

Sara Patrícia Azevedo Pinto

Relatório de Estágio

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

Sara Patrícia Azevedo Pinto

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

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

maio

20**21**

AGRADECIMENTOS

Sigo o meu percurso de vida convicta das imensas potencialidades do ser humano, do poder da empatia, do amor, do compromisso, da liberdade, do bom senso e da paz. Considero, que tudo isto, é capaz de mudar e melhorar o mundo em que vivemos. Tenho todos estes sentimentos dentro de mim e possuo uma enorme vontade de poder proporcionar os meus saberes, sensações, sentimentos e experiências com aquelas pelas quais foi necessário percorrer todo este caminho formativo, as crianças. Tentar que sejam, acima de tudo, seres humanos capazes e felizes.

Sempre fui uma pessoa de ideais, mas nem sempre tive certezas do caminho a seguir. Para tal, sempre existiu a minha Mãe, a quem dedico um agradecimento muito especial. A maior força da natureza que conheço, o meu exemplo a seguir, lutadora por aquilo em que acredita e ela acreditou em mim. Se não fosse ela, esta formação nem teria acontecido. Obrigada mãe, por nunca me teres cortado as asas!

Agradeço ao meu pai, por sempre me ter mostrado que o mundo é um lugar desafiador. Ensina-me, todos os dias, que não podemos cruzar os braços e que devemos ser sempre fiéis a nós próprios. À minha irmã Ana Sofia Azevedo Pinto, que apesar de ser mais nova, ensina-me tanto, todos os dias. Ela é a razão pela qual eu tento ser e dar o melhor de mim. Obrigada “maninha”. Não menos importante, quero homenagear o meu cão, Valete, por ter aparecido na minha vida no momento em que entrei na universidade, por me ter ensinado tanto e, acima de tudo, ter feito com que me conhecesse melhor como pessoa.

Aos meus tios, anjos da guarda, que partiram durante este meu percurso. Espero que onde quer que estejam, tenham orgulho em mim e me consigam ver a terminar este ciclo da minha vida, pelo qual tinham tanto orgulho.

Um agradecimento igualmente especial a todos os meus amigos, por me apoiarem e acompanharem em todos os meus passos. Por permanecerem sempre do meu lado nos bons e nos maus momentos. Por serem luz na minha vida. Obrigada àqueles que eu conheci durante estes últimos cinco anos de formação, sem dúvida que os melhoraram. Mas, principalmente àqueles que

mesmo antes deste percurso iniciar, me apoiaram e participaram nesta longa caminhada.

À Salomé José Roque Mendes, por ter caminhado ao meu lado, por me ajudar a ser melhor pessoa e melhor profissional, por me ajudar a ver a vida de uma perspectiva diferente e por juntas, termos ultrapassado todos os desafios, chegando até aqui. Acho que o universo sabia exatamente o que estava a fazer quando decidiu cruzar os nossos caminhos. Obrigada por tudo amiga!

A todos os profissionais que contribuíram para o meu crescimento profissional, em especial às supervisoras institucionais, que sempre se mostraram disponíveis e cuja paciência e compreensão facilitaram a minha formação docente. Do mesmo modo, agradeço às orientadoras cooperantes, pela oportunidade de entrar nos seus contextos e por abraçarem novas ideias e por me ajudarem a crescer profissionalmente.

Aos meus. Que me fazem crescer. Que me abrigam o coração e que me deixam olhar e ser frágil, um verdadeiro obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio resulta do percurso de formação inicial, desenvolvida em contexto da ação docente, tendo por base a apresentação e reflexão do percurso vivenciado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento, espelha-se o mestrado de perfil duplo ao promover a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos alicerçados nos saberes que emergiram da prática, segundo uma postura reflexiva, indagadora e crítica. O mesmo conduziu ao crescimento não só de competências e conhecimentos de índole pedagógico, como promoveu a construção contínua de valores e crenças de forma a responder aos desafios emergentes da atualidade. Inscritas no paradigma socioconstrutivista, promoveram-se ações centradas na criança, nos seus interesses e necessidades, tendo esta uma participação ativa na sua própria aprendizagem. Neste sentido, revelou-se a igualdade de oportunidades e um planeamento pedagógico adaptado e diferenciado, atendendo à diversidade de crianças e contextos.

Face a um mundo em constante mudança com seres humanos dissemelhantes, no qual os docentes são constantemente desafiados a desenvolver práticas criativas e inovadoras, sendo críticos, reflexivos e com espírito colaborativo. Neste sentido foi relevante a aproximação à metodologia de investigação-ação que pelo seu processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação fornecendo contributos transformadores às ações educativas e ao percurso formativo da mestranda.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; perfil duplo docente; paradigma socioconstrutivista; metodologia de investigação-ação; ação reflexiva.

ABSTRACT

The present internship report results from the initial formation, developed in the context of teaching activity, based on the presentation and reflection of the course experienced in the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice in Pre-School and Primary Education.

This document mirrors the master's degree in a double profile by promoting the mobilization of scientific, pedagogical, and didactic knowledge, based on the knowledge that emerged from the practice, according to a reflexive, inquiring and critical posture. The same led to the growth not only of pedagogical skills and knowledge, but also promoted the continuous construction of values and beliefs to respond to the emerging challenges of today. Enrolled in the socio constructivist paradigm, actions focused on the child, their interests and needs were promoted, and this was an active participation in their own learning. In this sense, equal opportunities and adapted and differentiated pedagogical planning were revealed, considering the diversity of children and contexts.

In the face of a constantly changing world with dissimilar human beings, in which teachers are constantly challenged to develop creative and innovative practices, being critical, reflective, and collaborative in spirit. In this sense, it was relevant to the approach to the action research methodology that by its cyclical process of observation, planning, action, and evaluation, providing transformative contributions to educational actions and the formative path of the student.

Keywords: Pre-School Education and Primary Education; building a teaching identity; socio constructivist model; research-action methodology; reflexive action.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vi
Lista de Abreviaturas, acrónimos e siglas	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perfil e Prática Docente	10
1.2. Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	19
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	32
1. Caracterização do contexto e da instituição	32
1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	35
1.2. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar	38
2. Metodologia de investigação	43
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Ação desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico	49
2. Ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar	66
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos curriculares e pedagógicos Movimento da Escola Moderna, High/Scope e Reggio Emilia.....	23
Figura 2 - Imagem capturada por uma criança, no momento de exploração da aplicação interativa de realidade aumentada.....	56
Figura 3 - Exemplo de um bilhete de identidade "Se eu fosse um animal doméstico, como o gato...", por preencher.....	57
Figura 4 - Exemplo de duas páginas do livro digital - a cara do aluno fundida com a do animal e o seu testemunho na pele desse mesmo animal.....	59
Figura 5 - Página inicial do WebQuest - "Os nossos animais também têm direitos?", que corresponde à introdução e que tem como objetivo despertar as crianças para o tema a abordar.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

Abreviaturas:

Cf. – Confere

Fig. – Figura

Acrónimos:

AAAF – Atividades de Animação e Acompanhamento às Famílias

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Doença do coronavírus

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

RTP2 – Rádio e Televisão de Portugal, canal 2

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Siglas:

DL – Decreto-Lei

EC – Educadora Cooperante

EE – Encarregados de Educação

IA – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

PC – Professora Cooperante

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concretizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O seu propósito é evidenciar o percurso da mestranda ao longo da formação inicial docente resultante de processos de observação, reflexão e colaboração nas intervenções desenvolvidas em cada contexto educativo. O percurso mencionado foi desenvolvido em dois contextos educativos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), em uma turma do 2.º ano de escolaridade, no período entre outubro e dezembro, e com um grupo de idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, no período entre fevereiro e maio, respetivamente.

A formação inicial docente permitiu um desenvolvimento aos níveis pessoal, social e profissional, assumindo um perfil duplo de docência que potencia uma maior qualidade da educação e um conhecimento preciso por parte dos docentes acerca da EPE e do 1.º CEB, tendo como objetivo tornar facilitador o processo da transição educativa para as crianças. Desta forma, os objetivos da PES advêm da mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, caracterizados por uma atitude reflexiva e investigativa em contextos singulares, baseados na incerteza e na complexidade próprias da prática docente (Ribeiro, 2019). Assim como, construir um saber profissional sólido, reflexivo e fundamentado coadjuvado com as práticas pedagógicas realizadas, de forma a potenciar uma transformação na educação. Neste sentido, o presente relatório apresenta-se dividido em três capítulos principais que antecipam uma metarreflexão acerca das experiências vivenciadas em contexto de estágio.

O primeiro capítulo visa fundamentar teórica e legalmente a educação alicerçada aos contextos vivenciados na EPE e no 1.º CEB, seguido de uma análise teórica e crítica do perfil e prática docente no que concerne à singularidade de cada um dos contextos. Este facilitou a fundamentação e justificação dos restantes capítulos, de acordo com a ação desenvolvida. Especificamente, num primeiro ponto deste capítulo será desenvolvido um

quadro conceptual considerado comum a ambas as valências, seguido de referenciais teóricos e legais específicos do 1.º CEB e da EPE, respetivamente. O segundo capítulo pretende caracterizar o contexto educativo onde foi realizada a PES, apresentando especificidades recolhidas ao longo das intervenções, no que diz respeito ao ambiente educativo e ao grupo de crianças de cada contexto. Para tal, foram necessários instrumentos de registo daquilo que era observado, utilizando-se instrumentos como o diário de formação individual para uma reflexão antes, durante e após a ação. Parte integrante deste capítulo diz respeito a um ponto dedicado à metodologia de investigação-ação (IA), cujas orientações serviram de auxílio para as interações educativas desenvolvidas.

O terceiro capítulo remete para a descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas de ambos os contextos educativos e dos resultados obtidos nos mesmos. Compreende saberes teóricos explanados no primeiro capítulo e descreve minuciosamente os ambientes educativos, bem como os grupos de crianças apresentados no segundo capítulo, como aspetos principais a ter em conta para as opções pedagógicas e metodológico-didáticas adotadas, por meio de uma postura reflexiva e crítica própria da metodologia de IA. Os resultados da prática educativa, serão também apresentados neste capítulo, focando principalmente o seu desenvolvimento e as aprendizagens proporcionadas e efetuadas pelas crianças.

Por fim, apresentar-se-á a metarreflexão que complementarará a reflexão explanada ao longo de todos os capítulos deste relatório de estágio, perspetivando de forma mais profunda o processo de formação docente e a aprendizagem profissional, ao realizar uma análise retrospectiva de todo o percurso.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem, contudo, perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social (Alarcão, 2001, p. 12).

O presente capítulo visa abordar o enquadramento teórico e legal que fundamenta e sustenta a prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE). Desta forma, serão apresentadas temáticas específicas que orientam as duas valências educacionais, bem como a formação docente. Torna-se importante apresentar no corrente capítulo as similitudes que englobam os dois níveis educativos, a importância da habilitação para o perfil duplo de docência e a relevância do desempenho docente de forma articulatória, tendo em vista as semelhanças e contrastes que existem entre ambos os contextos. Assim, como forma de se enfatizar as vantagens da construção de um perfil duplo docente, este capítulo pretende evidenciar o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitado pela formação inicial de professores e educadores de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Na segunda metade do século XIX e nas décadas iniciais do século XX assistiu-se, em Portugal, a uma atividade cultural intensa, marcada significativamente pelas questões educativas e pela necessidade de formação da população portuguesa. Em 1976, publicada pela Assembleia Constituinte, a Constituição da República Portuguesa concebe a “livre criação intelectual, artística e científica” (artigo 42.º), a “liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º), a “proteção especial para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais” (artigo 70.º), o “direito à educação e à cultura” (artigo 73.º), o

“direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º) e “uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (artigo 75.º).

Dez anos depois, em 1986, entra em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o primeiro passo da reforma educativa portuguesa (Mendonça, 2011), gerando novos pressupostos que determinam a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece um “quadro geral do sistema educativo” como “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, que se “manifesta pela garantia da constante ação formativa orientada, no sentido de favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º), definindo assim o sistema de ensino português da atualidade. Do mesmo modo, a Convenção dos Direitos da Criança, criada em 1989, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), considera importante “atender devidamente à necessidade de assegurar continuidade à educação da criança” (p.19) e reconhecem “o direito da criança à educação” (p.23), assegurando “progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (p.23). Defende igualmente uma educação que promova a “personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (p.24), preparando a criança para “uma vida adulta activa numa sociedade livre” (p. 24). Assim, em conformidade com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, anteriormente mencionada, todos têm “direito à educação e à cultura”, o direito à “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, o respeito pela “liberdade de aprender e de ensinar” e responde às necessidades que resultam da sociedade que contribui para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2.º).

Hoje, a habilitação para o perfil duplo de docência expressa no Decreto-Lei n.º 79 de 2014, de 14 de maio, reconhece o “valor e o impacto da docência na qualidade da educação”, construindo um conhecimento sólido e rigoroso por parte do profissional acerca da EPE e do 1.º CEB. Considerando esta mudança uma visão holística da educação e, conseqüentemente do desenvolvimento da criança, torna-se crucial qualquer docente intencionado a trabalhar com crianças destas idades mobilizar conhecimento pedagógico, didático, científico

e metodológico em relação às circunstâncias de cada contexto, tendo em conta as suas diferenças e similitudes. A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, caracterizada como uma das transições mais importantes na vida de qualquer criança (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018), deve ser encarada como um processo continuado que influencie positivamente ao nível emocional e cognitivo os atores principais deste processo: as crianças (Yeboah, 2002; Sarmento, 2004, citados por Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018). Como tal, torna-se necessário a formação de docentes capazes de garantir a “sequencialidade educativa sem ruturas no desenvolvimento da criança” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 325), proporcionar-lhe experiências que enriqueçam as suas potencialidades, “a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva, Maques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), colaborando para o seu desenvolvimento e sucesso nas próximas etapas. Sendo o 1.º CEB o nível seguinte à EPE, não pressupõem que este último deva assegurar conteúdos e metodologias próprios da escola primária, se os educadores de infância assim o fizerem colocam em causa o verdadeiro propósito da EPE, prejudicando todas as crianças (Moss, 2011). A escola deve ser encarada como uma instituição potenciadora de “cuidado e oportunidade de crescer, brincar e aprender” (Norway, 2006, citado por Moss, 2011, p. 150), onde as crianças sintam de forma saudável as similaridades e diferenças entre as duas valências.

Tal como Delors, et al. (1996) afirmam, torna-se cada vez mais importante a educação transmitir mais “saberes e saber-fazer evolutivos” (p. 89), também sustentam metaforicamente que à educação compete fornecer os mapas do mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, as coordenadas que permitem navegar através dele. Com base nesta visão de educação, deve reconhecer-se que não basta que cada um acumule uma determinada quantidade de conhecimentos, torna-se antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer conhecimentos inicialmente adquiridos, com vista à adaptação de um mundo em constante mudança. Para poder dar resposta a todas as suas missões e de forma a que a escola seja um instrumento para o desenvolvimento holístico da criança, a educação deve organizar-se em quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida de cada indivíduo, serão os pilares do seu conhecimento – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”,

“aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors et al., 1996, p. 90) – sendo que, cada um destes pilares está intimamente ligado entre si, proporcionando aprendizagens fundamentais para a criança.

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas para o século XXI, aproximando-se de uma sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. A escola, principalmente nos primeiros anos de vida de uma criança é, como Delors et al. (1996) afirma “um passaporte para a vida” (p. 125) onde podem escolher o que pretendem fazer, participar na construção do futuro individual e coletivo, bem como continuar a aprender. Desta forma, considera-se que a educação é universal e específica, devendo definir as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo dos conhecimentos essenciais a serem transmitidos, para tal torna-se necessário a formação de profissionais da educação conscientes e responsáveis para a promoção de práticas que fomentem o desenvolvimento da criança.

Existem várias perspetivas tendo em conta os muitos aspetos que incidem sobre o processo da formação docente. Algumas delas apontam para a importância da relação entre a teoria e a prática, e a base de conhecimento, que constitui a combinação dessa formação. A principal função da atividade docente é o ensino, que consiste num processo intencional e interpessoal, desenvolvendo, principalmente, a comunicação verbal e o discurso dialógico, sendo estes utilizados como meio para favorecer e provocar a aprendizagem (Ribeiro & Gonçalves, 2018). Na perspetiva de Atlet (2001, citado por Ribeiro & Gonçalves, 2018),

ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Este fazer aprender ocorre pela mediação e comunicação do professor, que é um profissional da aprendizagem, da regulação interativa da sala de aula e da gestão de condições de aprendizagem (p. 992).

O saber é social, os seus próprios objetivos são sociais, provêm de práticas sociais, já que, o educador/professor trabalha com indivíduos, em função de um objetivo: transformar, educar e instruir crianças. O saber dos docentes não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos e adquiridos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo da sua carreira profissional na qual o docente aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante da consciência da sua prática (Tardif, 2002).

Abordando o ensino aprendizagem através de competências deve considerar-se os saberes como recursos a serem mobilizados, trabalhar através de problemas, criar e reutilizar novas metodologias, negociar e desenvolver projetos com as crianças, sempre intencionando uma maior integração disciplinar (Dias, 2010). Ao se optar por uma abordagem por competências está-se a mudar os ofícios dos seus intervenientes, isto é, a criança terá de se envolver, terá de se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001). Defendendo a integração pelo indivíduo de todos os saberes, aborda-se a corrente construtivista segundo a qual “o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o seu meio” (Alves, 2005, p.38). Esse conhecimento não é interiorizado por meio de significados exteriores, mas sim pela construção a partir de dentro, de representações e interpretações, pelo que se torna importante estabelecer relações com os factos (Marujo & Neto, 2004; Marujo, Neto, & Perloiro, 2000). Sendo a aprendizagem a procura permanente de significados, deve-se apoiar em conceitos estruturais e primários que possibilitem a interligação entre eles, assim a interação com outros conceitos resulta em dúvidas, exigindo reflexões individuais e conjuntas que, ao serem resolvidas, fazem sentido ao aprendido (Marujo & Neto, 2004).

O desenvolvimento de um indivíduo inicia no plano social, na relação com os outros, estando assim presente uma perspetiva socioconstrutivista. Ao realizar uma experiência com alguém, partilhando esse feito com o outro, possibilita a interiorização das principais funções cognitivas, ou seja, o indivíduo aprende com os outros, para posteriormente realizar sozinho. A perspetiva socioconstrutivista não se trata de copiar ou reproduzir aquilo que alguém já reproduziu, mas sim de “elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo” (Coll, et al. 2001, p. 19) que se pretende aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objeto ou conteúdo tendo como finalidade a sua aprendizagem, partindo das experiências, interesses e conhecimentos prévios das crianças (*idem*). Quando se dá este processo, a criança encontra-se a construir um significado próprio e pessoal de determinado objeto de conhecimento, o que leva à acumulação de novos conhecimentos, mas principalmente à “integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento

que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada” (*idem*: p. 19).

Atualmente, os contextos educativos contêm uma diversidade de indivíduos para os quais os docentes têm de estabelecer condições de aprendizagem e essa diversidade manifesta-se sociocultural e cognitivamente. Nesta visão multifacetada, a pedagogia diferenciada constitui um importante contributo na resposta às alterações de motivação e perfil de aprendizagem de cada criança (DL n.º 54/2018, 6 de julho), tornando a educação inclusiva o grande desafio da escola dos dias de hoje (Rodrigues, 2012). O que pressupõe uma escola inclusiva, uma escola que pretende acolher todas as crianças da sua comunidade que flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na mudança de mentalidade e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (Mata, Martins, Monteiro, Morgado, Peixoto, Silva, & Silva, 2015). Deve atender-se e ser sensível às características de cada criança, de forma a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter as mesmas oportunidades e isso pressupõem uma igualdade de acesso ao currículo o que exige que os docentes privilegiem uma pedagogia diferenciada. A procura de novas formas de gerir e organizar o espaço educativo com maior eficácia e qualidade pretende reforçar o papel da autonomia com o desenvolvimento de práticas de diferenciação e gestão do currículo, assim como a produção do direito a uma educação para todos que respeite a diversidade, equidade e igualdade de oportunidades (Cadima, 1997; Costa, 2000; Heacox, 2006; Morgado, 2004; Perrenoud, 2000; Postic, 1995; Tomlinson & Allan, 2002, citados por Mata, et al., 2015). Para Roldão (1999) é urgente uma reflexão sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades individuais e de grupo. Cabe aos professores e educadores, entre muitas outras tarefas, “decidir o que e porque ensinar; como e quando fazê-lo; estabelecer prioridades, os recursos e a organização, e definir o meio de obter resultados. As práticas desenvolvidas, em aula, são, por isso mesmo, essenciais” (pp. 25-26).

O Despacho Normativo n.º 10-B/2018 reforça a autonomia e flexibilidade das escolas de forma a que o seu uso contribua para melhorar a qualidade das

aprendizagens de todas as crianças. A autonomia defendida na EPE, constrói-se não enfatizando uma ação independente mas sim uma ação não escolarizante, já que esta valência se orienta pelo documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva, et al., 2016) concedendo uma maior autonomia e flexibilidade para o educador proporcionar à criança “experiências [de aprendizagem] que a ajudem a desenvolver capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (Ribeiro, 2002, p. 12).

Atualmente, existe uma grande preocupação por parte dos profissionais da educação em proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas. Para tal, é importante arrecadar pontos de interesse dos indivíduos e construir momentos de aprendizagem desafiadores que despertem interesse, curiosidade e conseqüentemente empenho nas tarefas propostas. Assim, como afirma Quadros-Flores, Peres e Escola (2009), os docentes devem selecionar os recursos que lhes permitem atingir os objetivos da aula com êxito, sendo que estes também devem potenciar a aprendizagem em novos ambientes e dar a oportunidade às crianças para desenvolverem competências e construir conhecimentos de modo individual e colaborativo e, ainda, partilhá-los em plataformas digitais. Verifica-se, também, uma grande preocupação em encontrar ferramentas que sirvam de apoio às suas intervenções ou facilitem a aprendizagem, tendo sempre em atenção as crianças com necessidades adicionais de suporte, no sentido de um ensino personalizado e inclusivo. As tecnologias de informação e comunicação (TIC), promovem práticas educativas inovadoras, capazes de promover atividades/aulas dinâmicas que aumentam a participação das crianças e a sua satisfação, tendo como exemplo o quadro interativo na sala que “transmite a magia do grande ecrã e a envolvimento do cinema para a sala” (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5771). O docente transporta a criança para “ação/aprendizagem, promove aulas dinâmicas que aumentam a participação pelo prazer de ver, ouvir e sentir novas realidades” (*idem*: Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5771), deixando assim, de ser o centro da aprendizagem, passando a ser um orientador e mediador que cria ambientes propícios à aprendizagem.

A inovação educativa está associada à renovação pedagógica, à mudança e melhoria. O docente, assumindo um papel importante, deve centrar-se em todo

o processo, demonstrando que o produto final não assume a maior relevância (Sebarroja, 2003, citado por Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009). A escolha das suas ações, a seleção e organização para a transposição pedagógica e didática dos saberes a serem ensinados, sendo a mediação destes fatores fundamentais para a aprendizagem e contribuição da “construção de um perfil de educadores e professores criativos, empreendedores e flexíveis” (Marta, 2017, p. 43).

1.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), prolongando-se durante 4 anos, integrando crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, são objetivos gerais do Ensino Básico garantir uma formação geral comum a todos os portugueses que “garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades (...), promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”; se inter-relacionem “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; desenvolva “o físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”; proporcione “experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva”; promova “a aquisição de atitudes autónomas”; garanta “às crianças com necessidades educativas específicas, (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”; promova “o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”; propicie a participação e “colaboração com as famílias”; desenvolva a “liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral” e favoreça “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7.º). Para além destes, o 1.º CEB compreende objetivos específicos como o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais

da aritmética e cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º).

