi com o Homo Sapiens Neandertal que se passou a ter um maior controlo sobre este. Assim, as crianças do primeiro grupo colocaram a sua mão num papel de cenário e, com a ajuda de um par, pintaram o papel à volta. O segundo grupo, começou por desenhar uma fogueira e através da técnica do sopro, pintaram-na, utilizando tintas. Neste sentido, “as artes visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado” das crianças (Ministério da Educação, 2018a).

No último dia desta semana realizou-se a ficha de avaliação de estudo do meio e desenvolveu-se a segunda parte da atividade experimental, teoria da deriva continental. A primeira parte desta atividade realizou-se numa sessão anterior e consistiu em colocar água fria e duas esponjas, cortadas em forma de continentes e coladas uma à outra com cera de uma vela, num tabuleiro de alumínio. Por baixo deste, colocaram-se três velas acesas e adicionou-se 100 ml de água quente.

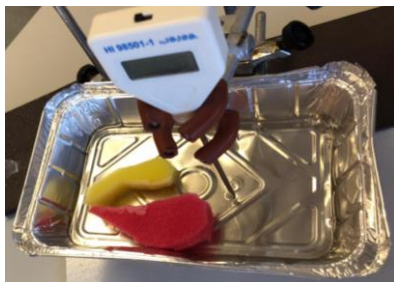


Figura 6: Atividade experimental - deriva dos continentes

Assim, através do calor, a cera que as unia derreteu e as esponjas afastaram-se, sendo que este processo demorou cerca de 17 minutos. Foi neste contexto que surgiu uma pergunta pertinente de uma das crianças “E se os continentes fossem maiores, será que demorava o mesmo tempo?” (D). Desta forma, aproveitando esta questão colocada pelas crianças, a díade optou por variar o tamanho das esponjas, respondendo, assim, aos interesses e motivações das mesmas. De salientar que, inicialmente, o par pedagógico tinha pensado em variar a distância a que as velas se encontravam do tabuleiro, mas devido a esta questão colocada pelas crianças, tornou-se necessário proceder à alteração da variável. Assim, importa compreender que a realização de experiências não corresponde diretamente à realização de trabalho experimental. Deste modo, segundo Frade, Rocha, Roque, Pimentel e Jesus (2019), o trabalho experimental inclui atividades que envolvam controlo e manipulação de variáveis, neste caso específico, a variável do tamanho das esponjas (continentes).

Com a finalidade das crianças registarem os resultados obtidos, realizou-se uma carta de planificação, onde a questão central se prendia com “será que a dimensão das esponjas influencia o tempo com que estas se separam?”. Ainda nesta mesma carta, as crianças deveriam responder a duas perguntas essenciais: “o quê e como vamos fazer?” e “o que precisamos?”, bem como efetuar o registo dos resultados.

Desta forma, compreendendo que como se trata de uma atividade experimental, as crianças controlaram todos os seus elementos e variáveis, isto é, a quantidade e temperatura da água, a quantidade e tamanho das velas, a distância das velas ao tabuleiro e a quantidade das gotas de cera que permitiram unir as esponjas devem ser rigorosamente as mesmas da atividade experimental realizada previamente. Neste sentido, importa salientar que os resultados obtidos não foram os esperados, uma vez que como a quantidade de gotas de cera que permitiu unir as esponjas foi a mesma (sete) e o tamanho das esponjas era maior, estas demoraram menos tempo a separar-se, sendo que na primeira tentativa demoraram 17 minutos e na segunda demoraram apenas três. Contudo, o par pedagógico explicou que como havia a mesma quantidade de cera para uma superfície maior, era natural tal facto acontecer. Para algumas crianças esta explicação foi compreendida facilmente, no entanto, para outras foi necessário repetir de um modo mais simplificado, sendo a ajuda e apoio dos colegas essencial para a compreensão das mesmas.

Após esta atividade, as crianças realizaram duas paisagens sonoras, tendo em consideração o local onde vivem atualmente e o local onde habita o macaco, obtendo-se respostas como “Na selva ouvem-se os passarinhos e o som do rio” (MM) e “Na cidade ouvem-se os carros e buzinas” (D). Deste modo, as crianças, através da utilização de instrumentos musicais e de sons vocálicos, tentaram recriar os sons da floresta, bem como os sons da cidade. Assim, a música permite a comunicação e expressão de todos os seres humanos, sendo, por isso, fundamental desenvolvê-la em idades tão pequenas (Ministério da Educação, 2018b).