Nesta perspectiva e considerando o previsto pelo DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, compete ao professor do 1.º CEB fomentar a participação ativa, promover a autonomia das crianças e possibilitar uma educação inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento de valores como a colaboração, o respeito e a solidariedade. Deve, também, identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais das crianças e dos demais membros da comunidade educativa (DL 240/2001, 30 de agosto). Compete aos docentes, ainda, valorizar a diversidade de saberes e culturas, com a intenção de combater a “exclusão e a discriminação”, assim como promover o “bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” num contexto grupal e colaborativo, manifestando “capacidade relacional e de comunicação” (artigo 4.º). Nos dias de hoje, encontramos-nos perante uma escola cujo desafio é garantir que “todos os alunos aprendam” e mantenham “percursos escolares longos e de qualidade” (Rodrigues, 2012, p. 171) e para os professores que têm de cumprir com os objetivos da escolaridade obrigatória esse torna-se um desafio difícil de enfrentar. Efetivamente, ao se ter em conta a integração da diversidade de cada um há necessidade de criar escolas “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 facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/2018, 6 de julho), que respeitem a formação holística da criança, promovendo aprendizagens que integrem as suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas.

Atualmente, “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (DL n.º 54/2018, 6 de julho), mas nem sempre foi esta a intenção das nossas escolas. O ofício da escola era “alfabetizar, selecionar e educar as elites” (Rodrigues, 2012, p. 172), importava ensinar as crianças que aprendiam e as que não conseguiam acompanhar este ensino acabavam por, metaforicamente, ficar pelo caminho. Um tempo em que “o conceito de insucesso escolar não existia, [e] encarava-se como natural o processo de seleção escolar” (*idem*, p. 172). O currículo como um membro fundamental da escola, corresponde “ao corpo de aprendizagens de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se

apropriar para nela se integrar de forma satisfatória” (Roldão, 2013, p. 132), mas nem sempre fora assim considerado. Este associava disciplinas curriculares a um instrumento mecânico, ou seja, o currículo era conhecido como uma instrução mecânica que continha conteúdos impostos a serem ensinados pelo professor e memorizados ou repetidos pelos alunos. Assim sendo, a elaboração deste instrumento era desprovida de sentido e apoiada na concepção de que o ensino se centrava exclusivamente na figura do professor, exibindo o papel nulo do aluno na construção das suas aprendizagens (Roldão, 2013).

No ser professor, há uma função socialmente reconhecida: a de ensinar e de ajudar a produzir a aprendizagem do outro, destacando que ensinar não se trata de dar aulas, mas contribuir para que o outro aprenda. Deste modo enaltece-se um currículo com base num perfil humanista, considerando “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins, et al., 2017, p. 6), isto é, um currículo baseado nos alunos, “nos seus interesses e necessidades, em grande medida derivados da sua condição de pertença e existência” (Valenzuela & Damião, 2018, p. 21), reforçando elementos que possam “representar e dar voz à diversidade de origens, de opções e modos de estar na vida, para que ninguém se sinta excluído” (*idem*: p. 21).

Gerir o currículo implica “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, [e] com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9) tendo em vista garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos. Na sala de aula, pressupõem-se ter em conta as opções de cada contexto, responder às características desse e potencializar as suas capacidades específicas; os projetos curriculares de cada turma, garantindo a aquisição das aprendizagens curriculares e os modos de ensinar; a organização do trabalho dos alunos e as estratégias a utilizar, trabalhadas em conjunto entre os professores da mesma escola, tendo como finalidade garantir alunos bem sucedidos (Roldão & Almeida, 2018). Neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto trata-se de uma das formas de como o professor pode gerir o currículo, sendo uma metodologia que consiste na resolução de problemas (Rangel & Gonçalves, 2011). Parte de questões e ou problemas da vida real, devendo ser essas questões ou problemas significativos para todos os que se vão envolver no projeto para, posteriormente se poder planificar e distribuir tarefas para a recolha de dados e de informação, com o intuito de se procurar respostas

e ou soluções. Todas as informações e dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo devem ser debatidos em grande grupo e todo o trabalho realizado deve representar o enriquecimento a todos os níveis de um número alargado de alunos.

Rangel e Gonçalves (2011), identificam a metodologia anteriormente mencionada como centrada na criança, no mundo e no meio em que está inserida que garante e favorece uma educação “motivada e aberta”, visto que se mantêm e estimulam nos alunos hábitos como questionar aquilo que os rodeia, proporcionar a visão de que a escola está ao serviço do conhecimento e da compreensão do mundo, levando à motivação por parte de quem vai aprender; “participada e partilhada” já que estes são envolvidos na planificação do trabalho a realizar ao definirem o que querem aprender, o que já sabem sobre o tema, o que querem saber e o que vão fazer para saberem mais; “cooperativa e em interação” uma vez que a turma trabalha em conjunto, colaborando e cooperando em todo o processo (organização, recolha de informação e materiais, no tratamento dos dados, na procura de respostas e soluções e na produção de resultados); “integrada e integral” pois mobilizam-se recursos mais alargados para a procura de respostas e para uma melhor compreensão acerca do tema em questão tais como, a utilização de recursos variados, a diversificação de abordagens e vivências e a mobilização de saberes e competências de diferentes domínios (pp. 23-24).

As escolas variam nos projetos educativos, mas todas elas concordam com um objetivo específico: todas as crianças alcancem as aprendizagens essenciais, socialmente necessárias e comuns a todos. Deste modo, solicita-se que os professores trabalhem, analisem, debatam e reorientem o seu trabalho como uma equipa, não apenas como um conjunto de bons agentes de ensino individuais, devendo recorrer a variados meios para que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que precisam na vida pessoal e social, atualmente plasmados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais*, sendo estes documentos orientadores do 1.º CEB (Rodrigues, 2018). O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* esclarece a finalidade global do processo de aprendizagem formal em contexto escolar por meio da descrição de um perfil adequadamente inclusivo dos alunos e as *Aprendizagens Essenciais* definem o que atualmente é considerado relevante como comunidade escolar: “conceitos,

factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão, 2009, citado por Rodrigues, 2018, p. 1). Um currículo baseado na especificação de aprendizagens essenciais favorece o aproveitamento do tempo pedagógico-didático, uma vez que dá ao professor a liberdade de exercer a sua prática, planeando, operacionalizando, avaliando e reorientando percursos pedagógicos ajustados a determinado contexto. O professor é orientado para um ensino eficaz ao criar oportunidade para que se construam dispositivos de aprendizagem integrados, interdisciplinares e relevantes para a consolidação de aprendizagens e para o investimento de aprendizagens com maiores níveis de complexidade, orientando as crianças para processos como ler, questionar, experimentar, construir, debater, entre muito outros, que auxiliam a sua aprendizagem. Por todos estes motivos, percebe-se que o professor, mais do que qualquer outra entidade da comunidade escolar, dentro da sua sala de aula, torna-se gestor do currículo, adaptando-o de acordo com as especificidades das suas crianças e dos objetivos que pretende que alcancem.

No currículo do 1.º CEB predominam a matriz curricular base que integra as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. As áreas de Português e Matemática exploram, cada uma, 7 horas da carga horária semanal, pertencendo o maior número de horas semanais a estas áreas curriculares (DL n.º 55/2018, 6 de julho). A área de Estudo do Meio compreende 3 horas da carga horária semanal e 3 horas destinam-se às Expressões, todavia esse tempo não precisa ser religiosamente cumprido já que os conteúdos são transversais a outras áreas curriculares e se pode gerir o currículo de forma flexível, dando autonomia ao professor para essa gestão com o fim de promover melhores aprendizagens e competências de nível mais elevado para os alunos (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Neste nível de ensino e em resultado de uma gestão flexível inscrita por cada escola, as diferentes áreas disciplinares permitem a articulação curricular numa “abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem assente na prática da monodocência” (DL n.º 55/2018, 6 de julho). Sendo a articulação curricular o meio de “estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (Leite, 2012, p. 89), distinguindo a multidisciplinaridade como as diversas disciplinas, embora mantendo as suas particularidades de conhecimento, estabelecem relações

entre si; a interdisciplinaridade que valoriza um grupo de disciplinas que se interrelacionam, desde o “estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais” (*idem*: p. 89), proporcionando uma visão global das situações; e a transdisciplinaridade, onde deixam de existir disciplinas parceladas, embora se tenham em conta os conhecimentos de cada uma (*idem*).

A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, permitiu que o currículo fosse mais centrado em quem aprende do que em quem ensina (Pacheco, 2011), alterando-se a relação com o conhecimento. A preocupação direcionou-se para o “aprender a pensar e o aprender a aprender” (Ausebel, Novak & Hanesian, 1981, citado por Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003, p. 14), sendo fatores principais “o modo como o conhecimento a ser aprendido é tornado disponível ao aluno” (*idem*: p. 14), se por receção ou descoberta e “o modo como os alunos incorporam essa informação nas suas estruturas cognitivas já existentes” (*idem*: p. 14), mecânica ou significativamente. O aluno, ao longo do seu percurso escolar vai adquirindo conhecimentos de diversas áreas do saber e estas organizam-se na sua estrutura cognitiva relacionada com cada área. Ao obter novos conhecimentos, o aluno assimila-os como parte da estrutura existente através do processo de conexão de informação. Neste sentido, a aprendizagem significativa acontece no processo do qual uma nova informação é relacionada com conhecimentos prévios do aluno, ou seja, de acordo com Novak (1981, citado por Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003) “o mais importante factor isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isto e ensine-o de acordo” (p. 15). Ao se perspetivar que o aluno possua um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, importa que o professor procure conhecer em que fase de desenvolvimento este se encontra e reconheça que “aprender deixa de ser sobretudo informar-se e passa a ser conhecer” (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003, p. 17), tornando o processo de aprendizagem ativo, assente na “descoberta e resolução de problemas, na construção e desconstrução de significados pessoais” (*idem*: p. 17) e do mundo que o rodeia. Os recursos adotados pelo docente são, também, fator influente para uma pedagogia diferenciada, o que não acontece na corrente utilização do manual escolar e a exposição de conteúdos, como cenário tradicional (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2011). Já a introdução da tecnologia na sala de aula contém “potencial

diversificador de estratégias metodológicas e de formas de comunicação fundamentais para uma cultura de inovação, de investigação e de modos de desenvolvimento centradas no aluno” (Quadros-Flores, 2016, p. 250), utilizando-as como apoio ao trabalho da turma e não como um recurso central de ensino-aprendizagem, adaptando à prática desenvolvida por cada docente.

A avaliação é parte integrante do currículo e da prática pedagógica, permitindo uma recolha sistemática de informação essencial para tomar as decisões apropriadas, com vista a melhorar, progressivamente, a qualidade da aprendizagem das crianças. Em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, a avaliação compreende as modalidades formativa e sumativa. A avaliação formativa assume um carácter “contínuo e sistemático, (...), recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” e a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (artigo 24.º). No entanto, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação dos alunos nas diversas áreas curriculares e permite às crianças que autorregulem as suas aprendizagens, bem como fundamentem o apoio às mesmas. Neste sentido, o professor deve refletir e definir previamente os seus objetivos, tendo em conta o seu contexto educativo e os seus intervenientes. No entanto, não se torna assim tão simples para as crianças, quando se pretende que atinjam determinado nível de desenvolvimento cognitivo sem saberem exatamente o que delas é esperado durante e após o processo de ensino. Ferraz e Belhot (2010), notam a vantagem e a adequação de se atingir elevado grau de abstração de um conteúdo a partir de conceitos mais simples para conceitos mais elaborados, ou seja, partindo do concreto para o abstrato. No mundo da educação, quando os professores pretendem definir e decidir os objetivos de aprendizagem devem, de forma consciente, estruturar todo o processo educacional de modo a garantir mudanças de pensamento, ações e procedimentos (*idem*). A estruturação de qualquer processo educacional encontra-se ligada ao um prévio planeamento diretamente relacionado com a escolha do conteúdo, de procedimentos, atividades, de recursos disponíveis, estratégias, instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por determinado período (*idem*).

A utilização de métodos de ensino que incentivam as crianças a procurar o seu próprio conhecimento e soluções para os seus problemas, de forma a que elas próprias se sintam construtoras e autoras das suas aprendizagens, denominam-se de metodologias ativas na educação. Estas metodologias permitem impulsionar a construção de conhecimentos baseada em problemas reais ou simulados, visando as suas possíveis soluções. Assim, Silva, Garcia, Ribeiro e Jesús (2017), definem as metodologias ativas como “estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenómeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes” (p. 32), tendo o professor o trabalho didático de facilitar o processo de construção desses conhecimentos, categorizado como um mediador e o aluno dispõe de um papel ativo na sua aprendizagem, desenvolvendo atividades de forma colaborativa ou individual com o intuito de resolver determinadas situações problema.

A abordagem pedagógica *Deles para eles*, também conotada como processo de escola invertida (*Flipped Classroom*) integra-se numa metodologia ativa de aprendizagem. Nestas importa ser mobilizado o conhecimento adquirido para a construção de novos conhecimentos (Quadros-Flores, P., Flores, A., & Ramos, A., 2019), apelando à criatividade, autonomia e inovação, “ativa conhecimentos e articula-os de forma natural”, “promove esforços pessoais e de grupo na conquista de melhores resultados, é inclusivo”, “cria emoção no processo de aprendizagem, gera envolvimento, reconhecimento de si e dos outros, de lugares e tarefas” (p. 885). O presente modelo incide na disponibilização de ferramentas digitais para que os alunos possam construir os seus recursos didáticos e, a partir deles, desenvolver competências e construir novos saberes. A presente metodologia permite que os alunos ativem os seus conhecimentos prévios, para, posteriormente terem uma participação ativa na sala de aula, permitindo ao professor perceber como os alunos se interrelacionam com o conhecimento fora da sala de aula (*idem*).

Como já referido no presente capítulo, atualmente, o grande desafio da escola é a inclusão de todos os alunos com as suas individualidades. Para que esta inclusão seja efetiva, deve ter-se cuidados redobrados em incluir propostas de trabalho que atendam às dificuldades de aprendizagem, principalmente quando se trata dos manuais escolares e materiais didáticos produzidos. Atenta-se que os manuais e materiais escolares devem providenciar alternativas que

promovam atenção às dificuldades das crianças, devendo os manuais conter estratégias e propostas de trabalho que possam ser adaptadas por professores para estudantes que apresentem dificuldades na sala de aula. Em concordância com Rodríguez e Paiva (2017), os materiais escolares apresentam uma escassez de estratégias e recursos para promover a atenção dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, classificando-os como “demasiado uniformes, [que] refletem um modelo de professor que opera numa turma regular sem situações de dificuldade” (p. 780), já que não incluem propostas para auxiliar todos os alunos.

Neste sentido, Quadros-Flores, Ramos e Escola (2015) acreditam num manual escolar dinâmico, em rede, vivenciando a comunicação entre os próprios autores e quem os utiliza. Realçam a possibilidade de flexibilidade de imagens, gráficos e vídeos interativos que transportam o aluno para cenários reais, permitindo a simulação interativa e a possibilidade de serem transformados pelas crianças. Quando a criança pode agir na sua própria aprendizagem, estimula o aprofundamento da temática a ser trabalhada, desafia os modos de aprender e de avaliar. Este manual dinâmico, desafia novas metodologias pela necessidade de um modelo que ajude o aluno a organizar a informação recebida, a transformá-la em conhecimento e a aplicá-la criticamente no seu quotidiano, impondo assim um currículo flexível que fomenta um paradigma construtivista. Torna-se, então, importante planear práticas que promovam mais momentos de partilha e de decisão, bem como mais organização e proximidade entre as famílias e a escola.

A internet é uma ferramenta fundamental na vida das pessoas e nas escolas, este instrumento é capaz de apoiar novas pedagogias e de desenvolver novas competências. Práticas baseadas nas TIC, aumentam competências para pesquisar, seleccionar e interpretar informação, com conhecimentos abertos e capacidades para uma aprendizagem contínua e autónoma (Manereo & Fuentes, 2005; Area, 2007b, citados por Flores, Peres, & Escola, 2009). Nesta linha de pensamento, os recursos tecnológicos permitem que as crianças desenvolvam competências aos níveis da “motivação, concentração, compreensão, participação, organização, criatividade, eficiência e entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas”, trazendo também benefícios à prática do professor, já que “tem efeitos positivos como ferramenta de apoio às aulas, na elaboração de materiais para os alunos, na organização do

próprio trabalho e na possibilidade de ter acesso a boas práticas realizadas por colegas ou escolas” (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5772).

Concomitantemente, realça-se a importância de uma construção da identidade profissional, capaz de tornar o professor num ser único e singular (Quadros-Flores, 2016). A construção de um “eu” profissional do professor do 1.º CEB é marcada pela constante evolução ao longo da carreira docente, sendo influenciada pela própria escola, pela política, pelo compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e ensinar, as crenças, os valores, assim como as suas experiências passadas. Somos aquilo que fazemos, associado aos conhecimentos e competências adquiridos, à satisfação e identificação com o trabalho e, ainda, à socialização, tornando crucial a constante formação do ser profissional sustentada a uma prática que possibilite resultados positivos acompanhados com a constante evolução do docente (Bolívar, 2006, citado por Quadros-Flores, 2016).

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Na pós-República, foram criados jardins-escola privados destinados apenas a crianças desfavorecidas. O Estado Novo, por sua vez remetia a educação das crianças e a gestão da família para as mulheres ou mães, acabando por reduzir os seus níveis de escolaridade, sendo estas consideradas seres menores e dependes dos seus maridos ou homens da família. Assim, as poucas escolas infantis públicas iniciadas pela 1.^a República são encerradas criando-se uma organização feminina: a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, como forma de se controlar as professoras do ensino primário, reduzindo o seu nível de formação de forma a manter as mulheres obedientes e servidoras do Estado (Vasconcelos, 2012).

Em 1971 a Educação Pré-Escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, interrompido pelo 25 de Abril de 1974. Após 1974 notou-se um aumento significativo do número de jardins de infância e creches, assim como de escolas de formação de educadores de infância. De acordo com o novo sistema após a

revolução, alargar a educação pré-escolar a toda a população tornou-se um objetivo nacional, capaz de promover o bem-estar social e desenvolver potencialidades das crianças. Em 1977 foram criadas escolas superiores de educação, sendo este marco importante na formação de educadores de infância (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s. d.). Deste modo, em 1978, iniciam funções os primeiros jardins de infância oficiais do Ministério da Educação (ME), criando o sistema público de educação pré-escolar. No ano de 1979 é publicado o estatuto dos jardins de infância, referente ao ME e ao Ministério dos Assuntos Sociais em que se regulamenta a educação pré-escolar e se estabelecem critérios, garantindo os direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade. A Reforma Educativa de 1986 confirmou a integração da educação pré-escolar no sistema educativo. Contudo, grande parte da responsabilidade pelo seu desenvolvimento foi de iniciativa privada. Assim, o ME elaborou em 1995 um *Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar* tendo como propósito assegurar o acesso de um maior número de crianças e estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda (*idem*).

Em 1996, Portugal sofreu um aumento do número de crianças a frequentar os contextos da EPE e com a aprovação governamental de orientações curriculares, permitiu um desenvolvimento significativo desta etapa educativa (Oliveira-Formosinho, et al., 2013), classificando a Educação Pré-Escolar (EPE) como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, destinando-se a “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e em cooperação com as famílias, tem como intento favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º e 3.º).

Ao ser consagrada a sua universalidade para todas as crianças com quatro anos de idade (DL nº 65/2015, de 3 de julho de 2015), revelou-se uma articulação cada vez mais firme da EPE com o sistema nacional de educação (Oliveira-Formosinho, et al., 2013), uma vez que a sua frequência poderá ter consequências no “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10) das crianças, o que certamente terá algum impacto em todas as vertentes da sua vida. Atualmente, o desenvolvimento da criança é considerado cultural, construído ao longo dos séculos, em que “a criança é

encorajada a participar de formas culturalmente determinadas – tais como falar, comportar-se, pensar e sentir -, mediadas pelas suas relações com o outro” (Vasconcelos, 2012, p. 28). Nesta linha de pensamento, Pinto (1997, citado por Vasconcelos, 2012), afirma que o conceito de infância não passa pela categoria universal, natural, homogênea e com um significado óbvio. Por esta razão, importa respeitar “os direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental” (*idem*: p. 29), “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (*idem*: p. 29), tornando-se necessário ver a criança como cidadã no presente e não no futuro (Vasconcelos, 2012). Ademais, assume-se que a criança é “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 9), ou seja, é co construtora da sua educação (Oliveira-Formosinho, et al., 2013), o que a torna parte fundamental do seu próprio desenvolvimento e do seu percurso de aprendizagem.

Os saberes profissionais ocupam um lugar relevante nas identidades profissionais e “são importantes para a progressiva confirmação de elementos cruciais da realidade chamada identidade” (Dotta, Marta, Soares & Matiz, 2014, pp. 12-13), sendo no contacto com as crianças que os educadores “procuram o sentido da sua atividade e o reconhecimento dos outros” (*idem*: p. 13). Destaca-se “a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação” (Delors, 1996, citado por Dotta, et al., 2014 p. 13) e da identificação das competências que esta pode desenvolver, já que não basta o educador de infância recorrer ao sistema cognitivo para atingir os seus objetivos na prática, deve existir uma relação com o contexto de ação em que está inserido ou com a situação que lhe precede. Deste modo, destacam-se as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva et al., 2016) como apoio à “construção e gestão do currículo no jardim de infância, 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; Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho). Como explanado neste documento, a EPE é o nível educativo em que o currículo se desenvolve de forma intimamente articulada com as aprendizagens, onde as crianças mantêm um papel ativo, participam no planeamento das suas aprendizagens e onde o educador de infância pode recorrer a métodos “de projeto e outras metodologias ativas”

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 4) como forma de proporcionar aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento holístico da criança.

Os modelos curriculares na EPE entendem-se como “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 15). Cousinet (1959), Freinet (1976) e Oury (1971, citados por Gomes, 2014), propõem uma pedagogia diferenciada, centrada no aprendiz e nas suas características, já que cada criança tem os seus desejos, as suas necessidades e riquezas e importa que os educadores consigam responder-lhes eficazmente. Roger Cousinet (1950, citado por Gomes, 2014) valoriza a autoconfiança, considerando que as crianças não devem ser avaliadas pelos seus produtos finais serem ou não o espetável ou o desejável e caso isso acontecesse a culpa não estava nelas, “pois acreditava convictamente nas possibilidades de cada um em relação ao seu próprio crescimento intelectual e moral” (Gomes, 2014, p. 19).

Sendo a maior preocupação dos dias de hoje a escolarização precoce das crianças, há uma enorme necessidade de repensar nas pedagogias mais apropriadas a adotar nos contextos (Vasconcelos, 2012). A qualidade na educação pré-escolar em Portugal tem sido influenciada pela mobilização de modelos curriculares de referência, como o já referido Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo curricular de High/Scope e de Reggio Emilia (Neiva, Lopes & Pereira, 2014), sendo que estes modelos vão ao encontro das conjecturas teóricas e legais previamente apresentadas e cujas características são tidas em conta no desenvolvimento da prática educativa, no contexto onde decorreu a PES em EPE. O esquema a seguir apresentado (Fig. 1), pretende representar os modelos curriculares explanados, de seguida, neste subcapítulo:

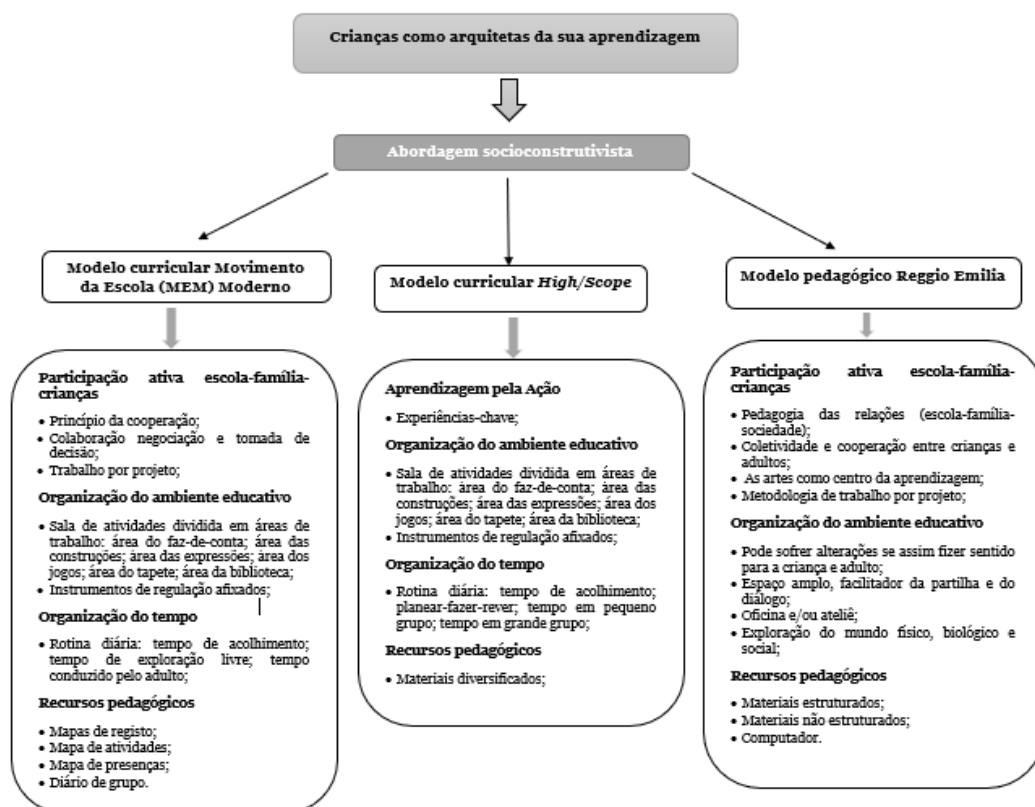


Figura 1 – Modelos curriculares e pedagógicos Movimento da Escola Moderna, High/Scope e Reggio Emilia (Adaptado de Díez, 2009; Epstein, 2003; Folque, 2006; Gandini, 2016; Gomes, 2014).

O MEM, trata-se de um modelo em que a ação educativa centra-se na diversidade de saberes das crianças e famílias (Vasconcelos, 2012; Niza, 1998), influenciado pelo socioconstrutivismo, seguindo os pensamentos de Vygotsky. Os objetivos marcantes deste modelo são o envolvimento das crianças na sua aprendizagem; desenvolver a consciência do que já sabem e do que precisam de fazer para poderem avançar para futuras aprendizagens; articular as aprendizagens de diferentes áreas do saber; desenvolver valores como a autonomia, a interajuda, a cidadania, o sentido de responsabilidade e a socialização; potenciar as aprendizagens cooperativas; e diferenciar o trabalho das crianças, na sala (González, 2002, citado por Gomes, 2014). Ao basear-se no princípio da cooperação, defende uma prática democrática da gestão de aprendizagens, das atividades, dos materiais, do tempo, dos espaços e da organização do funcionamento do grupo (Grave-Resende e Soares, 2002; Pinto, 2008, citados por Gomes, 2014). Neste modelo, são as próprias crianças que planificam e avaliam (auto e heteroavaliação) as suas próprias aprendizagens, o

poder no espaço educativo é partilhado (educador-crianças), aniquilando concepções de autoridade e superioridade do docente, não descartando o seu papel como supervisor e orientador do trabalho (Niza, 2000, citado por Gomes, 2014).

As práticas deste modelo refletem as bases teóricas e filosóficas influenciadas por Vygotsky e desenvolvidas durante a PES no contexto de EPE, como a organização do espaço educativo. Esta organização “é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para [as crianças] aprenderem” (Folque, 2006, p. 8) e é decidida não só pelo educador de infância como também tendo em conta as decisões, partilhas e opiniões das crianças, mantendo o poder de tomada de decisões regulado e partilhado pelo grupo (*idem*). A rotina é, também, um fator indispensável na criação de “um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (*idem*: p. 8), assim como reuniões em grande grupo, momento onde se partilham vivências e experiências e, no qual se avaliam através do registo de ideias e ações das crianças. Alguns instrumentos são utilizados na prática deste modelo como forma de “ajudar a regular o que acontece na sala e contam a história da vida do grupo” (*idem*, p. 8) como o mapa de presenças, o mapa de atividades e o diário do grupo. Sendo estes instrumentos facilitadores da organização democrática, ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo e como o grupo é constituído por crianças de diversas idades, as mais velhas acabam por integrar as mais novas, potencializando a partilha do poder de decisão e avaliação. Deste modo, o educador promove o desenvolvimento criando uma comunicação ativa e eficaz, ouvindo e ajudando as crianças a comunicar com o grupo, fazendo com que estas fiquem recetivas a diferentes perspetivas (Folque, 2006). Identicamente, a aquisição da literacia é marcada por um processo longo, devendo ser trabalhado desde muito cedo através do ato social da escrita (Niza, 1995, citado por Folque, 2006). Vygotski considerava “os códigos simbólicos como o gesto, a fala, o jogo simbólico e o desenho” (Folque, 2006, p.10) símbolos primordiais que representam as ideias e a realidade das crianças, assim, “a escrita começa por ser o desenho da fala” (*idem*, p. 10). Ao se colocar à disposição da criança áreas com computador, livros, papel e lápis, coloca-se “a criança a escrever e a formular hipóteses acerca da linguagem escrita” (*idem*, p. 10), assim como ao escrever o seu nome identificando os seus trabalhos.

O modelo *High/Scope* é “uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças” (Epstein, 2007, citado por Gomes, 2014, p. 57), direcionado para o desenvolvimento da sua aprendizagem, intelectual, social e emocional. Baseado nas teorias Piagetianas, insere-se numa abordagem socioconstrutivista e assume que o desenvolvimento da criança ocorre em estádios sequenciais, tornando-a um aprendiz ativo, isto é, aprenda a partir do que ela mesma planeia e desenvolve, refletindo sobre a sua ação. Para uma participação ativa nas suas aprendizagens, a criança deve ser exposta a inúmeras oportunidades de ação, com o propósito de realizar experiências verdadeiramente significativas, essas experiências são denominadas de experiências-chave (Fewson, 2008; Epstein, 2007; Brickman & Taylor, 1996; Hohmann e Weikart, 2007, citados por Gomes, 2014). O modelo *High/Scope* estrutura-se em seis indicadores principais – a “iniciativa na exploração do mundo”, quando a criança é autónoma, curiosa e independente para autorregular as suas aprendizagens e a interação com os materiais; a “planificação”, com as decisões e intenções baseadas nos interesses das crianças; o “compromisso”, uma vez que as atividades são baseadas nos interesses do grupo, estas desenvolvem a capacidade de comprometimento, determinação e concentração no cumprimento dos seus compromissos; a “resolução de problemas”, já que as crianças progredem através da tentativa erro; a “utilização dos recursos”, quando as crianças exploram o mundo através de diversos recursos, incentivando o questionamento e a exploração de ideias; a “reflexão sobre as suas experiências”, prendendo-se ao facto das crianças desenvolverem a capacidade de atingirem as suas próprias conclusões acerca do mundo que as rodeia (Epstein, 2012, citado por Gomes, 2014, p. 69). O educador, no modelo *High/Scope*, evita a utilização de recompensas e punições como forma de gerir comportamentos, centrando-se na criação de um ambiente social positivo onde as expectativas e os limites são claros. Os adultos ajudam as crianças a aprender a resolver problemas, dificuldades e conflitos, assim como focam primordialmente os pontos fortes de cada criança e não as limitações, motivando-as para aprender (Epstein, 2003). Uma vez que os castigos não existem, o adulto incentiva e orienta a criança a encontrar soluções e a aplicá-las.

Nesta linha de pensamento, os objetivos do modelo *High/Scope* passam por auxiliar a criança a ser mais autônoma, capaz de tomar decisões e expressar o que sente e pensa; tornar-se independente, responsável e segura; aprender a planejar as suas atividades, a colocá-las em prática e a trocar ideias e experiências com os colegas e adultos sobre a sua ação; aprender, através da interação ativa com outras crianças, acontecimentos e ideias; adquirir conhecimentos e competências de diversas áreas do saber e valores importantes do desenvolvimento humano. De igual forma, o ambiente no qual as crianças estão inseridas torna-se o elemento fundamental para uma aprendizagem ativa, sendo a rotina diária uma sequência de “acontecimentos previsíveis, constantes e estáveis, possibilitando que as crianças beneficiem de um ambiente descontraído e que haja liberdade de escolha” (Kruse, 2003, citado por Gomes, 2014, p. 85). Os momentos da rotina diária existentes neste espaço educativo, do mesmo modo presentes no contexto onde decorreu a PES, passam por: “tempo de acolhimento”, sendo o momento em grande grupo onde se abordam acontecimentos significativos, de grande interação entre crianças e educador de infância, possibilitando o planeamento do dia; “planejar-fazer-rever”, sendo o período mais longo da rotina diária, onde cada criança planeia o que quer fazer, qual a área a explorar, os materiais que quer utilizar e com que colegas o quer fazer. Executa o seu plano de trabalho e, posteriormente, revê com o educador de infância e com outras crianças o que fez e o que aprendeu. Entre o fazer e o rever, a criança limpa e arruma todos os materiais utilizados no seu trabalho; o “tempo em pequenos grupos”, este tempo acontece com o adulto, com o intuito de serem realizadas experiências com materiais e resolverem-se problemas. Este trabalho é planificado pelo educador de infância consoante os interesses das crianças, no entanto estas são livres para utilizar os recursos que necessitam, cooperando com os colegas; “tempo de grande grupo”, quando o grupo se reúne para momentos relacionados com a área de expressão musical, dança, expressão dramática, leitura e outras experiências de partilha. Neste tempo, as crianças fazem escolhas e desempenham o papel de líder (Weikart, 1996, pp. 37-40; Mitchel, 2008; Epstein, 2003, citados por Gomes, 2014, pp. 86-89). A avaliação na abordagem *High/Scope* é realizada diariamente e está integrada no tempo “planejar-fazer-rever”, através do registo diário do educador de infância, baseado no que vê e no que ouve quando observa as crianças. Outros dos instrumentos de registo do trabalho diário das crianças são mapas de

registro, como o mapa de atividades ou o mapa de presenças, as comunicações aos colegas ou à comunidade, acontecimentos anotados no diário do grupo e reflexões realizadas em grande grupo (Hohmann e Weikart, citados por Gomes, 2014, p. 94).

No modelo acima explorado, a literacia “desenvolve-se de forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 204). A linguagem assume propósitos importantes como a possibilidade de comunicação entre as pessoas. Neste sentido, a linguagem e literacia das crianças desenvolvem-se assumindo o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente em que está envolvida. Para tal, o educador deve disponibilizar materiais e proporcionar experiências-chave com a finalidade da criança tirar prazer da linguagem como ouvir histórias, inventar histórias, ler de várias formas, desenhar, entre outras (Hohmann & Weikart, 1997).

O modelo curricular de Reggio Emilia impulsionado por Loris Malaguzzi e considerado como um modelo pedagógico que vê a criança como um construtor ativo e competente da realidade, propõe uma ação educativa flexível e aberta ao diálogo, onde as famílias ocupam lugar de protagonismo. A criança não é apenas uma recetora de cuidados, é produtora de histórias e relacionamentos, tal como afirma Hoyuelos (2001, citados por Díez, 2008) “uma criança que desde o nascimento é um leitor e construtor ativo, ator e protagonista de sua própria história, capaz de interagir com adultos e colegas e, além disso, influenciá-los significativamente” (p. 290). O modelo Reggiano compreende algumas características a ser conotadas e que dão sentido a uma identidade pedagógica como, “a participação de famílias e gestão social que destruíram abertamente a ideia de separação entre escola, família e sociedade”; “a pedagogia das relações, que enalteceu a coletividade e a cooperação entre crianças e adultos”; “a importância da prática de escutar”; “a documentação como chave para ler e avaliar os processos de aprendizagem das crianças e como instrumento de interpretação e conhecimento dos pensamentos da criança”; “a redescoberta da criatividade como uma maneira de ser e pensar em todas as pessoas”; “o valor da diversidade e complexidade entendidos como recursos que devem ser promovidos do que como problemas que devem ser removidos”; “a qualidade do espaço e do ambiente para a descoberta de ideias, socialização, propostas e bem-estar”; “a ideia de organização não como um mero aspeto da gestão, mas

como parte integrante e elemento decisivo da qualidade e dos objetivos do projeto”; bem como “a presença da oficina e do ateliê como elementos essenciais para garantir atenção à arte, estética, pesquisa visual e criatividade” (pp. 292-293). Em Reggio Emilia, as crianças usam a criatividade como ferramenta para o seu próprio progresso, consoante as suas necessidades e possibilidades (Gandini, 2016).

Recorrendo a uma construção pedagógica centrada na perspectiva socioconstrutivista, em que a criança é a arquiteta da sua aprendizagem, esta desenvolve essa aprendizagem no contexto onde lhe são proporcionadas experiências de ação e do fazer (Díez, 2008). Reconhecem-se as diferenças individuais de cada criança, assim como as diferenças que podem ser minimizadas ou aumentadas devido às influências do ambiente. Gandini (2016), justifica que “quanto maior a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (pp. 69-70). Ao se ampliarem os temas, os objetivos, os tipos de combinações de recursos e materiais, assim como as possíveis interações com os objetos, pares e adultos, pode trazer consequências para todas as crianças. Os educadores de infância tornam-se mais atentos e conscientes, permitindo-lhes observar e interpretar melhor os gestos e discursos das crianças, sempre conscientes que o tempo do amadurecimento/desenvolvimento da criança deve ser respeitado (Gandini, 2016).

Como nos modelos curriculares anteriormente mencionados, nas escolas reggianas, tudo é pensado por e para as crianças. Nestas, não existe um currículo planeado, o espaço possui uma grande importância, considerado como mais um educador onde se favorecem as interações sociais, a exploração, a aprendizagem e é recheado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (Gandini, 2016). Lella Gandini (2016) descreve a sala de atividades das escolas reggianas como um espaço amplo onde o grupo pode brincar com materiais estruturados e não estruturados.

O som, os cheiros, a luz e o toque são como uma linguagem e permitem uma maior consciencialização das conexões entre todos os elementos. Segundo Gardner (2004, citado por Díez, 2009), este estímulo de sensações cultiva o desenvolvimento de múltiplas inteligências e representações, estimulando noções de verdade, beleza, criatividade, imaginação e bondade. Praticar a escuta, neste modelo, permite que a criança construa um significado para o que

faz e encontre o prazer e o valor da comunicação, entendendo a cultura das crianças, como pensam, desejam, teorizam e como questionam (Rinaldi, 1993, Díez, 2008).

A EPE, é “[o] contexto ideal para o jogo, a imaginação e a criatividade, actividades que são mesmo importantes quando as crianças estão para dar um passo em frente” (Strandberg, 2007, p. 19). Vigotsky considera que o jogo “ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo” (Boarova & Leong, 2007, p. 11), uma vez que precisa de seguir regras para a realização do jogo. Da mesma forma que potencia a concentração e atenção, ajuda a seguir orientações e a gerir as emoções, fazendo com que a criança seja obrigada a se autorregular. O jogo simbólico é uma actividade espontânea da criança (Lopes da Silva et al., 2016), sendo o jogo de faz-de-conta uma forma de jogo simbólico, “tem mais potencialidades para melhorar a auto-regulação em crianças extremamente impulsivas” (Boarova & Leong, 2007, p. 11), tendo estas que assumir uma situação imaginária com recurso a adereços, linguagens e gestos próprios da personagem que querem representar. Ao contrário daquilo que se pensa, as crianças em idades de pré-escolar dão os primeiros passos de encontro ao pensamento abstrato, “ao usarem objetos no jogo simbólico” (*idem*, p. 11) e isso acontece quando os manipulam imitando situações da vida real, isto é, “quando as crianças são capazes de manipular as ideias em pensamento” (p.12). Assim como o modelo de Reggio Emilia defende, “actividades criativas têm consequências na aprendizagem e no desenvolvimento” (Strandberg, 2007, p. 17), as crianças recriam relações, instrumentos e situações e, por isso, importa que “tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira” (*idem*, p. 17), permitindo-lhes usar as suas “cem linguagens” na construção de significados.

A pedagogia de trabalho de projeto trata-se “de uma modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes” (Vasconcelos, 2011 p. 9). Sendo um processo de aprendizagem, dá sentido e significado às aprendizagens, “envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (*idem*, p. 9) e desenvolve múltiplas competências essenciais como “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a actividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade”

(*idem*, p. 9). Nesta pedagogia, a criança é vista como exploradora, investigadora e criadora ativa de saberes e a elaboração de projetos na escola, segundo Dewey (citado por Vasconcelos, 2011) compreende oito princípios fundamentais: o “princípio da intenção”, uma vez que a ação deve ter um propósito; “princípio da situação-problema”, ao surgir um problema, este deve ser analisado para se formularem soluções e se estabelecerem conexões; “princípio da ação”, a aprendizagem acontece quando a criança atua e transforma o que sente, o pensamento e a ação; “princípio da real experiência anterior”, as experiências anteriores são a base das novas; o “princípio da investigação científica”, já que é através da pesquisa que se constrói a ciência e a aprendizagem; o “princípio da integração”, relacionando situações diferentes; “princípio da prova final”, quando se atinge o final do projeto procurar perceber se houveram aprendizagens e se algo as modificou; “princípio da eficácia social”, sendo que a escola deve proporcionar aprendizagens que desenvolvam o espírito solidário e democrático (Vasconcelos, 2011, p. 10). Deste modo, as crianças desenvolvem um “sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, promovem o sentido de pesquisa e inovação” (*idem*, p. 16), obrigando-as a “sair de si e ir procurar respostas e soluções no contexto social mais amplo” (*idem*, p. 16).

O desenvolvimento do trabalho por projeto compreende quatro fases, que devem ser religiosamente seguidas. A Fase I, diz respeito à formulação do problema, nesta fase serão definidas as dificuldades que se pretendem resolver, isto é, o tema a ser estudado. Na presente fase, pretende-se conhecer o conhecimento base das crianças, compreendida na questão “O que sabemos?”, através de conversas em grande e pequeno grupo, possibilitando o desenho e a esquematização das crianças com o apoio do adulto. Do mesmo modo, deve ser concretizada uma “teia inicial” com as crianças e o educador de infância deve participar na elaboração dessa teia, ampliando-a (Vasconcelos, et al., 2011). A Fase II, concerne à planificação e desenvolvimento do trabalho. Tendo em conta as necessidades e potencialidades do grupo de crianças, a planificação não deve ser estática, uma vez que se pode ir reformulando consoante novas informações a serem constantemente recebidas. Nesta fase, elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes utilizadas como linhas de pesquisa: definindo-se o que se pretende fazer, por onde se vai começar, como se vai fazer, bem como se dividem tarefas: quem fará o quê, organizando-se os dias e as semanas e relativamente

aos recursos a serem produzidos, define-se quem poderá ajudar, podendo incluir os familiares das crianças, professores de outros níveis educativos, outros grupos de crianças do mesmo ou de diferentes valências.

A Fase III, centra-se na fase de execução. As crianças iniciam o seu processo de pesquisa, recolhendo informações de forma a conseguirem aprofundar as ideias iniciais: “O que sabíamos antes?”; “O que sabemos agora?”; “O que não era verdade?”. As teias iniciais podem ser reconstruídas a qualquer momento do processo, se assim fizer sentido para o grupo. Assumindo que para procurar respostas e informações, “as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 16), constroem objetos de grandes dimensões, realizam o ponto de situação diário, constroem grandes quadros, mapas ou gráficos que devem ser expostos na sala de atividades. Importa realçar que a presente fase implica que, para além da sala de atividades, toda a escola poderá ser um “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009; citados por Vasconcelos, et al., 2011, p.16).

A Fase IV, dedicada à divulgação do trabalho ou avaliação, caracterizada pela fase “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 17). Edwards et al. (1999, citado por Vasconcelos et al., 2011), define esta fase como uma espécie de celebração, um meio pelo qual as crianças apresentam aquilo que conquistaram e apreenderam durante a elaboração do projeto. Posteriormente e durante o processo, avalia-se o trabalho realizado pelas crianças, a intervenção de todos os intervenientes, a ajuda, a qualidade das pesquisas efetuadas e das tarefas realizadas, as informações recolhidas e as competências adquiridas. Numa fase posterior, poderão formular-se novas hipóteses de trabalho e, possivelmente, serem criados novos projetos (Vasconcelos et al., 2011).

Assim como Ribeiro (2002) afirmou, “deixem estar as crianças no jardim: a escola pode esperar” (p.7). Devemos aprimorar o brincar em idades pré-escolares, porque brincar é “sempre uma experiência criativa” (p. 76), onde a criança desfruta de uma liberdade para criar, recorrendo sobretudo ao seu imaginário. Tanto quanto esta atividade própria, livre e não estruturada da criança tem de imaginativa, tem igualmente de “novas pontes para o real” (p. 76). Considerando este espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem de competências e atitudes que permite à criança construir a sua própria identidade (Marta, 2017).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da ação humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 356).

A caracterização do contexto de estágio, bem como a metodologia de investigação são tópicos a abordar no presente capítulo. De momento, e de acordo com o contexto vivenciado, pretende caracterizar o agrupamento onde a instituição na qual realizei a prática educativa supervisionada (PES) se encontra inserida, analisar o contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE), especificar e fundamentar num subcapítulo: metodologia de investigação-ação (IA).

Este capítulo permitiu uma reflexão aprofundada sobre o ambiente, enquanto espaço educativo, o tempo, os recursos e a metodologia adotada pelas docentes titulares. Neste sentido, tornou-se crucial ter instrumentos de recolha de dados ao longo do processo, já que são elementos essenciais para o êxito da ação educativa apoiada pelos processos da metodologia de investigação-ação, devendo ser elaborados e utilizados de forma a alcançar todas as informações inerentes aos fenómenos em estudo, tendo em conta os objetivos visados (Morgado, 2012).

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição cooperante onde decorreu a prática educativa supervisionada (PES), pertence a um Agrupamento de Escolas da zona limítrofe do Porto, sendo este agrupamento resultado da agregação de dois Agrupamentos de Escolas, criado em 2012. Caracteriza-se por uma instituição pública e de acordo com o

seu Projeto Educativo (PEA), pretende qualificar as crianças para que prossigam os estudos, num ambiente de humanismo e de responsabilidade (2018-2021).

O edifício usufruía de dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º andar. No rés-do-chão encontravam-se uma sala do 1.º ano e uma outra sala dedicada ao 4.º ano do ensino básico, uma casa de banho para as crianças, bem como o elevador que daria acesso ao 1.º andar, esse elevador encontrava-se avariado. Ainda no rés-do-chão, existia a cantina, duas salas dedicadas à educação pré-escolar e um espaço localizado entre as essas duas salas, onde eram colocados os pertences das crianças pelos seus familiares, assim que chegavam à escola. O 1.º andar continha uma sala dedicada ao 2.º ano do ensino básico e uma sala dedicada ao 3.º ano da mesma valência, uma casa de banho para os educadores de infância e professores e uma outra casa de banho destinada às crianças. A sala dos professores e educadores de infância também se achava no 1.º andar, assim como duas salas amplas utilizadas para atividades da área de expressão motora ou aproveitadas como salas de apoio ao estudo.