Após a realização de todas as atividades propostas para o desenvolvimento do projeto, surgiu o momento de preparar a divulgação do mesmo. Desta forma, importa salientar que foram as próprias crianças a desejar criar um museu na sala de aula, expondo todos os trabalhos previamente desenvolvidos, de modo a que os pais e as restantes turmas os pudessem visualizar.

Com o objetivo de as guiar pelo museu, foi criado um guião com o caminho pelo qual os convidados deveriam seguir e as informações relativas a cada etapa. De ressaltar que neste dia as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas, empenhadas, interessadas e com muita vontade de apresentar aos convidados a sua exposição, demonstrando os seus conhecimentos. Esta partilha de saberes estendeu-se à sala de EPE, cujos projetos tanto desta sala como a do 1.º ano foram apresentados, promovendo um importante momento de troca de experiências, sendo visível a relevância da continuidade estabelecida entre estas duas valências (Formosinho, 2016).

Em suma, a MTP assumiu-se como uma metodologia de aprendizagem fundamental ao fomento de um aluno que constrói o “seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente”, capacitando-se para intervir ativamente na sociedade (Mateus, 2011, p. 5). Paralelamente a isto, considera-se importante refletir que a MTP exige um maior empenho e dedicação por parte do docente, revelando-se um trabalho exigente. Assim, torna-se necessário uma preparação e planificação da sua ação, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento holístico dos mesmos, bem como a possibilidade de alcançar conhecimento de um modo autónomo.

## **METARREFLEXÃO**

A escola e, conseqüentemente, a ação educativa dos docentes sofreram profundas alterações nas últimas décadas devido ao efeito das mudanças ao nível político, económico e social, passando, assim, a profissão docente a constituir-se como um grande desafio. Deste modo, espera-se que o docente participe ativamente na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadoras e criativas, estimulando as crianças a construírem ativamente o seu próprio conhecimento e a desenvolverem a sua autonomia. Simultaneamente, exige-se do profissional de educação uma constante procura de desenvolvimento contínuo à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, considera-se que todo o percurso pedagógico e experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, particularmente da PES, não só permitiram a formação profissional de perfil duplo, como contribuíram para a construção de uma identidade profissional reflexiva e investigativa. A mesma, “assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e conseqüente, favorece a compreensão da complexidade da prática profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), facilitando a tomada de decisões em situações de singularidade e incerteza.

Foi nesta linha de ideias que as características da MIA se revelaram fundamentais para as ações desenvolvidas, promovendo uma reflexão e análise das mesmas, visando uma prática educativa adequada e com sentido para as crianças. De salientar a importância do processo de observação, transversal durante toda a PES, na medida em que foi através dele que foi possível identificar as particularidades não só das crianças, como também do contexto educativo, sendo, assim, possível desenvolver atividades contextualizadas e significativas em ambas as valências – EPE e 1.º CEB.

Neste seguimento, foi intencionalidade da mestrandia desenvolver uma prática pedagógica que respeitasse os interesses, motivações e dificuldades das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento holístico e valorizar as suas cem linguagens. Concordando com Rinaldi (2001, citado por Zubizarreta, 2015) “necessitamos de aprender a escutar a infância com todos os sentidos e

não só com os ouvidos”, de modo a reconhecer as diferentes expressões das crianças, escutando-as e valorizando-as.

Contudo, importa ressaltar a dificuldade sentida em adotar uma diferenciação pedagógica que permitisse responder às “respostas educativas necessárias para cada [criança] adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Deste modo, dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar as diversas inteligências múltiplas das crianças revelou-se um desafio que, apesar de difícil, foi sendo ultrapassado devido ao trabalho colaborativo entre a díade, as docentes cooperantes, as professoras supervisoras, a professora de educação especial e a professora Fénix.

Assim sendo, de modo a ampliar e melhorar as aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento da sua autonomia, implementou-se a MTP no 1.º CEB, acreditando nas potencialidades do trabalho colaborativo entre as crianças. Assente numa perspetiva socioconstrutivista, esta metodologia segue uma visão interdisciplinar e de transversalidade do saber, articulando de um modo harmonioso as diversas áreas de conhecimento (Katz et al., 1998). De salientar que a implementação desta metodologia na EPE chegou a ser iniciada, contudo devido à conjuntura mundial provocada pelo COVID-19, a mesma não pôde ser desenvolvida a um nível presencial. No entanto, a díade procurou dar continuidade ao projeto, implementando atividades pensadas pelas crianças, adequando-as à situação atual.