O espaço exterior caracterizava-se pela sua grande dimensão, tendo a educação pré-escolar uma área privilegiada deste espaço, uma vez ainda lá existir o edifício antigo frequentado por esta valência até ao ano letivo anterior, situado separadamente do edifício atualmente frequentado pelas duas valências. Este espaço exterior continha uma pequena casa de pedra, canteiros com flores e/ou ervas, vários triciclos, um campo de futebol em piso de cimento, um pequeno jardim com ervas e árvores e um pequeno espaço com terra. Detinha um parque e bancos de madeira, utilizados maioritariamente pelas crianças do 1.º CEB.

Para a EPE são dedicadas 25 horas de componente letiva. Existem, ainda, atividades promovidas pelo agrupamento e pela Câmara Municipal de Educação Física e Expressão Musical, Yoga, Inglês e Artes Plásticas (PCA, 2018-2019).

Tendo como principal objetivo a integração natural no 1.º CEB e considerando as áreas de desenvolvimento da EPE, o Agrupamento optou por criar um documento de trabalho “Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo”, que sustenta a sequencialidade das duas valências, uma vez que as aprendizagens na EPE têm continuidade nas aprendizagens formais do 1.º CEB. Se ao primeiro nível não compete antecipar o que é específico do nível seguinte, e se a este lhe compete tomar como ponto de partida as

aprendizagens e competências adquiridas pelas crianças, completando-as, aprofundando-as e alargando-as, pode-se compreender, no documento, que os dois níveis educativos estão bem ligados entre si, completando-se mutuamente e proporcionando no seu conjunto oportunidades educativas ricas e polivalentes. Esta articulação tem sido implementada ao longo dos anos, através de atividades comuns, no âmbito das Expressões, do Plano Nacional de Leitura, da Matemática, da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo, bem como através do contacto direto entre escolas e jardins de infância.

O Agrupamento adotou um calendário escolar organizado numa lógica semestral, sendo que o 1.º semestre iniciou a 10 de setembro de 2019 e terminará a 28 de janeiro de 2020, o 2.º semestre inicia a 3 de fevereiro e termina a 4 de junho de 2020. Este tipo de organização semestral permite fornecer um *feedback* regular às crianças e às famílias, respondendo a momentos formais de avaliação. Pretende, além da lógica da aplicação dos instrumentos de avaliação apenas para a classificação das crianças, possibilitar, ainda, um balanço do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados correspondendo a uma solução organizativa equilibrada, em que não depende das oscilações do calendário religioso.

No que se refere à avaliação externa no 1.º ciclo, especificamente nas Provas de Aferição do 2.º ano de 2018, foram avaliados vários domínios das disciplinas de Português e Matemática e foram notórias as dificuldades nos quatro domínios da área curricular de Português, bem como nos domínios da área disciplinar de Matemática, apresentando resultados que necessitavam ser melhorados. Serve esta informação para perceber a importância de reforçar práticas educativas que possam contribuir para o melhoramento destes resultados.

Alusivo às crianças que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as opções metodológicas a implementar pelo Agrupamento assentam no acompanhamento e monitorização da eficácia das intervenções implementadas e, nas medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis de intervenção, na expectativa de que cada criança consiga progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Para melhorar as aprendizagens e os resultados obtidos por estas crianças, quer a nível interno, quer a nível externo, e antes de sobrecarregar o seu tempo curricular, devem ser esgotadas as possibilidades que lhes permitam a recuperação de aprendizagens,

através da diversificação das estratégias de ensino em ambiente de sala de aula e sala de atividades, bem como da articulação pedagógica. Assim, o Agrupamento aposta na diversidade da oferta educativa e no envolvimento de diferentes estruturas de apoio às aprendizagens, no âmbito dos domínios de intervenção estratégica do Projeto Educativo. Mencionado no Plano de Inovação do Agrupamento (PIA, 2018/2019), um dos projetos do 1.º ciclo trata-se do projeto “Aprender Melhor”, tendo como objetivos: melhorar a aprendizagem da língua portuguesa, promover a compreensão oral, desenvolver a criatividade e o gosto pela leitura através de atividades de leitura, promover atividades de escrita criativa e de diferentes tipologias textuais. O princípio uma escola inclusiva a caminho do sucesso orienta o projeto de apoio educativo “Aprender melhor” nas escolas do 1.º ciclo, pretendendo concretizar um ensino mais individualizado e diferenciado para as crianças avaliadas com dificuldades de aprendizagem acentuadas, nomeadamente nas disciplinas de Português e de Matemática, criar condições para que a diferenciação pedagógica ocorra, gerando grupos de homogeneidade relativa, temporários, para ir ao encontro das suas necessidades.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O contexto educativo onde foi concretizada a PES no 1.º CEB, insere-se ao nível do 2.º ano do ensino básico. A carga horária semanal do 2.º ano do ensino básico compreende 7 horas dedicadas a Português, 7 horas para Matemática, 3 horas para Estudo do Meio e 5 horas dedicadas à Educação Artística. No entanto, estas podem não ser religiosamente cumpridas pela professora cooperante (PC), respeitando as necessidades, dificuldades e gostos das crianças, de forma equilibrada (PIA, 2018/2019).

A turma detinha vinte e cinco crianças, nomeadamente doze do sexo masculino e treze do sexo feminino, todas as crianças frequentaram o ensino pré-escolar durante três anos. Neste grupo, catorze crianças usufruíam de apoios económicos, o que traduz o nível socioeconómico das famílias pouco

elevado. Seis de vinte e cinco crianças não residiam com ambos os progenitores, viviam com um desses ou residiam em casa dos avós, existindo um caso de abandono. Caracterizavam-se como crianças muito ativas e muito faladoras, mas não se registavam problemas de comportamento para além da sua irrequietude, existindo alguns casos de carência excessiva ou comportamentos para chamar à atenção dos adultos. Não existiam elementos da turma que colocavam em causa o normal funcionamento das atividades letivas, na sua maioria eram crianças empenhadas, muito interessadas e trabalhadoras, sendo crianças curiosas e participativas, que aderiam com facilidade às experiências de aprendizagem propostas, principalmente quando lhes eram propostos desafios. Em geral, os encarregados de educação (EE) colaboravam com a escola, apresentando-se preocupados e empenhados no percurso escolar dos seus educandos. Todas as crianças acompanhavam a aprendizagem, embora algumas apresentassem dificuldades mais evidentes, sobretudo na aquisição do mecanismo da leitura e da escrita. O apoio educativo era prestado em coadjuvação àquelas que demonstravam dificuldades na realização das experiências de aprendizagem, sendo que cinco crianças beneficiavam ainda do apoio educativo por uma professora da escola, na disciplina de Português e Matemática, duas vezes por semana no período de 30 minutos. Importa realçar ainda que, uma dessas crianças usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como beneficiava de apoio da docente de educação especial, num período de, aproximadamente, 45 minutos por semana. Este cenário revela a necessidade de ter em conta este grupo heterogéneo aquando o momento de planificar, realizando diferenciação pedagógica sempre que necessário.

O contexto possuía materiais didáticos diversificados, no entanto apresentava uma grande deficiência no que respeita a materiais tecnológicos. Existia um computador na sala de professores e dois computadores distribuídos por duas das salas do 1.º CEB, nomeadamente, na sala onde foi realizada a PES. A sala de professores, para além de um computador possui uma impressora, no entanto não existia internet *wireless*, apesar de existirem alguns *routers* espalhados no edifício. Todavia, existia internet fixa no computador da sala do 2.º ano e no computador da sala dos professores, não existindo em mais nenhuma das salas. A escola continha vinte e seis tablets, nunca utilizados, visto não se conseguir ligação à internet. Neste sentido, os professores aproveitam outros recursos para trabalhar com as crianças como a utilização de materiais

reutilizáveis: tampas, rolhas de cortiça, caricas e rolos de cartão, bem como Abacos, Material Multibásico (MAB), Barras de Cuisenaire, fantoches, sólidos geométricos, materiais de escrita, cadernos, folhas, cartolinas, papel colorido, entre outros.

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais (Apêndice A), a sala de aula caracterizava-se como relativamente ampla e adequada ao número de crianças. Uma das suas laterais continha janelas com vista para o exterior, bem como uma janela na parede ao fundo da sala, facilitando a entrada de uma grande quantidade de luz natural. A organização do espaço educativo integrava mesas retangulares possibilitando a sua ocupação por duas crianças, um quadro de giz, a secretária da professora cooperante, um armário onde a mesma guardava alguns materiais escolares, documentos referentes às crianças e uma pequena divisão, que serve de sala de arrumações, com uma mesa redonda e algumas cadeiras, alguns materiais de pintura, materiais lúdicos e livros escolares. As mesas da sala de aula estão dispostas em forma retangular, tendo sido pensada propositadamente pela professora titular, já que esta disposição dá acesso a um vantajoso espaço no meio da sala de aula. Esse espaço torna-se vantajoso para a professora conseguir alcançar as crianças mais rapidamente, para a concretização de atividades de índole dramática das crianças ou da própria professora, com a intenção de todos os presentes alcançarem a melhor visualização. Tal como refere Oliveira (2015), a disposição das mesas que a professora cooperante adota é realizada de forma intencional para promover o diálogo e discussão proporcionando maior visibilidade e interação entre o grupo, referindo ainda que com esta disposição, o professor e a criança são parceiros no processo de ensino e aprendizagem. No que respeita à disposição que as crianças se encontram na sala de aula, as com maiores dificuldades de aprendizagem e de concentração estão dispersas na sala, tendo cada uma, ao seu lado, outras com a capacidade de ajudar.

As paredes da sala de aula estão decoradas com elementos pertencentes a cada área de ensino: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica. Verifica-se em maior quantidade materiais alusivos à disciplina de Matemática, o que mais tarde se percebeu que a docente titular considerava uma das áreas importantes para estimular o raciocínio cognitivo.

Não se regendo a uma metodologia específica de ensino, a titular do grupo, usufrui do modelo transmissivo e do modelo construtivista, uma vez que

recorre, todos os dias, ao manual escolar de forma tradicional, utiliza poucos materiais lúdicos para explicar determinados conteúdos e raramente à articulação curricular, contudo também permite que as crianças explorem, por elas mesmas, os materiais que utilizam, que exponham as suas dúvidas, criem discussões em grande grupo com a intenção de encontrar soluções, sendo que para isso não dá as respostas, mas estimula o pensamento crítico fazendo com que as crianças, individualmente e partilhando as suas opiniões, consigam alcançar os propósitos das aulas. Prime pela explicação correta dos conceitos por parte das crianças, não deixando que se expliquem apenas com exemplos, mas que os compreendam como um todo.

A docente titular concentra-se nas crianças com maiores dificuldades, existindo na sua prática diferenciação pedagógica. Cada criança tem o seu ritmo e estilo de aprendizagem e compreende-se que atender às necessidades de todas nem sempre se torna tarefa fácil. Esta reconhece as diferenças entre as crianças, procedendo previamente a uma avaliação diagnóstica das potencialidades e dificuldades de cada uma e utiliza estratégias adequadas às suas diferenças individuais, no entanto todas devem pelo menos compreender o que se pretende transmitir na aula, colocando-as, pelo menos, a pensar sobre o conteúdo. Em conformidade com a prática da professora cooperante e de acordo com Perrenoud (1997, citado por Ferreira, 2003), não é necessário ficar-se preso a determinada metodologia de ensino, torna-se, sim, necessário responder às necessidades de cada criança, com a construção de processos didáticos orientados, adaptados às suas diversidades, ao seu nível e às suas condições materiais e morais de trabalho.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto educativo da Educação Pré-Escolar (EPE) decorrente da PES, organiza-se entre a componente letiva e não letiva. A componente letiva situa-se entre as 9h e as 15h30, com um intervalo de almoço. A componente não letiva ocorria das 7h30 às 9h e das 15h30 às 17h30, havendo possibilidade de se

estender este horário. Em concordância com este horário e de forma a responder aos horários laborais dos encarregados de educação (EE), existem as Atividades de Animação e Acompanhamento às Famílias (AAAF).

O grupo era constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo oito crianças do sexo feminino e doze do sexo masculino. No presente grupo existe uma criança com síndrome de autismo estando integrada na Equipa Multidisciplinar, acompanhada por uma professora de Educação Especial duas vezes por semana durante 45 minutos. Quatro crianças usufruem de apoio pela Equipa Local de Intervenção (ELI) um dia por semana, bem como de terapia da fala e terapia ocupacional. Além disso, uma vez por semana e durante 30 minutos uma professora de música dinamiza uma atividade de Expressão Musical, contribuindo para o prazer e bem-estar das crianças, permitindo-lhes alargar a sua cultura musical, o gosto pela música e apropriação de saberes relativos a esta área curricular (Lopes da Silva, et al., 2016). Como observado no contexto, a expressão musical servia como meio para as crianças se expressarem e afirmarem aquilo que sentem, sem precisarem de o verbalizar (*idem*). São, igualmente, dinamizadas atividades de Educação Física todas as sextas feiras de manhã, por um docente especializado na área. Esta área curricular proporciona experiências e oportunidades desafiantes para as crianças, através da qual aprendem a usar o corpo, as potencialidades do mesmo, criam uma imagem de si mesmas, sendo que este domínio se relaciona intimamente com a área de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva, et al., 2016).

De modo a conhecer mais profundamente cada criança, a EC disponibilizou ao par pedagógico as fichas de identificação das crianças, contendo informações acerca do seu contexto social e familiar. No que se refere ao nível socioeconómico, percebeu-se que doze destas crianças usufruem de apoios económicos e que sete destas se encontram a viver com um dos progenitores, uma vez que estes estão separados ou é desconhecida informação sobre um deles. Estas informações tornaram-se pertinentes para a ação, no sentido em que ao se conhecer o contexto familiar das crianças, facilitou a integração das mesmas no processo educativo dos seus educandos.

Consequência da mudança do espaço educativo da EPE, quando iniciada a PES no presente contexto percebeu-se que o espaço (Apêndice B) poderia ser melhorado, sendo também um interesse da EC. A primeira intervenção no

contexto teve enfoque na reorganização do ambiente educativo da sala de atividades (cf. capítulo III) no que diz respeito à organização do espaço, já que não se apresentava de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças (Lopes da Silva, et al., 2016).

Sendo caracterizado como um espaço com bastante luminosidade e amplitude, possuía materiais ricos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no entanto existiam outros materiais inutilizados, como irei referir alguns neste subcapítulo. O espaço educativo continha mesas de trabalho, um armário onde a EC guarda materiais e um armário com estantes visíveis onde se encontravam capas referentes a cada criança do grupo. Quando iniciada a observação, tornou-se necessário transformar o espaço educativo, sendo que os materiais reutilizados e as alterações efetuadas no espaço educativo e o as capacidades e competências que estas podem desenvolver nas crianças, assim como todo o processo de alteração em conjunto com as crianças e a EC, encontra-se explanado no capítulo III, no que concerne ao subcapítulo referente à EPE.

Deste modo efetuaram-se alterações ao nível dos instrumentos reguladores do contexto educativo. O quadro de presenças, era caracterizado por um papel fotocopiado todos os meses, o que se alterou para um quadro reutilizado, que para além dos nomes das crianças continha um quadro de tarefas de cada dia da semana, sendo estas do conhecimento do grupo. O quadro “O dia de hoje”, também reutilizado, destacava o dia da semana e do mês, o tempo meteorológico e a estação do ano. O “Diário do grupo”, construído pelo par pedagógico, continha quatro pressupostos a ser discutidos em grande grupo, no final de cada dia: “O que gostamos”; “O que não gostamos”; “O que fizemos” e “O que gostaríamos de fazer”. Estes instrumentos reguladores, encontravam-se afixados em um dos três quadros de cortiça presentes na sala, junto à área do tapete.

Da mesma forma, todas as áreas de interesse sofreram alterações, modificando algumas delas no espaço de forma a proporcionar mais espaço na sala para as crianças brincarem, bem como se acrescentaram materiais inutilizados que se consideram ricos ao nível do desenvolvimento da criança. Na área das Expressões, introduziu-se a pintura, aproveitando-se um cavalete e dando uso a pincéis e tintas, mantendo-se as artes visuais. À área das construções onde existiam carros, pistas montáveis e animais, acrescentou-se o

material blocos de construção, atribuindo mais significado ao nome dado a esta área e proporcionando novas experiências e um novo recurso às crianças. Na área do faz-de-conta, onde se encontra a casinha reutilizou-se uma mercearia que devido ao pouco espaço não se encontrava ao alcance do olhar das crianças. Caracterizando-o como um espaço que permite à criança entrar num mundo imaginário, desempenhando diversos papéis e interagindo sobre os mais variados contextos e experiências.

A área da biblioteca para além dos livros já existentes, foram acrescentados outros como um quadro magnético e letras magnéticas, materiais alusivos à exploração dos sentidos da criança. Sendo uma área estimuladora da leitura, encontra-se situada num local calmo, com luz natural, visto que se encontra situada junto de uma janela. Esta área contém três sofás para que as crianças se sintam confortáveis, possibilitando momentos a pares como de partilha, exploração e estimulação para o interesse pela leitura.

Na área de interesse dos jogos foram acrescentados diferentes jogos, como *puzzles* com níveis de dificuldade distintos, legos, colares de contas, entre outros. Estes promovem o desenvolvimento do raciocínio matemático, a representação e comunicação do pensamento matemático, a resolução e invenção de problemas, o respeito pelas regras pré-estabelecidas, bem como a cooperação com os outros (Lopes da Silva, et al., 2016). Na área de interesse do computador apenas foi definido o número de crianças que poderiam permanecer nesta área, sendo possível conter duas crianças. Tornou-se necessário incentivar as crianças a recorrer a esta área, como também clarificar que esta era um espaço que também lhes pertencia, já que “as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem” (Marta, 2017, p. 43), devendo ser uma ferramenta orientada pelas docentes estagiárias e pela educadora cooperante, no sentido de não ser mal aplicada.

O grupo de crianças demonstrava uma grande vontade de viver experiências que lhes proporcionem sensações, aprendizagens e conhecimentos novos. Segundo o que foi possível observar, quando as crianças se encontravam envolvidas numa experiência de aprendizagem revelavam ser bastante perspicazes, atentas e muito empenhadas na sua realização. Constatou-se que as principais fragilidades reveladas eram ao nível do domínio da Linguagem

Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que a forma como as crianças se exprimiam verbalmente, muitas vezes, não era perceptível pelos restantes intervenientes. Por este motivo, tornou-se fundamental que o educador fosse um modelo para as crianças, ao nível da linguagem, que as questionasse e valorizasse os momentos de diálogo e de comunicação (Lopes da Silva, et al., 2016).

Durante o período de observação foi possível perceber as dificuldades reveladas do grupo, centradas na necessidade do trabalho de grupo e em partilhar os recursos materiais disponíveis na sala de atividades e no espaço exterior. No que diz respeito às regras do contexto educativo, existiam algumas crianças que não tinham claro que as regras são para ser respeitadas, para que todos os intervenientes usufruíssem de um ambiente harmonioso, prazeroso, de partilha e de respeito mútuo. Durante o período de observação também foi possível perceber que existiam alguns constrangimentos na interação entre pares, em virtude da existência de conflitos e de manifestações de agressividade. A autonomia, a partilha, o controlo das emoções, nomeadamente a raiva e a timidez, o binómio trabalhar-arrumar depois de brincarem, a motricidade fina, a pouca concentração numa tarefa, o cumprimento de regras de convivência democrática são capacidades, competências, atitudes e valores que precisavam de ser desenvolvidos neste grupo de crianças, de idade pré-escolar.

O espaço exterior da escola era rico em espaço e recursos materiais. Neste contexto privilegiava-se o espaço exterior, as crianças demonstravam ser o seu espaço favorito da escola, local privilegiado de brincadeira livre e interação com as crianças da outra sala da EPE. As crianças concretizam as brincadeiras que desejavam, estando os adultos presentes apenas como vigilantes. No entanto, tem-se consciência que este não deve ser o papel do adulto, já que tendo em conta que a escola usufruía de um espaço exterior amplo e privilegiado, pretendeu-se recorrer a este, também, como forma de proporcionar experiências de aprendizagem orientadas. Para que desta forma, se pudesse ter em conta as potencialidades dos restantes espaços da escola, sem os reprimirmos à sala de atividades para a realização de atividades pedagógicas. O brincar é “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), importa saber distinguir o brincar quando a criança está “ocupada ou entretida” (p. 11) do brincar em que a criança desfruta de uma atividade “rica e estimulante que

promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 11), sendo este último maior potenciador do desenvolvimento da criança.

A educadora cooperante recorria a alguns princípios dos modelos curriculares MEM e High/Scope, importando referir ter sido o seu primeiro ano com este grupo. Sentia-se um ambiente de grande empatia e respeito mútuo entre os adultos presentes no espaço educativo e as crianças. No que diz respeito à relação entre escola-família, caracterizava-se como muito reduzida, as famílias não mantinham uma participação ativa no processo educativo das crianças, no entanto também não existiam atividades planeadas em conformidade com as famílias ou que estas tivessem oportunidade de participar. Em uma entrevista realizada à EC (Apêndice C) acerca de como considerava que se poderia edificar essa relação e qual a importância no desenvolvimento de cada criança a mesma afirma que “a troca de informação e o encontro no dia-a-dia são indispensáveis para a articulação entre o Jardim de Infância e a família”, menciona também “o diálogo entre pais e educadora é imprescindível para permitir conhecer e compreender melhor a criança”.

Em contrapartida, a família da criança com síndrome de autismo é participativa autónoma no sentido em que, todas as segundas-feiras organiza fotografias legendadas do que a criança fez durante o fim de semana, com o intuito desta poder participar no momento de todas as manhãs de segunda-feira “Como foi o meu fim-de-semana?”. O contexto educativo deve proporcionar a cada criança uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (DL n.º 54/2018), neste caso a estratégia supramencionada aproximou a criança dos colegas e dos adultos presentes no espaço educativo, conhecendo os seus gostos e particularidades da sua vida familiar que os restantes colegas conseguem partilhar verbalmente.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Mais do que trabalhar na área da educação, o professor e o educador de infância são parte significativa na construção da criança como ser, a todos os níveis. Trata-se de uma profissão de desenvolvimento humano que implica a sua

consideração como prática social, exigindo por parte destes elementos investigação no que concerne ao processo ensino-aprendizagem, transformação no que diz respeito à procura de soluções perante determinadas problemáticas oriundas da sua prática, desenvolvendo inovações, autonomamente ajustadas ao contexto escolar em que estão inseridos. Ora, isto orienta-nos a questionar o papel do professor e do educador, quanto às potencialidades da investigação-ação na sua formação e na transformação da prática educativa.

Num artigo publicado pela Revista Lusófona de Educação, Sanches (2011) utiliza a expressão “é necessário meter as mãos na massa”, isto é “investigar para agir e o agir para investigar, procurando e produzindo conhecimento, para ajudar a encontrar a resposta para um desafio/um problema, na cumplicidade próxima e ao mesmo tempo distanciada a que obriga a investigação-ação” (p. 141). Ao estar presente e sentir-se parte de determinado contexto, gerando e gerindo atitudes que mobilizem vontades, criando recursos para que todos se sintam responsáveis pelos problemas existentes e cooperando para a procura de respostas individuais e, principalmente coletivas, pois ao se estar presente em determinado contexto e ao se compreender a sua realidade deve-se ter como objetivo a sua transformação. Assim transformar para melhorar é uma conquista de mudança, pelo que o professor/educador de infância se assume como agente de mudança (Sanches, 2011). Torna-se, então, um trabalho a fazer com outros intervenientes de modo cooperativo, uma vez que não existe metodologia investigação-ação que não seja fruto de uma equipa de trabalho, envolvida em todo o processo e dinâmica, desde as etapas intermédias, sendo estas as que consentem a própria investigação, já que permitem a reflexão do processo, a partilha e discussão, tendo sempre como foco melhorar.

Assume-se as características da metodologia investigação-ação como orientadoras da PES, partindo da teoria para a prática das experiências de aprendizagem desenvolvidas e da prática criar a teoria construindo conhecimento profissional. Trata-se de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Em conformidade com Coutinho, et al. (2009), esta metodologia marca-se de forma distinta comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõem como um projeto de ação, tendo, para tal, que acarretar em si estratégias para essa mesma ação que os profissionais da educação adotam face a determinadas situações e de acordo

com as suas necessidades. Nasce, então, um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua: a observação, planificação, ação e reflexão. Este conjunto de procedimentos em movimento cíclico dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

Na linha de pensamento dos autores anteriormente mencionados, este processo dinâmico orientou e contribuiu diretamente para a construção de saberes, na intervenção educativa ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, no decorrer da PES. Deste modo e, trabalhando em conjunto com o par pedagógico, ao longo das observações e posteriormente, das intervenções, sempre tentando atender aos interesses e necessidades das crianças, surgiram muitas perguntas, respostas e mais perguntas, uma vez que iam surgindo sempre novas problemáticas e necessidades no ambiente educativo, iniciando novos ciclos de investigação, adotando novas estratégias e refletindo sobre o efeito dessas estratégias, positivas ou negativas.

A recolha de informações providas da observação deteve como colaboração alguns instrumentos de registo, como um diário de formação, no qual foram anotadas as notas de campo ao longo de toda a PES, grelhas de observação, registos fotográficos e audiovisuais. O benefício deste registo diário permitiu a análise e reflexão das informações nele contidas, recolhendo e interpretando informações e identificando os problemas. Tornou-se também um instrumento crucial para o diálogo e reflexão em díade e tríade, objetivando soluções para as necessidades emergentes do contexto educativo. Neste sentido, a escola apresenta “uma nova racionalidade, na qual, os valores partilhados e as competências de pensamento crítico, de comunicação interpessoal e de respeito mútuo possam informar e sustentar competências de intervenção, de transformação” (Sá-Chaves, 2003, p.9).

Por conseguinte, a observação geradora da análise e reflexão de situações do contexto fundamentaram e atribuíram significado à segunda etapa desta metodologia, a planificação. Pelas palavras de Zabala (2003), planificar significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47), levando a cabo, um plano para os conseguir concretizar. Quando o docente planifica “desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente” (Santos, et al., 2016, p. 1046), é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática um documento orientador, sendo através desta que se define o que vai ser, como, quando, porquê e para quem será ensinado (*idem*). Assim,

os modelos de planificações desenvolvidos ao longo da PES, apresentaram uma articulação progressiva das várias atividades desenvolvidas, o que permitiu uma prática coesa. No entanto, as matrizes de planificação da EPE e do 1.º CEB apresentavam-se como modelos com especificidades distintas. A matriz da planificação da EPE (Anexo A), era concretizada semanalmente, partindo da identificação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens evidenciadas pelo grupo. A partir dessa identificação definiam-se os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se pretendiam atingir para responder às necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Definidos os objetivos apresentava-se um conjunto de propostas de atividades distribuídas pelos dias de semana, procurando um fio condutor. Nessas propostas de atividade, deveria ser explícito quem as dinamizaria, o seu enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo, a sua organização no espaço, a organização dos materiais e do grupo. A planificação tinha caráter flexível, estando aberta à incorporação de sugestões das crianças e/ou a imprevistos organizacionais.

A matriz de planificação do 1.º CEB (Anexo B) compreendia primordialmente uma contextualização das necessidades, interesses ou dificuldades que a turma demonstrasse. Eram definidos os objetivos principais da aula a planificar, consoante a gradatividade da intervenção. Definia-se o tema geral a ser desenvolvido e, conseqüentemente, as áreas de conteúdo a serem trabalhadas. Posteriormente, é definido o tempo previsto da intervenção, as ações estratégicas a serem desenvolvidas, sendo esta definida tendo em conta os pressupostos “Desafio inicial; Desenvolvimento das estratégias; Aplicação dos conhecimentos construídos e sistematização”, pela ordem descrita, seguidos dos recursos a serem utilizados. Por fim, reflete-se sobre como se fará a avaliação formativa tendo em conta o que o aluno deve ser capaz e quais os instrumentos utilizados para a realização dessa avaliação.

As planificações eram guiões da ação a desenvolver e eram construídas partindo de uma reflexão retrospectiva para uma reflexão prospetiva. A reflexão neste paradigma tem uma enorme relevância, segundo Schön (2000, citado por Dorigon & Romanowski, 2008), é na reflexão sobre a ação que “tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural” (p. 14), posteriormente existe a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo aquela que “ajuda o profissional

a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer” (p. 14). Deve refletir-se sobre a ação, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados se podem atribuir ao que aconteceu (*idem*).

Assim, de forma a enriquecer o processo de reflexão, foram elaborados guiões de pré-observação (Anexo C) como instrumento de autorreflexão anterior à ação, narrativas colaborativas (Anexo D) e, ainda, duas narrativas individuais referentes a cada valência. Estas, serviram para refletir sobre a ação, promovendo através da descrição, do questionamento e análise dos acontecimentos depois da ação, contribuindo assim para a construção das intervenções seguintes. As narrativas colaborativas foram um instrumento caracterizador de crescimento pessoal e profissional, uma vez que favorecem o desenvolvimento do saber-fazer, do saber-estar e do saber-ser (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007): o saber-fazer no que diz respeito às questões práticas da ação educativa, nomeadamente, a gestão do grupo de crianças, do tempo, do espaço e dos materiais. O saber-estar associado à postura e gradual construção de uma identidade profissional e o saber-ser que integra competências pessoais e sociais como a capacidade de escuta e de aceitação do outro. Partilharam-se modos de ver diferentes situações que aconteceram na prática pedagógica, construíram-se formas de trabalhar, de pensar, de ser e de estar, valorizando a própria ação, tanto no sentido de trabalhar com os mesmos objetivos que a díade, como o de perceber quando esta precisava de ajuda. Ao serem experiências que nos levam a questionar e a incentivar, são um auxílio para a construção de um ser reflexivo, em que a participação da professora cooperante, ao “responder” ao discurso narrado pela díade, levanta hipóteses para novas problematizações das situações refletidas, possíveis soluções e encaminha para o aprofundamento da reflexão, buscando novos significados. Através do desenvolvimento da ação e do questionamento sobre as intervenções desenvolvidas, distingue-se a etapa da avaliação, também utilizada como recolha de informações, como forma de perspetivar futuras decisões pedagógicas. Neste sentido, para a realização deste processo considerou-se relevante a recolha de dados acerca das aprendizagens das crianças, que se traduzem na reflexão acerca dos efeitos da ação educativa desenvolvida até ao momento, tendo a intenção da sua reformulação como forma de corresponder às necessidades e interesses das crianças (Arends, 2008). De acordo com o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, das três modalidades de avaliação existentes, a avaliação formativa foi a que se considerou mais

enquadrada na PES, uma vez que possibilitou a adoção de “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” (artigo 25.º), recorrendo a ferramentas de informação detalhada sobre o desempenho das crianças.

Uma das estratégias pouco observadas no contexto do 1.º CEB e da EPE baseia-se no trabalho cooperativo. Ora Vygotsky (1988), sugere que a aprendizagem é, sobretudo, um processo social e que a criança aprende eficazmente quando interage com outros colegas mais competentes, resultando desta interação o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Esta foi uma estratégia que nos levou à investigação-ação na PES, planificando no sentido de melhorar o trabalho cooperativo e tudo o que este pode acarretar tanto no futuro das crianças enquanto futuras cidadãs, como para melhorar as suas aprendizagens. Outro dos grandes desafios encontrados ao longo da intervenção em ambos os contextos correspondeu à procura de estratégias para uma educação inclusiva (DL 54/2018, de 6 de julho), para que todas as crianças beneficiassem de experiências de aprendizagem e desenvolvessem competências. A própria palavra incluir, ultrapassa a perspetiva de um indivíduo ser responsável pelas suas dificuldades, sendo que a procura de respostas passa pelo docente. A construção de um espaço educativo inclusivo é muito importante, tornando-se necessário o desenvolvimento de conteúdos em pequenos projetos, apostando na cooperação e participação ativa das crianças nas suas aprendizagens, com o intuito de dar respostas e desencadear sucesso a todos os indivíduos, independentemente das mais diversas características (Sanches, 2011).

Deste modo e através da metodologia de investigação-ação, a PES organizou-se num quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, baseando-se numa prática colaborativa, reflexiva e inclusiva, perspetivando o sucesso de todos os intervenientes (Alarcão & Roldão, 2008).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p. 18).

O presente capítulo visa descrever e analisar crítica e reflexivamente as ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, sustentadas num quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), tendo em conta as informações específicas relativas ao contexto educativo e as etapas da metodologia de investigação-ação (cf. Capítulo II), assumindo-se como estratégia na formação em contexto da PES, que sustenta a reflexão sistemática, antes, durante e depois da ação. A complexidade das funções que os profissionais da educação são chamados a desempenhar torna necessária a criação de uma formação inicial baseada na mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa. Sendo sujeita ativa da minha própria formação, tornou-se crucial a vontade e o desejo de participação ativa e a convicção plena daquilo que pretendo para a minha formação (Estrela, 1990).

Ao se encarar a prática como uma atividade crítica e reflexiva, na qual são disponibilizadas algumas aplicações concretas de carácter técnico (Goméz, 1992), assim como ser capaz de questionar a própria prática e de a confrontar com outras conceções pedagógicas, torna a escola o “pano de fundo” na formação docente, uma vez que se aprende vivenciando a própria prática.

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

Ao longo da prática educativa supervisionada em contexto de 1.º CEB, foi possível perceber que nos encontramos perante uma geração de crianças mais questionadoras que são constantemente estimuladas por informação, com a capacidade de realizar múltiplas atividades ao mesmo tempo. Nesta perspetiva,

a PES realizada no 1.º CEB assumiu-se como uma experiência desafiadora, estimulante, significativa, transformadora e instigadora de uma constante aprendizagem. Os interesses e necessidades da turma constituíram-se como referências para a ação, em concordância com as orientações fornecidas pelas Aprendizagens Essenciais (DL n.º 55/2018, de 6 de julho) e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), permitindo uma abordagem curricular contextualizada. Neste sentido, as características da metodologia de investigação-ação (cf. capítulo II), evidenciam a sua importância, uma vez que potenciaram práticas autocríticas alicerçadas a um movimento cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, provocando novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho, et al., 2009), o que permite ao professor uma maior eficiência na avaliação interna do processo, dos resultados obtidos do impacto da ação, possibilitando a reformulação, sempre que necessário, das intervenções pedagógicas (Cardoso, 2014). Deste modo, evidencio a importância dos processos de observação e reflexão para a prática, uma vez que potenciaram um conhecimento profundo da turma e de cada uma das crianças, originando modos de atuação e organização conscientes e adequados a este grupo.

Importa referir o constante trabalho cooperativo, com a díade, a professora cooperante e supervisora institucional, resultando em escolhas pedagógico-didáticas conscientes – implementando atividades transversais a várias áreas curriculares, recorrendo a estratégias e materiais diversificados com o intuito de fomentar a criatividade, a imaginação e a autonomia da criança na sala de aula, potenciando-lhe aprendizagens ricas e significativas.

Nesta perspetiva, serão apresentadas atividades implementadas na PES, no contexto do 1.º CEB e que foram alvo dos interesses e necessidades do grupo, tendo em conta a articulação de saberes das diversas áreas e a própria cultura de cada criança, de modo a responder às necessidades e curiosidades da turma. Para tal, foi necessária uma observação sistemática e participante do contexto, principalmente num momento inicial da PES, que permitiu conhecer as crianças na sua individualidade e enquanto turma. Tornou-se desde logo visível a vontade de aprender destas crianças, de saber sempre mais, das múltiplas questões que apresentavam e da procura das respetivas respostas, o espírito crítico e a sensibilidade ao mundo que os rodeia, envolvendo as mestrandas, desde logo, numa relação afetiva e comunicativa vincada com estas crianças e

muita vontade de ultrapassar os desafios que o contexto representava. A professora cooperante distingue estas crianças como sendo “muito ativas, (...) na sua maioria são crianças empenhadas, muito interessadas e trabalhadoras. São alunos curiosos e participativos, que aderem com facilidade às experiências de aprendizagem que lhes são propostas”, enaltecendo o facto de que quando se trata de experiências das quais fogem às suas rotinas, mostram sede de curiosidade e de aprender.

Ao longo de todo o processo de observação foi notável a falta de autonomia por parte do grupo, uma vez que necessitavam da aprovação da professora cooperante para tomarem as decisões mais simples. Desta forma, era visível a falta de confiança sentida em si próprios; de iniciativa em atividades pedagógicas, aguardando sempre a orientação do docente para a sua concretização e, também, demonstraram ser crianças individualistas quanto à partilha e à realização de desafios propostos. A ausência de hábitos de trabalho de grupo e as dificuldades de comunicação e gestão de conflitos foram aspetos que se demonstraram como obstáculos para a realização de experiências propostas e para o alcance de objetivos das mesmas. Estes hábitos foram relevantes para a ação desenvolvida no contexto, uma vez que se pretendia melhorá-los, aperfeiçoando competências e experiências.

Em concordância com o par pedagógico e a Professora Cooperante (PC), eram notáveis as situações de conflito existentes no grupo, resultando, algumas vezes, na instabilidade em ambiente de sala de aula. Essa instabilidade era demarcada pelas relações sociais entre os alunos, marcando negativamente momentos de aprendizagem. Assumindo a importância da dimensão emocional das crianças nas experiências de aprendizagem e tendo em conta ser este o principal aspeto interferido ao sucesso pleno da turma, importa reforçar que este tem um papel fundamental nas interações sociais, que por sua vez contextualizam qualquer tipo de aprendizagem. A componente emocional ou afetiva na aprendizagem pode encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais e cognitivas (Fonseca, 2016). As emoções encontram-se intrinsecamente envolvidas nas funções de atenção, de significação, de relevância e valor social, relacional e motivacional (*idem*: 2016), tendo sido o objeto para uma organização de atividades pedagógicas, com conteúdos, materiais e estratégias que proporcionassem experiências emocionais impactantes, ao nível da aprendizagem e das curiosidades das crianças. Assim

sendo, definiram-se estratégias para melhorar as dificuldades supramencionadas, considerando um ambiente de aprendizagem de partilha, cooperação, comunicação, aprender com recurso às interações sociais, estimulando uma interação com tolerância e empatia pelo Outro. A empatia vincula-se em um género de resposta com competências afetivas e cognitivas, permitindo a cada pessoa ter acesso aos seus estados internos e aos dos seus pares, ao mesmo tempo que experimentam respostas afetivas coerentes com as informações obtidas a respeito do outro (Sampaio, et al., 2013).

Ao longo da observação sistemática, as TIC eram um fator desfavorável do contexto, notando-se a sua ausência na vida escolar das crianças. Atualmente, as mesmas conduzem à “valorização de atividades na sala de aula e em espaços alternativos de aprendizagem”, que possibilitam o “enriquecimento de estratégias pedagógicas, estimulam a inovação, a criatividade, a participação e a colaboração” (Quadros-Flores, 2016, p. 246), tornou-se necessário a integração das mesmas na prática pedagógica, como forma de proporcionar novas experiências de aprendizagem aos alunos. Deste modo, a intencionalidade educativa centra-se na criação de “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins, et al., 2017, p. 10).

O grupo de crianças demonstrava um enorme interesse pelos animais e por todos os aspetos que os envolvessem, o que conduziu à definição, em díade, do indutor das práticas pedagógicas. Tendo em conta as características do grupo, as suas necessidades e os seus interesses, existiu o cuidado de sistematizar, de forma articulada, os conteúdos das várias áreas curriculares. Esta articulação não só facilitava a compreensão do tema envolvendo várias áreas do saber, como também equilibrava as horas concedidas às áreas curriculares, aumentando sobretudo o tempo dedicado ao Estudo do Meio – animais domésticos e selvagens –, sendo este último pouco explorado com o grupo. Tornou-se possível atender a problemas reais, próximos das realidades das crianças, enaltecendo questões mundiais e da responsabilidade da sociedade em que estamos inseridos.

Tendo em conta a existência de uma criança no grupo que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e outras crianças com distintas necessidades de aprendizagem, tornou-se indispensável adequar as

experiências de aprendizagem para que todos participassem ativamente. Essas experiências, possibilitavam uma participação ativa e, por vezes, autónoma por parte dos alunos, bem como a compreensão de situações complexas, desenhando-se assim um quadro de referência do perfil do aluno deste século. Deste modo, focou-se no desenvolvimento de “competências de pensamento crítico, flexibilidade, empreendedorismo e responsabilidade”, que apontam para crianças mais autónomas, com “atitudes empáticas e colaborativas”, “empreendedor[as], resiliente[s] e com responsabilidade ética e moral” em relação ao mundo que as rodeia (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p. 886).

Através da estratégia Flipped Classroom, o grupo de crianças teve um primeiro contacto com o conteúdo a trabalhar – os animais domésticos – em conjunto com os seus familiares, em casa. No período de escola invertida, pediu-se aos encarregados de educação fotografias ou vídeos dos seus animais domésticos, de forma a envolver as famílias de uma forma ativa na educação das suas crianças. Deste modo, numa primeira abordagem ao tema dos animais (Apêndice D), recorrendo à abordagem *Deles para eles* (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres) e assumindo o processo de escola invertida (cf. capítulo I), partiu-se dos interesses do grupo, estimulando os seus conhecimentos prévios e experiências já vivenciadas e deu-se voz às crianças, onde estas detiveram oportunidade de falar do/s seu/s animal/is de estimação, com o/s qual/is existe um vínculo afetivo. As crianças que não tinham nenhum animal de estimação, tinham oportunidade de relatar alguma experiência vivenciada com animais de familiares e/ou amigos. Desta forma, releva-se o significado desta partilha, pois oferecendo-lhes a oportunidade de partilharem situações importantes das suas realidades com os colegas, permitiu um conhecimento “dos [seus] saberes já adquiridos”, servindo estes de desafio e “ponto de partida para a estruturação de novos conhecimentos” (Teixeira & Sobral, 2010, p. 668).

Deste modo, e no âmbito da referida abordagem, em conjunto com as crianças, criou-se uma apresentação em *powerpoint* com as fotografias e vídeos acompanhados com gravações de áudio das respetivas crianças a quem pertencia o animal doméstico, assim como a transcrição por escrito do que era dito nas gravações. Esta revelou-se um importante recurso didático de aprendizagem útil e real, uma vez que fazia parte da vida real das crianças, detiveram a oportunidade de comunicar o que compreendiam sobre o seu

mundo em relação com os animais e uniram esforços individuais e em grupo, assim como agiram de forma colaborativa e inclusiva (Gonçalves & Martins, 2018; Quadros-Flores, et al., 2019). Esta apresentação marca-se pelo início da atividade a ser descrita, denominada “Como podemos distinguir os animais domésticos dos animais selvagens?”. Portanto, as crianças centram-se sobre a questão inicial revelando os seus conhecimentos prévios (O que sei?), assim como as suas curiosidades, que sustentam a necessidade de saberem mais sobre os animais domésticos e sobre os animais selvagens (O que quero saber? Como quero saber? Porque é que eu vou aprender?). Deste modo, a aprendizagem baseou-se na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências que permitiram aos alunos a aquisição dos conhecimentos e competências fundamentais, de forma autónoma e colaborativa. Assim, as crianças foram confrontadas com questões reais, próprias do seu quotidiano, para se confrontarem com novos questionamentos, exigindo uma postura de pensamento crítico. Em um momento inicial, criou-se um diálogo em grande grupo, de modo a estimular e motivar a participação das crianças sobre algo que é do seu interesse, partindo das suas realidades. Desta forma os animais domésticos foram o foco do diálogo (Como estavam os vossos animais, hoje de manhã? Onde é que eles ficaram? Alimentaram o vosso animal hoje de manhã? Foram à rua com ele?). De imediato se criou um ambiente de diálogo e interesse, visto ser um assunto que o grupo dominava e que se relacionava intimamente com as suas emoções e sentimentos, face ao seu animal doméstico. Posteriormente, procedeu-se à projeção e leitura de uma notícia intitulada de “Animais de estimação que resgatam humanos: quando somos salvos por um animal”, explorando em grande grupo o tema da notícia e o que esta pretendia transmitir. Assim como se projetou um vídeo com o mesmo tema da notícia supramencionada, visualizada sob o olhar curioso e atento das crianças ao ocorrido, criando um clima de empatia e partilha de momentos do mesmo foro em relação aos seus próprios animais domésticos. As crianças, ao desenvolverem empatia pelos animais, refletem sobre a importância dos seres vivos e os cuidados e respeito que estes necessitam, percecionando e interpretando as emoções dos Outros, desenvolvendo a noção do que os Outros sentem e serem capazes de adotar as suas perspetivas, bem como cultivar laços com os Outros (Goleman, 2003).

Já que algumas crianças se manifestaram relativamente a não terem nenhum animal em casa, recorreu-se à matemática para responder à questão: “Quem é que tem animais em casa e quem é que não tem?”.

Com recurso à ferramenta *Plickers*, distribuíram-se os respetivos cartões a cada criança, para que estas respondessem à questão (Apêndice E). Recolhidas as respostas, foi construído um gráfico de barras com os dados recolhidos, ao qual as crianças interpretaram, desenvolvendo as suas capacidades na área da Matemática, especificamente à interpretação de informação estatística (Apêndice F).

O facto de algumas crianças efetivamente não terem nas suas casas nenhum animal, nenhuma deixou de apresentar e relatar momentos vividos com um outro animal. Desta forma, procedeu-se à visualização da apresentação em *powerpoint*, provocando de imediato um clima de orgulho e entusiasmo por parte das crianças. Considerando esta uma estratégia, uma vez que se revelou significativa para as crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de partilharem algo importante das suas vidas com os colegas, momento este em que se sentiram o foco da atenção e sentiram que as suas vivências interessavam. Tendo em conta o que escutaram no momento de visualização do *powerpoint*, pretendia-se que construíssem a conceção de animal doméstico tendo por base os seus próprios animais domésticos. Neste sentido, preparou-se uma tabela de registo que iria facilitar a reflexão e definição de animal doméstico e selvagem (Apêndice G).

Outra das experiências geradora de entusiasmo, curiosidade e significado para as crianças foi proporcionada de uma aplicação da Realidade Aumentada que possibilitou o contato e a interação virtual (eram sensíveis ao toque) com animais, simulando a sua presença junto de cada criança. As crianças conseguiam tocar virtualmente no animal, e este reagia ao toque, suscitando uma maior euforia durante a experiência vivenciada. É de salientar que este momento permitiu que cada criança interagisse com vários animais selvagens e observa-se pormenorizadamente as suas características físicas.



Figura 2 - Imagem capturada por uma criança, no momento de exploração da aplicação interativa de realidade aumentada.

Esta experiência possibilitou a inter-relação com empatia e aproximação do mundo animal, a mobilização de saberes sobre o animal durante a interação, através de uma realidade virtual. No diálogo com outras crianças, puderam construir os seus saberes através da escuta, da curiosidade e da procura de respostas. Verificou-se que todas as crianças participavam com prazer e expunham as suas ideias e curiosidades, e que, pela reflexão orientada pela professora estagiária, compreenderam os conceitos trabalhados, assimilados e revistos, articulando-os no seu discurso, o que lhes permitiu tomar decisões ao mobilizarem e transformarem informações em conhecimento (Martins, et al., 2017). Segundo Quadros-Flores, Flores e Ramos (2018) num mundo de Realidade Aumentada, onde a realidade se funde com objetos digitais de forma imediata, o lúdico assume-se como uma ferramenta didática e permite desenvolver habilidades digitais e mobilizar saberes de forma articulada. Aliado a este pensamento, Lunardi (2019) aponta para um professor do século XXI que elabora criativamente os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, centrando-se numa prática pedagógica de êxito, proporcionando uma aprendizagem satisfatória e significativa, uma vez que se torna “necessário

buscar novos caminhos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pela educação, é necessário transformar a realidade escolar, utilizando novas tecnologias da educação como recursos para aprimorar e motivar a busca do conhecimento” (p. 13).