Neste seguimento e tendo em consideração a constante colaboração entre a díade, as docentes cooperantes, professoras supervisoras e os restantes pares pedagógicos, foi possível construir e partilhar conhecimentos, proporcionando aprendizagens enriquecedoras e, conseqüentemente, fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional. Estas experiências vivenciadas assumiram-se imprescindíveis para a construção de um perfil profissional duplo, respeitando e valorizando os diversos momentos de transição educativa.

Tal como explanado nos capítulos anteriores, procurou-se valorizar e fomentar o contacto entre os dois níveis educativos, de modo a proporcionar uma transição educativa suave, valorizando o bem-estar da criança. De salientar que, o facto de a PES se ter desenvolvido numa sala de atividades com crianças de cinco/seis anos de idade, permitiu observar e colmatar algumas angústias e

anseios relativamente à entrada na escolaridade obrigatória, não tanto por parte das mesmas, mas por parte dos EE que sentiram que, devido a toda a situação de confinamento social, o/a seu/sua educando/a não se encontrava confiante para o ingresso no 1.º ano do ensino básico. Por sua vez, acompanhar um grupo de crianças no 1.º período do 1.º ano também se constituiu um desafio, uma vez que as mesmas, habituadas a estar constantemente de pé, a correr e a brincar na EPE, viram-se obrigadas a passar uma grande parte do dia sentadas, com pouca atividade física, sendo a sua concentração ainda de pouca duração. Nesta linha de ideias, considera-se que foi intencionalidade da díade desenvolver atividades inovadoras e motivadoras, não só em contexto de sala de aula, como também nos restantes espaços interiores e exteriores, reconhecendo as suas diversas potencialidades.

Por conseguinte, considera-se que cabe à educação o papel de construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária, constituindo-se como um trunfo basilar à humanidade, contribuindo para a construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (Delors et al., 1996). Desta forma e concordando com Freire (1979), a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e, conseqüentemente, as pessoas transformam o mundo.

Após o explanado, considera-se crucial que de modo a ultrapassar o grande desafio de ser docente na atualidade, torna-se necessário uma constante procura de formação ao longo da vida, encarando-a como um “processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172). Simultaneamente, torna-se imprescindível mencionar que esta construção passa, também, pela relação afetiva entre crianças e docentes, sendo a escola e o JI um lugar de afetos e emoções, contribuindo para um ambiente de confiança, saudável e feliz (Marta, 2015).

Neste sentido, na medida em que a sociedade e, conseqüentemente, a educação, encontram-se em constante evolução, torna-se fundamental continuar o processo do desenvolvimento de competências adquiridas no decorrer da PES. Deste modo, ressalva-se a importância de o docente olhar para o seu percurso de aprendizagem reflexivamente, com vista a melhor e adequar a sua prática, atualizando e reconstruindo a sua identidade profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. C. R. (2009). *Aprender com robots*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Agra, G., Formiga, N., Oliveira, P., Costa, M, Fernandes, M.& Nóbrega, M. (2018). Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 258-265. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>

Almeida, R., Crispim, M., Silva, D. & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(2), 89-106. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218/2584>.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 88-122). Porto: Porto Editora.

André, C. F. (2018). *O pensamento computacional como estratégia de aprendizagem, autoria digital e construção da cidadania*. In: TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, (18), 94-109. DOI: 10.23925/1984-3585.2018i18p94-109.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. *Educação Realidade*, 25(1), 93-113. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico. Brochura de apoio ao Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) para o ensino da geometria e medida*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Buchele, G., Teza, P., Souza, J. & Dandolini, G. (2017). Métodos, técnicas e ferramentas para a inovação: o uso do brainstorming no processo de design contribuindo para a inovação. *Pensamento e Realidade*, 32 (1), 61-81. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/28373>
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, 1 (4),30-38. Disponível em: [http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP\\_do3\\_a04\\_to7b.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_do3_a04_to7b.pdf).
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Isabel, P., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação de Género e Cidadania – 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14603/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20F%C3%A1tima%20Gomes%20Tinoco%20de%20Carvalho.pdf>.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto editora.

Costa, A., Castro, L., Conde, I., Mendes, R., Paixão, G. & Pantoja, L. (2018). *Teatro de fantoches como estratégia ao tema Leishmaniose visceral no ensino fundamental*. Brasil: Fortaleza. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID498/v13\\_n3\\_a2018.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID498/v13_n3_a2018.pdf).

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), p. 355 – 379.

Craveiro, C. (2004). *A observação e o registo educacional: Um tópico para uma formação reflexiva no âmbito da supervisão*. *Saber (e) Educar*, 9, 47- 61). Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE\\_9ObservacaoRegisto.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE_9ObservacaoRegisto.pdf) e acedido a junho de 2019.