Consolidando aprendizagens e conhecimentos, levantou-se a seguinte questão às crianças: “Se vocês pudessem ser um animal, gostavam de ser um animal selvagem ou doméstico? Qual seria o animal?”. Recolhidas as respostas e ouvidas as argumentações das crianças, possibilitou-se, numa fase posterior, a criação de bilhetes de identidade para cada criança, pela utilização de uma aplicação online que permitia a fusão dos seus rostos com a cara do animal previamente escolhido. Neste sentido, as crianças realizaram uma produção textual de modo a desenvolver empatia pelo animal, colocando-se no lugar do mesmo e imaginando-se na sua pele, onde mobilizaram os seus conhecimentos no que diz respeito aos animais, em geral, iniciando, por exemplo, pela frase “Se eu fosse um animal doméstico, como o gato...”, como mostra a Fig. 3.

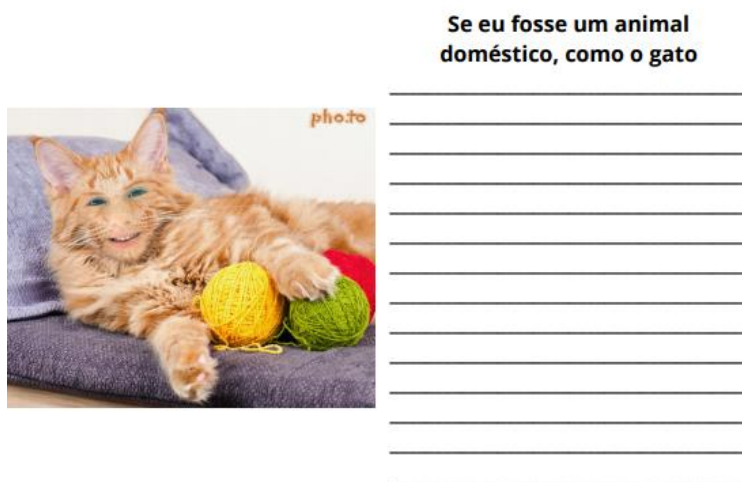


Figura 3 - Exemplo de um bilhete de identidade "Se eu fosse um animal doméstico, como o gato...", por preencher.

O momento de produção escrita ajudou a que o grupo, ao tentar colocar-se no lugar do animal, forma-se uma postura de respeito e compreensão, o que facilitou aquando a hora da aprendizagem (Silva, 2018). Esta atitude empática permite a “compreensão do que acontece dentro do aluno e procura sintonizar o significado que ele está a dar àquilo que o professor está a tentar transmitir,

permitindo que o aluno verbalize o que está a assimilar” (Pereira, 2014, p. 52). Torna-se importante desenvolver competências de empatia nos alunos, não só para os motivar a aprender, como possibilita que desenvolvam o seu espírito de iniciativa e tomadas de decisão fundamentadas, negociar e aceitar distintos pontos de vista, aprendem a integrar o seu pensamento, as emoções e comportamentos, aumentando assim a sua autonomia (Martins, et al., 2017).

Os resultados dos textos anteriormente mencionados foram fruto da imaginação e criatividade do grupo, estimulando a capacidade criativa, reflexiva e crítica, sendo notório o impacto do tema explorado até o presente momento, para além da mobilização de conteúdos no domínio da escrita. O assunto mais referido nas produções textuais das crianças centrou-se especialmente no respeito pelos direitos dos animais, onde descreveram como se sentiam caso os seus direitos não fossem respeitados pelo ser humano, refletindo que a empatia só se desenvolve quando se torna uma preocupação acrescida com os outros e as suas emoções, isto é, quando as crianças aceitam a perspetiva do animal, refletem sobre o mesmo e imaginam experienciar o que o animal sente, assim como ter em conta o ponto de vista desse animal (Hoffman, 1987). Os textos realizados pelas crianças tiveram complemento das suas vozes, defendendo a proteção dos animais que cada criança representava, bem como a reflexão de ações incorretas dos seres humanos. Para sustentar as gravações das vozes, previamente, foi proposto a cada criança uma pesquisa em conjunto com os seus familiares, com base em questões como: “Será que os outros animais, que para já não estão em vias de extinção, não estão a ser ameaçados? Porquê?; Como podemos mudar os nossos hábitos para não prejudicar a vida destes seres vivos?”. O foco centrou-se em potenciar a procura de respostas e a reflexão com as suas famílias na procura e descoberta dos possíveis pontos de vista que rodeiam cada criança, consolidando todos estes conhecimentos nos discursos gravados (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019).

O conjunto de ferramentas multimédia como as imagens das caras dos alunos fundidas na cara dos respetivos animais, as gravações de áudio de cada uma, bem como as suas produções de texto resultaram em um livro digital como mostra a Fig. 4. Sendo este produto de todo um trabalho de pesquisa, de competências ao nível do português (expressão escrita e expressão oral), pensamento crítico, criativo e reflexivo.



Figura 4 - Exemplo de duas páginas do livro digital - a cara do aluno fundida com a do animal e o seu testemunho na pele desse mesmo animal.

Desta forma e enfatizando a metodologia *Deles para eles*, as crianças mostraram-se mais ativas, participativas e responsáveis em sala de aula o que potenciou uma melhor comunicação com os colegas e a professora estagiária, “a compreensão e aprofundamento do conteúdo curricular, a aprendizagem colaborativa, a literacia digital e a capacidade de confiarem em si mesmas” (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p. 887), estas capacidades são capazes de melhorar os resultados das aprendizagens e torná-las mais significativas para todos os intervenientes.

Ao longo das várias intervenções pedagógicas no decorrer da PES, pretendia-se consolidar aprendizagens desenvolvidas, centradas nos animais domésticos e selvagens, relacionar as características desses seres vivos com o seu habitat, alcançando conhecimentos de uma realidade complexa. Ao se tencionar proporcionar uma aprendizagem por descoberta e resolução de problemas, estimuladora de uma articulação curricular e de um desenvolvimento de competências, atitudes e valores face à Natureza, tendo em conta as intervenções das crianças expressas no *ebook*, evidenciaram-se questões como: “Quais são os direitos dos animais? Quais são os teus deveres para com os animais?” (Apêndice H). Neste sentido, pretendia-se que as crianças colocassem em prática, ao mesmo tempo que construía conhecimentos relativos aos animais e aos seus direitos, mais especificamente os animais domésticos, já que estes são os mais próximos dos seres humanos. Assim, desenvolveram atitudes positivas face aos mesmos, bem como competências como a autonomia, o pensamento crítico e argumentativo, a criatividade e a comunicação.

A atividade pedagógica supramencionada, baseou-se na resolução de problemas, partiu de situações práticas da vida real, tendo em vista o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que exigem um pensamento crítico e reflexivo sobre determinadas situações. Deste modo, contrapôs-se duas realidades com características comuns, para que o grupo alcançasse as respostas às questões. Em um primeiro momento, abordaram-se os direitos das crianças utilizando como recurso um vídeo, onde emergiram conceitos como liberdade, amor, respeito, igualdade, educação, proteção, entre outros. Discutiram-se esses conceitos em grande grupo, dando voz às opiniões das crianças, tendo como apoio o dicionário e uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos, as crianças puderam escrever as suas opiniões e ideias, refletindo sobre o que aprenderam. Recorrendo à mesma ferramenta para a escrita dos direitos dos animais, os alunos visualizaram um segundo vídeo alusivo a um problema considerado grave e assíduo nos dias de hoje, o abandono de animais. Para além de emotivo, assumiu-se de imediato um ambiente de discussão, o grupo adotou nesse mesmo instante uma posição de defesa e até mesmo de revolta pelos direitos do animal a serem infringidos, evidenciando o facto de um indivíduo se ter comprometido a cuidar do animal e o ter desrespeitado. Importa salientar que um aluno revelou insensibilidade em relação a este problema, surpreendendo todo o grupo que, rapidamente o questionou, fazendo com que refletisse sobre o assunto. Neste momento, os alunos assumiram um papel preponderante, criando um clima de debate e questionando este aluno para que se colocasse no lugar do animal, fazendo-o refletir: “Mas e se fosse contigo? Gostava de estar no lugar daquele animal?”. Ao mesmo tempo refletiu-se sobre os deveres a ter em relação aos animais domésticos, dando sempre relevância às opiniões das crianças, concedendo-lhes a palavra como forma de se afirmarem em relação ao tema. Deste modo, o professor manteve uma posição de observador e, caso necessário orientador. As crianças remeteram para a imagem que queremos ver na sociedade de amanhã, tornando-se cada vez mais importante “formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, preparando-os para uma participação responsável nas distintas atividades e instâncias sociais” (Cabral-Pinto, 2004, p. 120). As crianças desenvolveram sentimentos de competência ao receberem encorajamento e apoio para as suas ações, escolhas e comportamentos

exploratórios, para os seus pensamentos e para as suas explicações pessoais que detiveram oportunidade de manifestar. Através da oportunidade de participação, as crianças mostraram-se autónomas e com capacidades para efetuar aprendizagens cada vez mais significativas (Hohmann & Weikart, 1997).

A utilização da tecnologia do vídeo tornou-se uma mais valia como recurso de apoio para a aprendizagem dos alunos, utilizadas como instrumento para que os alunos aprendam a construir novos conhecimentos em colaboração uns com os outros, possibilitando o contacto tecnológico como também humano, que neste caso marcado pelo presencial. Este recurso audiovisual permitiu que as crianças analisassem e constatassem informação, causando a necessidade de se expressarem, uma vez mais próximo à realidade e, conseqüentemente, à sensibilidade (Quadros-Flores, 2016), assim como se assumiu como ferramenta facilitadora do processo de ensino aprendizagem por descoberta.

Como mencionado anteriormente a turma apresentava poucos hábitos de trabalho de grupo, considerando esta competência no presente contexto um desafio para as mestrandas, no sentido em que estas crianças teriam de ser estimuladas a trabalhar cooperativamente desenvolvendo competências sócio emocionais e também cognitivas (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019). Como tal, em concordância com a professora cooperante e o par pedagógico iniciou-se essa exploração, sendo os primeiros resultados pouco positivos. No entanto, os mesmos foram melhorando à medida que lhes eram proporcionados momentos de cooperação, onde só conseguiriam passar para a fase seguinte caso trabalhassem em conjunto com outros colegas. Considerando o trabalho cooperativo uma estratégia de ensino promotora de aprendizagens, a sua concretização “implica uma organização do processo de ensino/aprendizagem distinta dos modelos pedagógicos tradicionais, dando ênfase à participação ativa do aluno” (Pato, 1995, citado por Pereira, Cardoso, & Rocha, 2015, p. 227). Tornou-se gratificante, na fase final das intervenções, o empenho da díade em desenvolver competências ao nível do trabalho cooperativo, superando os níveis que um trabalho de grupo implica e obtendo um resultado positivo, onde as crianças interagiram entre si, partilharam informações, criando uma boa dinâmica intragrupo e intergrupos (Pato, 1995, citado por Pereira, Cardoso, & Rocha, 2015). O trabalho de grupo proporcionou vantagens a todos os seus intervenientes, na medida em que permitiu que as crianças mais inibidas pudessem libertar-se e desinibir-se, socializando com os

restantes elementos do grupo. Da mesma forma, aprenderam a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, aproveitando todas as perspectivas para o enriquecimento dos seus trabalhos, estimulando o interesse por investigar e pesquisar (Slavin, 1995, citado por Pereira, Cardoso, & Rocha, p. 227).

Desta forma, o grupo para conseguir responder à pergunta de partida supramencionada “E se fosse contigo?”, teve acesso a um programa de apresentação de slides, o *powerpoint*, possibilitando-lhes a “entrada” imaginária em uma história baseada em factos reais, onde em conjunto com os restantes elementos do grupo eram obrigados a ultrapassar uma série de problemas e desafios, para puderem conhecer toda a história, sendo estes colocados pela personagem principal, o Nicolau (Apêndice C). Neste sentido, esta estratégia metodológica que, posteriormente, se reverteu na criação de um *WebQuest* (Fig. 5), adotado a todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, baseou-se num trabalho colaborativo de pesquisa, que permitiu aos alunos recorrerem a conhecimentos e competências de forma interativa.



OS NOSSOS ANIMAIS TAMBÉM TÊM DIREITOS?

INTRODUÇÃO

Sabias que os animais domésticos têm direitos? Os animais não são objetos e precisam de nós, dos nossos cuidados. Se não sabias, não te preocupes!

Vais entrar numa história e vais conhecer o Nicolau, que quer muito ter um animal. Mas ele tem um problema! O Nicolau não sabe muito sobre os direitos dos animais, mas com a tua ajuda vai ficar a saber! Vais ajudá-lo?

Também vais conhecer a Alice, que te vai dar indicações sobre aquilo que deves fazer para continuares a ajudar o Nicolau.

É muito importante sabermos sobre os direitos dos nossos animais e sobre os nossos deveres, enquanto donos!

Olá! Eu sou o Nicolau!



Figura 5 - Página inicial do WebQuest - "Os nossos animais também têm direitos?", que corresponde à introdução e que tem como objetivo despertar as crianças para o tema a abordar.

Ao se recorrer a esta estratégia tencionava-se que o professor ocupasse um papel menos centralizado, embora seja da sua responsabilidade organizar o espaço e os grupos de trabalho, facilitar o acesso à *WebQuest* e orientar a atividade pedagógico-didática, que poderia ser facilmente encarada pelas crianças como um momento lúdico. Aqui reforça-se a importância de momentos lúdicos no processo ensino aprendizagem, colocando em causa o desenvolvimento cultural, social e criativo das crianças, através dos quais o aluno se conhece a si próprio, adquire valores e encontra soluções para os problemas do seu quotidiano (Pinto & Tavares, 2010). Neste caso, pretendeu-se motivar e interessar os alunos o que auxiliou, principalmente, aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma, importa salientar que é crucial o docente definir de forma clara os objetivos da atividade pedagógica e do papel dos alunos nesta, já que é “a planificação e a estratégia didática que promovem um tipo diferenciado de aprendizagem” (Quadros-Flores, 2016, p. 262).

Foca-se o tema supramencionado de forma holística envolvendo componentes do currículo e outras áreas transversais e importantes para um desenvolvimento integral da criança incluindo o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as TIC, a Cidadania e Desenvolvimento e as Artes Visuais, onde se encontraram vinculadas múltiplas competências, ao nível teórico e prático. De acordo com Martins et al., (2017), a realização e exploração do *powerpoint* pelas crianças capacita-as de “múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (p. 15).

No *powerpoint* de carácter interativo, as crianças são desafiadas a ajudarem uma personagem, o Nicolau. Para conseguirem ajudar a personagem teriam de mobilizar conhecimentos e competências de raciocínio e resolução de problemas, no decorrer da história representada no *powerpoint*, ao interpretar as informações que o Nicolau comunicava e ao tomar decisões para resolver problemas e ajudar a personagem. Neste sentido, o *pensamento crítico e criativo* tornou-se crucial para cada grupo ultrapassar vários obstáculos com os quais o Nicolau se deparava, ajudando assim a personagem. As crianças mobilizaram conhecimentos que foram tidos em conta nas várias intervenções da PES, nomeadamente: localizar Portugal na Europa e no Mundo, reconhecendo as suas fronteiras, ao mesmo tempo que reconhecem a cidade do

Nicolau no mapa; identificar os animais domésticos, tendo em conta as suas características e, em particular, na resposta à adivinha colocada pelo Nicolau; relacionar as suas ameaças com a mudança de atitudes face à Natureza, tendo em conta os direitos dos animais; selecionar, analisar informações relevantes tendo em conta os objetivos de escuta, procurando entender e atender os desafios colocados pela personagem, através de pesquisas realizadas no computador; refletir sobre o que vê e sente, de forma a construir significados, consoante a leitura que realiza das situações; mobilizar as suas experiências e conhecimentos na produção de textos escritos, dando as suas opiniões fundamentadas, utilizando ferramentas digitais; concretizar a revisão de texto, em grupo após o confronto de diferentes pontos de vista; ler, escutar, compreender narrativas e poemas (“O Dia dos Direitos dos Animais”; “Leva o cão a passear”, de José Jorge Letria), relacionados com os direitos dos animais; exprimir, por escrito, ideias matemáticas, expondo raciocínios, procedimentos e resoluções; identificar e interpretar relações espaciais, ao ajudar o Nicolau a deslocar-se até ao veterinário com a sua cadela; aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a medida, como o dinheiro, avaliando a plausibilidade dos resultados (DGE, 2018a, 2018b, 2018e, 2018f).

Importa realçar o impacto deste *powerpoint* interativo no grupo de crianças, sendo um recurso causador de interesse e curiosidade, já que se tratava de uma história e, em determinados momentos, para continuarem a história o grupo teria de resolver desafios e/ou problemas, ajudando a personagem a tomar as melhores decisões. Percebeu-se desde logo o significado deste recurso para o grupo, já que nos dias seguintes as crianças relembavam a história até ao momento contada, demonstrando entusiasmo nas suas vozes e vontade de saber mais sobre a mesma.

Ao se recorrer a esta estratégia interativa, transportou-se o aluno para cenários reais, permitindo a simulação interativa e a possibilidade de poderem transformar, já que quando a criança participa no processo de aprendizagem, estimula e aprofunda a temática e desafia os seus modos de aprender (Quadros-Flores, Ramos, & Escola, 2015). A seleção de recursos TIC na prática pedagógica teve como finalidade ultrapassar dificuldades como a rotina, métodos de trabalho pouco heterogéneos, o trabalho colaborativo baseado na resolução de problemas da vida real e a mobilização de conhecimentos anteriormente adquiridos, ultrapassando a mera memorização e a repetição de factos o que, se

tornou notório no interesse despertado pelas crianças, desde logo. A acessibilidade às TIC e ao conhecimento, o ensino ajustado às necessidades de uma sociedade da informação são fatores promotores do progresso, de sucesso e de oportunidade. Neste sentido, educar neste contexto, significou enfatizar o desenvolvimento de competências como o relacionamento interpessoal e pessoal, a autonomia, o saber científico, técnico e tecnológico, adquirir consciência e domínio do corpo, na medida em que tomavam consciência de si, ao nível emocional, cognitivo e psicossocial, o que lhes permitiu interagir e comunicar de forma saudável (Flores, Escola, & Peres, 2011). Da mesma forma potenciou-se o “*aprender a aprender* para que se formem indivíduos autónomos, pró-activos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações” (*idem*, p. 402) e não apenas indivíduos que, simplesmente, consomem informação. Considerando assim, que neste contexto as experiências de aprendizagem descritas valorizam linhas pedagógicas baseadas na perspetiva socioconstrutivista, onde se perspetivou a criança como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem tornando-a simultaneamente produtora e consumidora direta da sua própria produção (abordagem *Deles para eles* acima referida) e ao ser construtora da sua aprendizagem, tornou-se um ser social, que comunica, argumenta, raciocina, critica e faz acontecer (Fontes & Freixo, 2004). Este processo fez com que os alunos atingissem “o seu potencial máximo a nível individual e a nível de grupo no processo colaborativo de construção” (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019, p. 892), sendo estimulada e sentindo orgulho pela sua participação, pelos seus saberes e pela possibilidade de coadjuvação das suas famílias.

O percurso pedagógico-didático evoluiu, sustentado em valores que integram o “Eu” e o “Outro”, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, dando ênfase ao desenvolvimento da empatia. Ao se construir um perfil docente com base humanista, centrado numa ação que valoriza a pessoa e a dignidade humana e os valores morais que esta acarreta. A ação educativa exigiu a adoção de estratégias que potenciasses aprendizagens significativas; acesso ao conhecimento; a valorização da diferença e a inclusão; valorizando, especialmente, o saber-ser e o saber-fazer.

2.AÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo visa demonstrar o percurso desenvolvido ao longo da PES realizado em contexto da EPE, permitindo alcançar competências profissionais, pessoais e sociais de educadora de infância. Neste sentido, importa referir que este período de estágio sofreu alterações explanadas neste subcapítulo, devido à pandemia sentida mundialmente, o Covid-19. Deste modo, enaltece-se o desenvolvimento da formação inicial da mestranda através da verbalização do seu pensamento reflexivo não só com o par pedagógico, mas também com todos os intervenientes deste percurso, identificando a sua natureza colaborativa. O saber, saber-fazer e o fazer-saber, estão intimamente interligados ao desenvolvimento cognitivo da formanda, garantindo uma prática consciente e refletida que da mesma forma assegure a importância do seu ser na aprendizagem proporcionada pela vida, a prática, a reflexão e a experiência (Alarcão & Tavares, 2010).

Assim sendo, a cooperação para a procura de respostas individuais e coletivas, no sentido de transformar para melhorar o contexto da EPE que consentem numa investigação, são objeto de reflexão do processo, de partilha e de discussão. Para tal, recolheram-se informações providas da observação com colaboração de alguns instrumentos de registo, como um diário de formação, no qual foram registadas notas de campo providas da observação, bem como registos fotográficos e audiovisuais. Estes instrumentos foram auxiliares para o diálogo e a reflexão em díade e tríade, objetivando soluções para as necessidades emergentes do contexto educativo, sobressaindo estes pressupostos da metodologia de IA (cf. capítulo II).

Ao analisar e questionar os dados recolhidos, manteve-se presente o binómio interesse-necessidade sendo sempre uma referência aquando o momento de planificar e, posteriormente, agir. Assim sendo, perspetivou-se uma prática focada no grupo e no contexto, com centralidade na criança (Zabalza, 2001). Todas as ações detiveram uma intencionalidade educativa, caracterizada pela disponibilização de um ambiente rico e estimulante, ao mesmo tempo que proporcionava diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva, et al., 2016), no sentido de promover e aprofundar saberes das

crianças, através da articulação com as diferentes áreas de conteúdo. Como forma de obter um conhecimento aprofundado de cada criança, utilizou-se como estratégia o diálogo não só em grande grupo, como também individualmente e a convivência em jogo espontâneo, concedendo uma atenção mais individualizada a cada uma das crianças (Zabalza, 1998). Importa referenciar a criança, como ser único e individual, que fez parte do planejamento da ação educativa, sendo ouvida individualmente, em grande grupo e em pequenos grupos, criando discussões e confrontando ideias quando assim estimuladas, fazendo parte do seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva, et al., 2016).

Nesta perspectiva, serão apresentadas as experiências de aprendizagem exploradas na PES, no contexto da EPE e que foram alvo dos interesses e necessidades do grupo, tendo em conta a articulação de saberes das diversas áreas. Para tal, foi necessária uma observação sistemática e participante do contexto, tornando-se desde logo visível a vontade de exploração e de conhecimento do mundo por parte do grupo. Esse grupo de crianças apresentou-se bastante heterogêneo, com idades e níveis de desenvolvimento distintos, crianças marcadas com personalidades fortes e desafiantes. Concomitantemente e tendo em conta as diferenças de cada criança, todas participaram ativamente nas atividades pedagógicas, evidenciando a curiosidade pelo novo e pelo diferente, um misto de sentimentos entre o entusiasmo e a satisfação, bem como empenho nas experiências vivenciadas.