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar*, (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.

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., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a*

*descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>o</sup> Ed.), (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: 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* (1.<sup>a</sup> ed.), (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Frade, A., Rocha, A. P. L., Roque, C., Pimentel, S. & Jesus, T. (2019). *Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Porto: Edições Ecopy. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301303139\\_Os\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_HighScope\\_e\\_do\\_Movimento\\_da\\_Escola\\_Moderna\\_Propostas\\_de\\_Pedagogia\\_Diferenciada](https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada).

Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão curricular: percursos de investigação* (p. 159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro Editora. Disponível em: [http://www.portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo\\_Tese.pdf](http://www.portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf).

González, J. A., Muñoz, P. E. & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Herdeiro, R., & Silva, M. (2008, setembro). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>.

Hohmann, Mary & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kemmis, S., & McTaggart, R., (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Larruscain, I. O., & Oliveira, M. A., (2012). *O cinema como ferramenta de auxílio no processo ensino-aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Maria:
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.<sup>a</sup> Ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In *Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro*. Porto. Disponível em: <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/538> .
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

- Lins, C., Ramos, M. & Moreira, M. (2015). Aprender nas redes: As TIC e a LE enquanto recursos da aprendizagem em novos processos cognitivos. *Colóquio: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, 390-397.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9(27), 283-304. doi: <https://doi.org/10.25755/int.3412>.
- Machado, I., Oliveira-Formosinho & Passos, F. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*, 17-34. Porto: Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigacion en psicologia y educacion*, 13, 43-46. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de educação Eduser*, 3 (2), 3-16. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Montenegro, J. (2019). *Ubbu: Ensino de programação às crianças*. Disponível em: <https://supertoast.pt/2019/10/22/ubbu-ensino-de-programacao-as-criancas/>
- Morin, E. (1999). *O Desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vygotsky*. Revista Noesis, 77, 15-16. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lençóis de Amor*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar a voz das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogias da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. Lisboa.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, F., Crespo, Al., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G. ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.
- Perucchi, V. (1999). *A Importância das Bibliotecas nas Escolas Públicas Municipais de Criciúma - Santa Catarina*, 4(4), 80-97. Revista ABC: Biblioteconomia. Disponível em <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341>.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94> e acedido a 28 de janeiro de 2019.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspetivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S. & Quintas, A. (2015). A cidadania e as TIC: projeto no 1.º CEB. *Colóquio: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, 170-177.
- Ramos, J. L. & Espadeiro, R. G. (2015). Pensamento computacional na escola e práticas de avaliação das aprendizagens. Uma revisão sistemática da literatura. *Atas do Challenges 2015*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, C. R. (2006). *RobôCarochinha: um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudo Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, P. Vaz (Eds), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina, SA.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. In C. Reis, *Trabalho colaborativo de professores* (pp. 24-29). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.

Roldão, M. C. & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em:

<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/lectura-5.pdf>.

Santos, F. M. (2014). *Robótica educacional - potencializando o ensino da matemática*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. Obtido de *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.

Torres, P. L. & Irala, E. A., (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Brasil: Coleção Agrinho. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271136311\\_Aprendizagem\\_colaborativa\\_teorica\\_e\\_pratica](https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica).

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>.

Vasconcelos, H. (1996). O currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*, (pp. 171-184). Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, H. (1999). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (22), 93-115.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf).

Veríssimo, A., Pedrosa, A. & Ribeiro, R. (2001). *Ensino Experimental das Ciências: (Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE\\_Programa/publicacoes\\_repensar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf).

Vilar, A. (1993). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vygotsky*. *Revista Noesis*, 77, 4-5. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zeng, N., ... Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*. DOI: /10.1155/2017/2760716.

Zubizarreta, A. C. (2015). *Los procesos de escucha y participación infantil: técnicas para poder recoger la perspectiva de los niños sobre temas que les afectan*. Espanha: Universidad de Cambria.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

DL n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

DL n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92 - 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário.

DL n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

DL n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138– 2.ª série – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homólogo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 2.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Ministério da Educação. (Ed.). (2018a). Aprendizagens essenciais de artes visuais – 1.º Ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Ministério da Educação. (Ed.). (2018b). Aprendizagens essenciais de expressão musical – 1.º Ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Plano Anual de Atividades – Escola Básica e JI.

Projeto Educativo do Agrupamento (2018/2021). Porto.

Unicef (1989). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité Português para a UNICEF.

**NM**