Em um momento inicial da PES no presente contexto, percebeu-se que existia a possibilidade, a necessidade e os meios para o espaço educativo ser melhorado, sendo igualmente um interesse evidenciado pela Educadora Cooperante (EC). Os primeiros momentos de intervenção no contexto, tiveram enfoque na reflexão e posterior reorganização do ambiente educativo da sala de atividades no que diz respeito à reorganização do espaço. Uma vez existir a alteração desse espaço no presente ano letivo, poderia proceder-se ao melhoramento do espaço atual, de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Perante materiais ricos e estimulantes, que ainda não estavam acessíveis em virtude da mudança de instalações, para o desenvolvimento do grupo, este foi questionado acerca desses materiais, da sua utilidade na sala de atividades e do seu interesse para a exploração dos mesmos, ou seja, as crianças foram escutadas e

participaram na sua reorganização, uma vez que lhes poderiam proporcionar novas experiências, novas descobertas. Desta forma, em colaboração com o par pedagógico, o grupo de crianças e a EC, iniciou-se a reorganização da sala de atividades no sentido da disposição dos materiais, das áreas de interesse e das mesas de trabalho. Pretendeu-se organizar os materiais de forma a que as crianças usufríssem de um maior espaço para trabalhar, assim como pudessem utilizar recursos que não se encontravam disponíveis e acessíveis no momento. Tendo em conta que ao se proporcionar um ambiente de qualidade promove-se um clima positivo e harmonioso, propício à aprendizagem. Com o melhoramento do ambiente educativo, cuidadosa e organizadamente disposto, pretendeu-se potencializar estímulos físicos, sensoriais e psicológicos ao grupo de crianças, bem como acrescentar significado às suas experiências educativas promovendo o desejo de aprender (Domènech & Viñas, 1997; Zabalza, 1998).

A reorganização do espaço educativo iniciou-se, precisamente, pelas áreas de interesse. Perspetivando que cada área representa uma exploração diferente, as crianças necessitam de desenvolver estratégias de resolução de problemas, de iniciativa e de criatividade. Deste modo, na área de interesse do faz-de-conta, onde existiam dois espaços distintos: a cozinha e um quarto, alterou-se a disposição da mobília e dos materiais de forma a conceder mais espaço. Esse espaço concedeu oportunidade de inserir à presente área mais um espaço: a mercearia recheada de elementos próprios de uma, escondida do olhar atento das crianças. A reutilização desta mercearia e a sua disposição na área do faz-de-conta era considerada uma mais valia no sentido das aprendizagens que poderia oferecer ao grupo (cf. capítulo II). Em situações de jogo espontâneo foi possível observar o enriquecimento dos seus materiais ao facilitarem a entrada em um mundo imaginário, para além da vantagem de um maior número de crianças ter a possibilidade de explorar a área ao mesmo tempo desenvolvendo capacidades e competências como, a partilha de ideias, a cooperação e partilha uns com os outros, a autonomia e a exploração e encantamento pelos novos materiais da área de interesse.

A área da biblioteca sofreu alterações de disposição dos móveis e sofás, uma vez que esta se encontrava posicionada de costas para todo o espaço educativo.

Na área das construções onde existem carros, pistas montáveis e animais, acrescentou-se o material blocos de construção atribuindo mais significado ao nome dado a esta área e proporcionando novas experiências e um novo recurso

às crianças. Outra das áreas alteradas significativamente, denomina-se de área das Expressões, onde se introduziu a pintura, possibilitando à criança despertar a sua criatividade, o sentido estético, a motricidade fina, a coordenação oculo-manual, entre outras. O simples acréscimo deste recurso na área proporcionou um melhoramento em algumas das fragilidades sentidas no grupo (cf. capítulo II), onde as crianças partilharam tintas e elementos de estampagem, respeitaram os colegas que se encontravam no momento de pintura e os colegas que prontamente garantiam ser os próximos a usufruir desse momento, revelavam-se bastante concentrados e empenhados naquela tarefa, apresentando satisfação e orgulho nas suas obras de arte (Apêndice I). O foco de interesse da criança com síndrome de autismo centrava-se nas artes plásticas, no entanto esta necessitava do auxílio do adulto para a concretização destas experiências, com a integração da pintura esta teve oportunidade de se expressar plasticamente de forma autónoma, contribuindo para “a construção da identidade da criança, aumentando a sua auto-confiança e sentimento de realização” (Teixeira, 1991, p. 286).

Ao promover-se um ambiente educativo com materiais diversificados contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da criança, dado que “estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11). Proporciona à criança o desenvolvimento dos seus interesses, a toma de decisões, a resolução de problemas, corre riscos e toma consciência dos mesmos, tornando-se mais autónoma. As alterações explanadas no que concerne às áreas de interesse da sala de atividades, detiveram como principais funções as crianças brincarem, ao fazê-lo exprimirem a sua “personalidade e singularidade”, desenvolverem a sua “curiosidade e criatividade”, “[estabelecerem] relações entre aprendizagens”, melhorarem “as suas capacidades relacionais e de iniciativa” e assumirem “responsabilidades” (*idem*).

Os registos de apoio à organização do grupo (Apêndice J) também sofreram alterações como o quadro de presenças, sendo antes uma folha de papel A3 correspondente a cada mês tendo de ser fotocopiado pela EC, sucedendo a um quadro de material rígido onde existia a possibilidade de escrever e apagar quando necessário. Neste novo quadro de presenças, para além dos nomes das crianças servia, também, como quadro de tarefas de cada dia da semana, sendo

estas do conhecimento do grupo. O registo do tempo meteorológico, também realizado anteriormente numa folha A3 correspondente a cada mês e fotocopiado pela EC, sucedeu a um quadro denominado de “O dia de hoje” marcado por uma estrutura rígida acompanhada por vários elementos correspondentes aos dias da semana e do mês, ao tempo meteorológico e às estações do ano, com a particularidade de conter o material velcro, cujo facilitava o retirar e colocar do elemento correspondente ao dia em que se encontravam. Como um meio privilegiado de recolha de informação, decorrente da prática pedagógica e tendo como principal função o registo de observações do grupo de crianças, construiu-se o “Diário do grupo”, contendo quatro pressupostos a ser discutidos em grande grupo, no final de cada dia no contexto: “O que gostamos”; “O que não gostamos”; “O que fizemos” e “O que gostaríamos de fazer”. O “Diário do grupo” realizado sempre em grande grupo, permitiu “reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva, 2016, p. 14), evidenciando que em um momento inicial da sua realização, as crianças mostraram-se pouco recetivas a partilhar as suas opiniões, bem como as suas aprendizagens. Numa fase posterior, este registo foi encarado pelas mesmas como uma rotina e como um momento de partilha, resolução de alguns conflitos ocorridos durante o dia, opiniões e interesses do grupo.

De modo a combater algumas das fragilidades sentidas do grupo (cf. capítulo II), definiu-se o “Chefe do dia”. Tal como a própria nomenclatura o indica, todos os dias existia um chefe diferente e a criança cuja responsabilidade assumia teria de ter em atenção algumas particularidades ao longo do dia: a contagem do número de meninas, de meninos e, posteriormente, o total de crianças presentes na sala de atividades; teria de se certificar que as áreas de interesse se encontravam arrumadas após a sua exploração, caso não estivessem teria de invocar as respetivas crianças para o fazerem; teria de chamar os colegas para o “comboio”, um a um, para a realização da rotina biológica do grupo. A criança nomeada de “chefe do dia” era escolhida pelo grupo, isto é, no período de acolhimento questionavam-se as crianças “Hoje, quem quer ser o chefe do dia?”, relembrando a responsabilidade de o ser. Caso mais do que uma criança pretendesse ser o chefe do dia, era realizada uma votação para proceder à sua escolha, sendo nomeada a criança que obtivesse maior número de votos. Nenhuma criança poderia ser chefe do dia pela segunda vez, antes de todos os

elementos do grupo o serem pela primeira vez. Considerando o “Chefe do dia” uma estratégia ponderada em conformidade com a EC, pretendia desenvolver competências como a responsabilidade, a autonomia, o trabalho cooperativo, o espírito de liderança, o respeito pelas regras de convivência na sala de atividades, bem como o binómio trabalhar-arrumar depois de brincarem.

A rotina é um fator indispensável na criação de um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo pode ocorrer, considerando-a fundamental para provocar na criança múltiplas aprendizagens e segurança, de forma a conseguir explorar os vários espaços presentes no contexto educativo e fora dele (Folque, 2006; Zabalza, 1992). Nesta perspetiva, o grupo foi questionado acerca dos cartões existentes com os nomes de cada criança, afixados com velcro num armário de fácil acesso às crianças. A criança D, com cinco anos de idade, explicou às docentes estagiárias – “Esses cartões são para levarmos para onde formos brincar, mas não existem para todos!”. O que esta criança explicou, não era claro para todas as crianças do grupo, pois não era uma prática rotineira.

Em diálogo com o grupo, questionou-se a possibilidade de se construírem novos cartões, com uma fotografia e o nome de cada criança, sendo esta aceite pelos seus Encarregados de Educação (EE). As fotografias eram importantes, uma vez que as crianças mais pequenas não reconheciam o seu nome escrito, assim ao reconhecerem a sua fotografia, progressivamente, conseguiriam reconhecer a representação do seu nome. De forma a coadjuvar a regulação do que acontece na sala de atividades, reforçou-se uma das regras estabelecidas pela EC no início do ano letivo: cada criança deveria utilizar o seu cartão identificativo para marcar a área de interesse a explorar. O presente instrumento de regulação tornou-se facilitador quanto à organização democrática do espaço educativo, auxiliando cada criança a integrar as suas próprias experiências no grupo. Sendo o grupo constituído por crianças de distintas idades, as mais velhas integravam as mais novas, potencializando a partilha do poder de decisão na escolha das áreas de interesse e nas brincadeiras (Epstein, 2012, citado por Gomes, 2014). Quando aliciada a explorar o mundo que a rodeia tendo de tomar decisões, a criança torna-se autónoma, curiosa e independente para autorregular as suas aprendizagens e a interação com os materiais (*idem*).

As alterações realizadas no contexto educativo, supramencionadas, permitiram o desenvolvimento das relações afetivas criança-criança e criança-

adulto, possibilitando que a criança se sentisse respeitada e acolhida, ao mesmo tempo que promovia um sentimento de bem-estar e vontade de interação com os outros e com o mundo que a rodeia (Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, no presente percurso formativo da mestranda, refletir sobre esta organização, prever os seus resultados e assistir aos mesmos com o par pedagógico e a EC, tendo a colaboração ativa do grupo de crianças, revelou a importância da rotina diária na EPE e do ambiente educativo. A criança planeava o que pretendia fazer, qual a área a explorar, os materiais que desejava utilizar e com quem o pretendia fazer. Executava o seu plano de trabalho e, posteriormente, revia com o educador de infância e com outras crianças o que fez e o que aprendeu. Entre o fazer e o rever, a criança limpava e arrumava todos os materiais utilizados no seu trabalho. Assim como o tempo em pequenos grupos, sendo este tempo também com o adulto, com o intuito de serem realizadas experiências com materiais e se resolverem problemas.

No decorrer da observação sistemática, da participação ativa na rotina diária do grupo, no diálogo com as crianças em situações de jogo espontâneo e em grande grupo, possibilitou identificar as necessidades de aprendizagem do mesmo. A ausência de hábitos de higiene, foi uma necessidade de aprendizagem identificada, importando referir que uma das crianças demonstrava constrangimento ao sorrir por conter dentes danificados. Em geral, as crianças não consideravam necessária a lavagem das mãos e afirmavam não escovar os dentes ou não o fazer a quantidade de vezes necessária, acabando elas próprias por questionar a palavra higiene. Por consequência, permitiu o par pedagógico agir com vista a que as crianças adquirissem conhecimentos e hábitos de higiene saudáveis.

A escola torna-se um local privilegiado no desenvolvimento de hábitos de saúde, quanto maior for o número de experiências e impressões que influenciem positivamente esses hábitos, maior será a probabilidade de se criarem atitudes e conhecimentos relacionados com a saúde de cada um (Carvalho & Carvalho, 2006). Neste sentido, aquando o momento de planificar deteve-se em conta as fragilidades e os interesses das crianças e de forma a colmatar essas mesmas fragilidades recorreu-se aos interesses evidenciados numa fase inicial da prática pedagógica, nomeadamente o interesse na área do domínio da Educação Artística, o interesse pelas cores, bem como o interesse pela área do faz-de-conta (Apêndice K).

Assim sendo, para além do acolhimento realizado como rotina diária, todas as segundas-feiras, em grande grupo, existia a possibilidade de as crianças contarem o seu fim de semana, momento este seguido da ilustração do mesmo. Como forma de proporcionar novas experiências artísticas ao grupo e servindo de mote para a temática da higiene, propôs-se o desenho do fim de semana, desta vez substituindo os lápis de cor por tintas, cotonetes, escovas dos dentes usadas e papel manteigueiro (Apêndice L). Neste momento de expressão artística, revelou-se um ambiente na sala de atividades calmo e de trabalho, as crianças mostraram-se empenhadas e atentas à concretização da tarefa proposta, o que posteriormente se evidenciou ao sentirem necessidade de apresentar, orgulhosamente ao grupo, as suas ilustrações.

Concomitantemente, pretendia-se perceber de forma pormenorizada os conhecimentos prévios do grupo acerca do tema da higiene pessoal, iniciando assim a exploração do mesmo. Disponibilizou-se uma caixa fechada intitulada de “Caixa da Higiene Pessoal” que continha elementos intimamente relacionados com a higiene das crianças. A caixa fechada despertou de imediato um envolvimento desafiante por parte do grupo, provocando toda a sua atenção e curiosidade (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). O momento foi enfatizado pela responsável da atividade pedagógica, leu-se o título da caixa ao grupo e questionou-se acerca do mesmo. Importa realçar que poucas crianças conheciam as palavras higiene pessoal e, conseqüentemente, o seu significado. Então, de forma a que percebessem o conceito, iniciou-se a exploração dos elementos presentes na caixa. Cada criança retirou um objeto, sem ter oportunidade de ver o que esta continha no seu interior e, explorou-se cada elemento relativamente à sua função, com o intuito de perceber os conhecimentos das crianças acerca dos mesmos, bem como se os reconheciam e os utilizavam recorrentemente.

Criou-se um diálogo em grande grupo sobre a importância da lavagem dos dentes, relativamente à quantidade de vezes que as crianças o faziam e da relevância de se tomar banho recorrendo a alguns objetos presentes na caixa. Neste momento, todas as crianças participaram ativamente na atividade, desenvolvendo-se a gestão de conflitos, no sentido de cada criança saber respeitar as opiniões e pontos de vista dos outros, embora pudessem não concordar com os mesmos, assim como respeitarem a voz dos colegas. Desta forma, tornou-se importante as docentes estagiárias apresentarem a sua

perspetiva sobre o tema, já que se primou pela escuta das crianças e das suas opiniões (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

A acompanhar os objetos, as estagiárias construíram pequenos cartões com a imagem de um elemento presente na caixa acompanhado com o nome correspondido, intitulado de “Jogo das adivinhas” (Apêndice M). Cada criança deveria retirar um cartão aleatoriamente e não poderia ver o que este representava voltando-o para os colegas. Estes, ao verem o objeto representado no cartão, realçavam características do mesmo de forma a que o colega que retirou o cartão identifica-se o objeto. Neste momento, as crianças demonstravam os seus conhecimentos acerca dos elementos que fazem parte da higiene pessoal, numa atitude de independência e autonomia orientada pelas docentes estagiárias. Demonstraram interesse e vontade em comunicar com os colegas as suas ideias, mantendo um diálogo relacionado com o que estavam a vivenciar.

Posteriormente, recorreu-se à exploração de subtemas referentes ao tema da higiene pessoal. Visto que a necessidade mais emergente do grupo de crianças seria perceber a importância da lavagem das mãos no dia a dia, estreou-se essa exploração recorrendo a um dos grandes interesses evidenciados do grupo, as tintas. O pretendido seria que as crianças pudessem usufruir de uma experiência artística verdadeiramente significativa, nunca antes explorada, surgindo assim a atividade “Vou aprender a fazer tinta”, da qual as próprias crianças confeccionaram digitinta.

Inicialmente, disponibilizou-se uma receita em pictogramas (Apêndice N) de como iria ser confeccionada a digitinta, esta foi explorada em grande grupo e cada criança teve oportunidade de se pronunciar quanto à sua leitura. As crianças mais pequenas detiveram dificuldades na sua interpretação mesmo que orientadas pelo adulto, no entanto as crianças de quatro e cinco anos não demonstraram dificuldades, auxiliando as crianças mais pequenas na sua interpretação. Notando o trabalho de entreaajuda e cooperação por parte das crianças mais velhas do grupo, atingiram-se melhores resultados do que apenas a orientação do adulto na interpretação da receita, tornando claro a contribuição de todos os intervenientes do espaço educativo para o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Posteriormente à exploração da receita em pictogramas, dividiu-se o grupo de crianças em três subgrupos e disponibilizou-se uma receita em pictogramas

a cada um, de forma a que confeccionassem a receita em grupo, sob a orientação do adulto que estava presente em cada subgrupo. Tendo em conta as fragilidades do grupo de crianças em trabalhar em grupo, tomar decisões, bem como cooperar e interagir adequadamente entre pares, os conflitos entre as crianças de cada subgrupo existentes durante a experiência de aprendizagem eram os esperados, tendo o adulto um papel predominante nesta gestão de conflitos. Concomitantemente, foi explicado às crianças que cada uma teria de ter uma tarefa na preparação da receita, tendo de chegar a acordo com os restantes elementos do seu grupo. Esta tomada de decisões foi auxiliada e orientada pelo adulto presente em cada subgrupo. Aquando iniciadas as tarefas já devidamente divididas, percebeu-se que todos trabalhavam cooperativamente e se entreadjudavam.

Ao dar-se oportunidade às crianças de puderem utilizar as mãos na confeção da digitinta, permitiu que usufríssem de diferentes sensações, alcançando aprendizagens das várias áreas e domínios de conteúdo. Com recurso às tintas confeccionadas, as crianças exploraram a técnica digitinta expressando-se livremente com as mãos (Apêndice O).

Algumas crianças realizaram desenhos na mesa e o adulto responsável recalcou-os com uma folha branca, obtendo assim um produto final por parte de algumas crianças. No entanto, algumas crianças demonstraram não o pretender realizar, desejando apenas explorar o material. A um determinado momento desta exploração e visto que algumas crianças obtiveram um produto final da experiência de aprendizagem, uma das crianças demonstrou frustração por não conseguir desenhar algo do seu gosto para colocar na folha, declarando não gostar de desenhar. Neste instante, compreendeu-se a importância de a criança experienciar cada momento proporcionado, enaltecendo todo o processo e não o conseqüente produto final. A demonstração de satisfação pela exploração da digitinta, revelou a importância do processo, clarificando que as crianças não devem ser avaliadas pelos seus produtos finais serem ou não o espectável ou o desejável, pois cada um tem a possibilidade, em relação a si próprio, de crescer intelectual e moralmente (Gomes, 2014). Importa que a organização do tempo e do espaço seja decidida pelas próprias crianças e pelos adultos presentes no espaço educativo, já que o tempo deve ser planeado e organizado num processo flexível de aprendizagem tendo em conta que “[as crianças] precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para

brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Nesta linha de pensamento, não foi possível proceder à atividade “Mãos limpas sem sujidade!”, reveladora da importância da lavagem das mãos, então, perspectivada pelo par pedagógico ser concretizada em um outro momento que assim fizesse sentido para o grupo.

A EPE tem como objetivos favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como agente de cooperação as famílias (DL nº 5/97 de 10 de fevereiro). Deste modo e ao perspectivar-se uma participação ativa no processo educativo das crianças, concretizou-se a “Vinda de uma enfermeira à escola”, ao convidar-se o encarregado de educação de uma criança do contexto cuja profissão estava intimamente ligada à saúde, enfermagem. A intenção centrava-se no reforço do trabalho desenvolvido durante a semana, podendo demonstrar o uso adequado dos elementos pertencentes à higiene pessoal das crianças, bem como clarificar e esclarecer dúvidas que as crianças pudessem deter.

A experiência de aprendizagem foi concretizada pelos progenitores da criança, momento em que criaram um diálogo em grande grupo, executaram jogos, bem como demonstraram o uso adequado dos elementos explorados sobre o tema. As crianças mostraram-se recetivas e empenhadas ao que lhes era proposto, experienciando uma situação nova no contexto, o que se observou ter causado um misto de sentimentos positivos, principalmente na criança relacionada aos novos intervenientes no espaço educativo (Apêndice P). Destaca-se assim a importância da participação e integração das famílias nos contextos, de forma a “[construir] um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10), criando formas de comunicação e estratégias que promovam o envolvimento das crianças, os seus familiares e profissionais da educação de modo a facilitar a articulação dos diferentes contextos da vida das crianças (*idem*).

A convivência em jogo espontâneo foi um marco importante na observação que resulta na reflexão e, posteriormente, em possíveis ações no contexto, permitindo não só obter um conhecimento mais profundo sobre o ser de cada criança como dos seus interesses. Ao observar-se as crianças no espaço exterior, dando uma atenção mais individualizada a cada uma e participando nas suas brincadeiras, permitiu reconhecer o significado deste espaço para o grupo, local

privilegiado para atividades da iniciativa da criança, que, ao brincar, desenvolvia diversas formas de interação social e de contacto com materiais diversificados, nomeadamente, materiais naturais (Lopes da Silva, et al., 2016). Tornou-se possível observar o interesse do grupo por animais no espaço exterior, sendo este, possivelmente, indutor para o início da abordagem de trabalho por projeto. A situação desencadeou-se no momento em que a criança L. R transportava algo delicadamente, suscitando a curiosidade sobre o que seria. As docentes estagiárias e outras crianças aproximaram-se. De imediato se percebeu que a criança transportava uma folha com um caracol e criou-se uma união para que todos pudessem observar o animal e para não o assustar, as docentes estagiárias sugeriram que este fosse colocado num local onde todos o pudessem ver. As crianças decidiram colocar o caracol no campo de futebol, numa zona com sol e onde se pudesse formar uma roda à sua volta. Ao longo desta observação por parte das crianças, foram surgindo comentários sobre o viam e pensavam, o que permitiu questionar as crianças tendo em conta o que partilhavam no momento: “Onde vivem os caracóis?”; “Os caracóis são todos iguais?”; “Como nascem os caracóis?”. A partir de um certo momento, a situação gerou alguma confusão surgindo a ideia de ser cantada uma canção para o caracol, o que originou, prontamente, as crianças cantarem a cantiga “O caracol estava a chorar...” (Anexo E).

No sentido de relevar o interesse demonstrado pelo grupo, pretendia-se explorar o animal caracol dando sentido e significado às aprendizagens “envolvendo as crianças (ou os adultos) na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p.9), reconhecendo e colocando em prática a pedagogia de trabalho de projeto. Ao recorrer a esta pedagogia, a criança poderia desenvolver múltiplas competências (cf. capítulo I), colmatando fragilidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo. Neste caso e em conjunto com o par pedagógico, refletiu-se sobre o que foi observado e sobre as concessões das crianças definindo-se o tema do projeto. Assim que o tema foi selecionado, as docentes estagiárias procederam ao esboço no papel de alguns planos provisórios, concretizando uma espécie de “chuva de ideias” na qual ideias e informações são agrupadas por tópicos (Katz, & Chard, 2009). Posteriormente, foi concretizada uma “rede temática” ou teia, contendo alguns conceitos e principais subtemas a trabalhar, recorrendo aos conhecimentos base das crianças (*idem*), compreendida na questão “O que pensamos saber...” e “O que

queremos descobrir...” (Apêndice Q), uma vez que nos encontrávamos em uma fase inicial da exploração do tema. Deste modo, considera-se que o presente projeto poderia potencializar crianças exploradoras, investigadoras e criadoras ativas de saberes relacionados com os caracóis.

Como já referido neste subcapítulo, a PES em contexto da EPE, sustentou alterações marcadas pelo impacto da conjuntura mundial da atualidade, a pandemia Covid-19, resultando em uma adaptação à nova realidade de isolamento social. A educação sofreu uma enorme mudança, todos viveram confinados às suas casas, isolados da sociedade, daqueles que mais gostam, sem lhes poder tocar, sentir e abraçar. No entanto, existia a possibilidade de manter um contacto virtual, aniquilando o contacto físico a que o ser humano está habituado. Neste sentido, a estratégia adotada para a EPE, centra-se principalmente na programação da RTP2 (Anexo F), sendo caracterizada pela mestrandia como um programa que assume particulares com pouca intencionalidade educativa, apresentando conceitos complexos e a uma velocidade desastrosa, quando estes devem ser explorados com as crianças, ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades e interesses.

A reflexão supramencionada centra-se na série “Desafio #FicoemCasa”, a que mais desafia diretamente as crianças a criarem algo. Esta, não apresentava intencionalidade educativa, uma vez que as crianças são invadidas com bastante informação, em apenas 30 minutos. Evidencio um episódio no qual o apresentador foi desafiado por uma criança a construir um carro em papelão e aceitou o desafio. Porém, esta construção remeteu-se a uma imitação do carro da criança, utilizando os mesmos materiais. Este aspeto evidencia-se em outros desafios, isto é, as fotografias das criações das crianças enviadas para o programa são muito parecidas às criações do apresentador, lembrando que este não remete para possíveis outros materiais a serem utilizados. Os desafios lançados são confusos devido à velocidade com que são explicados, por vezes contêm materiais necessários a serem comprados, nunca são pedidos vídeos ou fotografias do processo de criação da obra da criança, mas sim do produto final, dando maior relevância a este e descartando todo o processo que a criança passa até chegar a qualquer produto ou até mesmo a nenhum. Não é desafiador como a própria nomenclatura o indica, não promove nem desenvolve a criatividade e a imaginação, pelo contrário, reprime a criança, podendo causar frustração caso não consiga atingir o nível que lhe foi desafiado.

Destacam-se outras séries do programa, no entanto já existentes, não sendo dedicadas propositadamente à EPE. A série “Casa da árvore” apresentada em formato real, estimula o interesse pela leitura e escrita, a importância dos livros, os vínculos afetivos, a resolução de conflitos e a imaginação. Assim como a série “A grande descoberta”, pois remete para as maiores questões da vida das crianças e, muitas vezes, dos adultos. Expõe questões como: “Quem sou eu?”; “O que sou eu?”; “O que é um amigo?”; “O que é ser gentil?”; “O que é ser justo?”; “O que são ciúmes?”, bem como outras questões baseadas na vida real. Ao longo de cada episódio desta série, em formato animado, a personagem principal questiona-se, questiona os espectadores e apresenta várias formas de solucionar essas questões, levando a que as crianças reflitam sobre as mesmas, encontrem respostas para algumas das suas dúvidas, percebam alguns dos seus sentimentos, sendo importante o acompanhamento do adulto para uma melhor exploração destas questões.

Perante as circunstâncias vivenciadas neste período, em que manter-se em casa é a decisão mais responsável, importa colmatar a falta de exercício que as crianças vivenciavam. Deste modo, a programação da RTP2, nomeadamente os episódios alusivos à área de educação física tornavam-se benéficos na medida em que as crianças conseguiam acompanhar e realizar sozinhas os exercícios, bem como exercitavam o corpo e a mente. Assim, realça-se a série do “Toga para crianças”, apresentada por um gato que explicava como se executavam as diferentes posições de ioga, marcada por momentos simples e divertidos. No entanto, como objeto de reflexão importa realçar não existir nenhuma série deste programa adaptada a crianças com necessidades adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, o que evidencia um programa que encara as crianças como seres universais.

No contexto da prática educativa supervisionada, também se recorreram a estratégias como forma de colmatar a privação à escola. A direção do agrupamento orientou os educadores de infância para a educação à distância, recorrendo à plataforma *Microsoft Teams*, na qual cada sala da EPE contém a sua página, composta pelos EE e por todos os profissionais de educação ligados ao contexto. A plataforma pretendia que as relações sociais e afetivas entre criança-criança, crianças-educador e os restantes profissionais de educação com as crianças não se perdessem. O intuito seria minimizar o impacto deste afastamento, ao serem partilhados os planos de atividades para que as famílias

os pudessem concretizar com os seus educandos, sendo apenas sugestões dos educadores de infância do agrupamento com a finalidade de auxiliar as famílias. Permitiu a partilha de recursos fotográficos e audiovisuais, bem como se tornava um espaço privilegiado para se marcarem e realizarem sessões síncronas. Concomitantemente, realizou-se um inquérito por questionário online aos EE e às crianças (Apêndice R), com a finalidade de se perceber o acompanhamento destes ao programa ZigZag da RTP2, as opiniões de ambos sobre a programação e os seus pontos de vista acerca das sessões síncronas. O presente inquérito por questionário online, foi respondido por oito crianças e, respetivamente, oito EE, em um total de vinte crianças pertencentes ao grupo.

Ao se analisar e refletir sobre o mesmo, clarificou-se as razões que levavam a que apenas cinco EE ou crianças participassem nas sessões síncronas. A maioria dos EE que responderam ter participado nessas sessões, consideraram as mesmas pertinentes no sentido em que permitiam partilhar momentos referentes ao dia a dia das crianças, bem como o facto de poderem comunicar com as educadoras e os colegas. Os EE que responderam não ter participado em nenhuma reunião síncrona, mencionaram não o fazer devido aos horários não serem compatíveis ou faltar-lhes habilidades tecnológicas para o fazer (Apêndice S e Apêndice AA). Tendo em conta um diálogo com a EC, onde se questionou se a mesma considerava que as estratégias adotadas pelo agrupamento e por si mesma foram eficazes na comunicação entre escola-família, a mesma manifestou-se afirmando “Sim, considero que as estratégias adotadas foram eficazes devido aos conhecimentos que os EE detêm com as tecnologias, que como sabem não é positivo”. Além do mais, acrescentou “Considero não haver nada que substitua o educador de infância e nada se compara a presença das crianças na escola”. Ao manifestar ter sido uma mudança drástica na educação, a EC opinou sobre a eficácia das estratégias adotadas: “Em geral as estratégias que adotei resultaram, mas poderia tê-las diversificado. Não sei se iriam resultar, mas era uma tentativa”.

No que diz respeito ao programa ZigZag da RTP2 para crianças, cinco EE referiram não ter conhecimento do mesmo e os mesmos afirmaram assistir com os seus educandos ao programa (Apêndice T). No entanto, quando se questiona as suas opiniões acerca do programa estas são distintas e obteve-se respostas como “Pessoalmente, não consegue a atenção dos meninos, do início ao fim, não acho que seja muito apelativo”; “Esse programa faz parte da minha infância, e

tem coisas muito construtivas”; “Considero ser uma programação infantil de qualidade e bem selecionada, mas o meu filho está muito habituado ao canal Panda”, entre outras que clarificam as opiniões dos EE mostrando que não assistem ao programa diariamente, uma vez que não conseguiram dar um exemplo concreto de algo que a sua criança observou e que lhe tenha despertado interesse (Apêndice BB).

No espaço do inquérito por questionário online dedicado às crianças, percebeu-se que algumas questões foram respondidas pelos EE e não pelas próprias crianças. Cinco das mesmas, responderam já ter visto os amigos e as educadoras depois da escola terminar e afirmam ter gostado desse momento. No entanto, quando se questiona o que gostaram mais apenas uma criança respondeu concretamente dizendo que gostou de rever as educadoras e os amigos (Apêndice U). Quando se questiona se vêem efetivamente os desenhos animados do ZigZag cinco crianças respondem que sim, no entanto a maioria diz gostar pouco de os ver (Apêndice CC).

Partindo da situação de confinamento acima comentada e tendo como referência o psicólogo Vygotsky, importa referir que o desenvolvimento da criança consiste em utilizar ferramentas intelectuais, recorrendo ao processo de aprendizagem através da interação social com outras crianças ou adultos (Fino Nogueira, 2001). Uma dessas ferramentas intelectuais poderá ser a linguagem e neste sentido a interação social é aquela na qual ocorre a resolução de problemas em conjunto, sob a orientação do educador de infância. Da mesma forma, o Ministério da Educação (ME) poderia dar voz às crianças e aos educadores de infância, percebendo as suas opiniões acerca da programação da RTP2 dedicada à EPE, das sessões síncronas e, também das planificações homogêneas pelas direções dos agrupamentos. Deste modo, as tecnologias foram uma mais valia na resolução do problema a que nos encontramos atualmente, no entanto as mesmas nunca substituirão o educador de infância.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão surge da experiência vivenciada na formação inicial da mestranda, especificamente no período da Prática Educativa Supervisionada. A existência constante de momentos de reflexão, alicerçada às ações e intervenções realizadas em cada um dos contextos, independentemente das suas particularidades e das suas globalidades, bem como às interações com os distintos intervenientes que acompanharam, auxiliaram e influenciaram a mestranda ao longo deste percurso que permitiu a construção e transformação de uma identidade profissional.

O percurso de formação inicial, elencado aos objetivos da PES, explanados no princípio do presente relatório de estágio proporcionou um conjunto de saberes profissionais essenciais para a construção e, constante reconstrução da prática pedagógica. Os momentos de observação sistemática, a ação para a reflexão, o trabalho em díade, a reflexão pré e pós planificação e ação, a comunicação, a partilha e a colaboração, para além de possibilitarem a criação de relacionamentos de carácter afetivo e emocional, foram processos de um longo percurso que possibilitaram a melhoria das práticas educativas, das planificações e de uma identidade profissional direcionada aos saberes técnicos e pedagógicos. Tendo em conta um processo de formação que requereu um grande investimento pessoal, um esforço e comprometimento com a profissão que findou a mestranda num ser racional, crítico e capaz de transformar, desenvolveram-se competências investigativas e de uma postura sistemática de questionamento. Recorreram-se a processos de partilha e confronto de pontos de vista, numa dinâmica cíclica de ação-reflexão-ação, própria da metodologia de IA (Vieira & Moreira, 2011).

Efetivamente, a PES permitiu refletir acerca desta profissão tão importante, já que os profissionais da educação detêm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação para o futuro (Alarcão, 2001). Compete-lhes interpretar na atualidade os sinais emergentes do amanhã para o qual se deve preparar as crianças cuja formação e sociedade, em parte, lhes confiou. A prática, em ambos os contextos educativos, permitiu a elaboração da criatividade, de valores, atitudes e de conhecimentos teóricos sobre a realidade,

centrada numa prática pedagógica com fim a proporcionar satisfação e significado a todos os intervenientes do processo de aprendizagem. As atuais mudanças da nossa sociedade, também notadas na prática pedagógica, permitiram perceber a importância dos educadores de infância e professores assumirem uma postura crítica sobre a educação (Lunardi, 2017).

Todavia, este processo contribuiu para uma autodescoberta, bem como um crescimento pessoal e profissional que só a formação inicial poderia proporcionar. Reconhece-se, agora, a importância de se promoverem práticas inovadoras e respeitadoras dos interesses e necessidades das crianças. Quanto mais vastas são as possibilidades que se lhes oferece, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências (Gandini, 2016). Como consequência do presente percurso pedagógico, tornou-se possível experienciar as capacidades surpreendentes das crianças dos diferentes contextos, relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão e capacidade de autonomamente construir o significado das suas experiências. O assumir um compromisso com a própria mestrandia, com as crianças, os seus familiares, o par pedagógico, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e a comunidade educativa em volta permitiram esclarecer que as interações e relações estabelecidas ao longo de todo o percurso são cruciais para um crescimento e realização pessoal e profissional, enfatizando uma educação baseada em princípios éticos e valores. Deste modo, a PES, para além de ter permitido um afastamento de posturas tradicionais, contribuiu para uma ação docente capaz de encontrar respostas em detrimento de vários desafios e mudanças.

Planear atividades pedagógicas, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, problematizando-as e solucionando-as com situações criativas e propícias a aprendizagens efetivas e prazerosas, por vezes, mostrou-se inquietante. Os desafios encontrados ao longo do percurso, acompanhados com algumas tensões, incertezas e fragilidades foram superados através da interrogação sistemática e da constante procura de soluções. Tendo como ponto de partida uma abordagem holística da criança, que encara todas as suas dimensões – cognitiva, afetiva, social, estética, linguística, física, artística - como essenciais (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), o envolvimento afetivo caracterizou-se como essencial para o processo e sucesso educativo dos

intervenientes, sendo um meio honesto que permite, de forma transparente, dar a conhecer quem somos e conhecer o outro.

Ao se perspetivar a contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, não valorizando dimensões em detrimento de outras, nem contribuindo para a compartimentação de áreas curriculares que são, igualmente, importantes. Considera-se, tal como Piaget advoga, que uma prática educacional característica de uma prática construtivista e libertadora leva a que a criança construa conhecimentos sobre a sua identidade, personalidade, e se conheça em relação aos outros e ao meio. Vasconcelos (2000, Vasconcelos et al., 2011) afirma metaforicamente que “colocar andaimes sugere um processo transitório de apoio, adaptável às necessidades do edifício em construção” (p. 12). Sendo, por este motivo, essencial e imprescindível a concretização de experiências lúdicas e de carácter pedagógico, num ambiente positivo, inclusivo, de empatia e tolerância, que reconheçam a singularidade de cada criança.

A habilitação para o perfil duplo de docência é encarada como facilitadora da transição educativa, pois para além de permitir uma formação pessoal e profissional mais integradora e completa, cria oportunidades para “aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como educador e professor, num processo positivo” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 326) entre a transição de nível educativo. A EPE e o 1.º CEB assumem características próprias que os distingue, no entanto devem ser encaradas como duas etapas igualmente essenciais para o desenvolvimento holístico da criança. Na transição educativa vivenciada na PES, foi notada, essencialmente, a ausência de comunicação entre os educadores de infância e os professores, o que poderá significar algumas dificuldades por parte das crianças aquando o momento de transição. Estes profissionais, ao trabalharem no mesmo edifício escolar podem por vezes, desenvolver projetos comuns em conjunto, permitindo-lhes conhecer melhor as respetivas práticas de cada valência e melhorar as suas próprias (Lopes da Silva, et al., 2016).

No âmbito da EPE, devido à covid-19, enquanto docente estagiária, não foi possível alcançar todos os objetivos definidos pela unidade curricular PES, cujo percurso de estágio foi lamentavelmente afetado. No entanto, este foi marcado como mais um desafio cujas intervenções necessitaram de ser transformadas com a finalidade de alcançar soluções e o bem estar de todas as crianças. Este

período foi marcado como inquietante e desafiador, em alternativa auxiliou a mestranda a refletir sobre a funcionalidade do sistema educativo. Assim como a importância de uma ação pedagógica igualitária e justa, como também a constante transformação a que os docentes podem ser sujeitos.

Assim sendo e em concordância com o filósofo Krishnamurti (2016), a educação trata-se da compreensão de si mesmo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência. Caracterizada como a mais valiosa função da educação e afirmando que a mesma deveria consistir em provocar a criação de indivíduos integrados, capazes de entrar em relações com a vida como um todo. Desta forma, procurou-se ao longo da prática pedagógica, que a criança seja capaz de exteriorizar aquilo que sente, pensa e ser, igualmente, capaz de escutar e compreender os restantes colegas, respeitando e desenvolvendo empatia pelo outro.

A necessidade de valorizar uma aprendizagem contínua e investigativa constante, que possibilite o aprofundamento da construção da identidade docente, compreende a necessidade de inovação e de um olhar reflexivo no que diz respeito ao percurso de aprendizagem profissional, esclarecendo que a formação docente não termina aquando a formação inicial. Além disso, importa que o educador e o professor, sejam capazes de valorizar o facto de a profissão docente ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de cada criança, o que torna todo o percurso gratificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pégaso.
- Almeida, M. (2011). *Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita* [Tese doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa].
Acedido em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6035>
- Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. Em J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares e os educadores/professores?*. *Actas do Colóquio sobre Formação de professores* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7^a ed.). McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Revista Inovação*, 10, 7-19.
- Boarova, E. & Leong, D. (2007). Jogar para aprender na escola. In P. Moss (Orgs.), *Redescobrir Vygotsky* (pp. 17-19). Praga: 17.º Congresso Anual da Associação Europeia para a Investigação em Educação de Infância.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, A. & Carvalho, G. (2006). *Educação para a Saúde: Conceitos, práticas e necessidades de formação*. Lusociência.

- Coll, C., Martín, E., Mauri T., Miras M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. ASA Editores.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 55-479.
- Delors, J., Al-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*. Cortez.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78. doi: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>
- Díez, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo xxi. las escuelas de reggio emilia, de loris malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Facultad de educación departamento de psicología evolutiva y didáctica.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018a). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico –Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018b). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico –Português*. Direção-Geral da Educação. 90
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018c). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico –Artes Visuais*. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018d). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico –Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*. Direção-Geral da Educação.

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018e). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018f). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundária – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.
- Domènech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Editorial Graó.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3 (5), 8 – 22. doi: 10.22169.
- Dotta, L., Marta, M., Soares, R., & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Revista de psicologia Aletheia*, 43 (44), 9-23. ISSN: 1981-1330.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. I). Penso.
- Estrela, M. T. (1990). *A Formação de Professores em Portugal. 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física*.
- Epstein, A. (2003). *All About High/Scope*. In ReSource. HSERF.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. doi: 10.1590/S0104-530X2010000200015.
- Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. *Biblioteca online de ciências da comunicação*. ISSN: 1646-3137. Acedido em www.bocc.ubi.pt
- Fino Nogueira, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414212>.

- Folque, M. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola moderna*, 5 (5), 5-12.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Edição Livros Horizonte.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Psicopedagogia*, 33 (102), 365-384. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 1 (pp. 137-149). Penso.
- Gandini, L. (2016). História, ideias, e princípios básicos: uma entrevista a Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*, 2 (pp. 45-85). Penso.
- García, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* (12.^a ed.). Temas e Debates.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Prometeu.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 606-613. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development*, 47-80. Cambridge.

- Hohmann, M. Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krishnamurti, J. (2016). *A educação e o significado da vida*. Cultrix.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16 (1), 88-93. DOI: 10.4013/edu.2012.161.09
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lunardi, K. (2017). A dimensão humana da formação profissional: ser professor na atualidade. *Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta (RS)*, 5 (1), pp. 218-228. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/197>
- Lunardi, K. O., (2019). A dimensão humana da formação profissional: ser professor na atualidade. *Salão do conhecimento*, 9-15.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. In C. V. Medrano & D. Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Fundación Santillana.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 43-46. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marujo, H., & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Editorial Presença.

- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2000). *Educar para o optimismo*. Editorial Presença.
- Mata, L., Martins, M., Monteiro, V., Morgado, J., Peixoto, F., Silva, A. & Silva, J. (2015). *Atas XIII colóquio internacional de psicologia e educação*. Instituto Universitário.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 74-118). ASA Editores.
- Mendonça, A. (2011). *Evolução da política educativa em Portugal*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, 1-37.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. (1ª edição). De Facto Editores.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Comparative and International Education*, 3 (3), 224-234.
- Neiva, M., Lopes, A., Pereira, F. (2014). Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno de expressão dramática. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5615-5625). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). ISBN: 978-989-8471-13-0
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, 9 (5), 39-46. Acedido em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
- Niza, Sérgio (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: el future aún tardará mucho tiempo? In C. V. Medrano & D.Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Fundación Santillana.

- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17 (17), 75-90. Doi: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. In Gonçalves, J. *Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico* (pp. 224-223). ISSN 1647-2144.
- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). D. Quixote.
- Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* [Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Acedido em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193332875033.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Asa.
- Pimenta, S. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta (Org), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). Cortez Editora.
- Pinto, C. L. & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. Recuperado em março 25, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/6255709-O-ludico-na-aprendizagem-aprender-e-aprender-1.html>
- Pinto, F. C. (2004). *Cidadania: sistema educativo e cidade educadora*. Coleção horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.

- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. J. Osório, M. J. (Org.). *XI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2019* (pp. 885-894). Universidade do Minho. ISBN: 978-989-97374-8-8.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, 2707-2719.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In Flores, P., Peres, A., Escola, J. (Orgs.), *Avaliação das práticas pedagógicas* (pp. 5764-5779). Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). USC/IARTEM.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43. ISSN: 2182-1372
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Edições Asa.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.). *Libro*

- de *Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Universidade da Coruña.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). A importância da transição: da educação pré-escolar para o primeiro ciclo. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, P. Vaz (Eds.), *Currículo e Formação de Educadores e Profissionais* (pp. 324-333). Bragança: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). ISBN: 978-972-745-241-5.
- Ribeiro, M. & Gonçalves, T. (2018). Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. *Revista Thema*, 15 (3), 991-1006. doi: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.991-1006.952>
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, 68, 171-176. DOI: 10.7458/SPP201268698
- Rodrigues, S. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Revista Científica Nacional*, 1-16.
- Rodríguez, J., & Paiva, M. (2017). Dificuldades de aprendizagem nos manuais e materiais didáticos em Portugal. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(3), 765-784.
- Roldão, M. (1999). Gestão curricular: fundamentos e práticas. *Reflexão participada*, 6, 23-28. Acedido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_gestao_curricular.pdf
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado, & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). ISBN: 978-989-96186-4-0
- Roldão, M., Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores—interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sampaio, L., Moura, M., Guimarães, P., Santana, L., & Camino, C. (2013). Sentimentos empáticos em crianças, adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (4), 393-401. Acedido em <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18150/16990>.
- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, J. Rocha (Coord.). *Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Viseu, Escola Superior de Educação.
- Silva, A., Garcia, A., Ribeiro, S., & Jesús, S. (2017). Metodologias ativas: um desafio para o trabalho de orientação educacional. In A. Silva, P. Biegging, & R. Busarello (Orgs.), *Metodologia ativa na educação* (pp. 28-46). Pimenta cultural. ISBN: 978-85-66832-59-4.
- Silva, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* [Tese Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
- Strandberg, L. (2007). Vigotsky, um amigo da prática. In P. Moss (Orgs.), *Redescobrir Vygotsky* (pp. 17-19). Praga: 17.º Congresso Anual da Associação Europeia para a Investigação em Educação de Infância.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Teixeira, F. M., & Sobral, A. C. M. B. (2010). How New Knowledge Can be Constructed From Previous Knowledge: A Case Study. *Ciência & Educação*, 16(3) 667–677.
- Teixeira, M. (1991). *IV Encontro nacional de educação especial: comunicações*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. Edição Revista.

- Valenzuela, A., & Damião, M. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista: uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista educação e emancipação*, 11 (2), 11-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19. ISSN: 2175-3539
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N. Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-339-2.
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.
- Vygostky, L. (1988). *A Formação Social da Mente: Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Weikart, D. (1996). Experiência en Diseño y Aplicación del Currículum HIGH/SCOPE en Educación Preescolar. *Pensamiento educativo*, 19, 29-49.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed.
DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Zabalza, M. (2001). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en Educación Infantil*, 2 (pp. 48-62). Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

ACEPE1C. (s.d). Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. Porto.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). *A Educação de Infância*. Lisboa. Acedido em: www.apei.pt

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). *A Educação de Infância: breve História de Educação de Infância em Portugal*. Lisboa. Acedido em: www.apei.pt

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei 17/2016 de 4 de abril. Diário da República – 1.ª série n.º 65. Assembleia da República. Lisboa. Educação: Avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 129. Assembleia da República. Lisboa. Educação inclusiva.

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

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

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário Da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 — 1.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação interna das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 — 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.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 — 2.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 — 2.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Diário da República n.º 137/2016 — 2.ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

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

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 — 1.ª série. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

PEAERT3 (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. Porto.

PIAERT3 (2018/2019). Plano de inovação do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. Porto.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

MM

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

maio

2021