

M

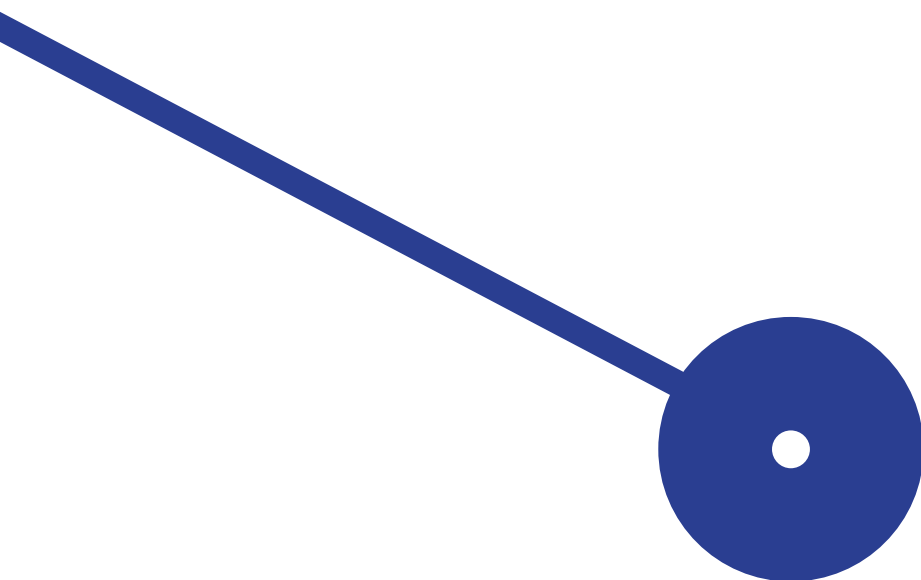
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Pereira da Silva

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Pereira da Silva

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

(Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

O presente relatório e percurso formativo inerente, assinalam a concretização de um sonho. Foi uma viagem longa, desafiante e intensa, mas extremamente compensadora e gratificante. Como tal, não poderia deixar de agradecer a contribuição e apoio de todos os que me acompanharam neste percurso e que o tornaram inesquecível e único.

Agradeço, primeiramente, a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, que me deram a oportunidade de fazer parte do seu mundo e crescer. Recordar-vos-ei para sempre com carinho.

Às Docentes Cooperantes, agradeço por toda a confiança depositada e por toda a partilha de conhecimentos. Agradeço também a paciência, força e coragem transmitida ao longo deste percurso, jamais irei esquecer toda a compreensão e preocupação genuína que tiveram para connosco. Obrigada do fundo do coração por me terem ajudado a crescer não só enquanto Educadora/Professora, mas também enquanto pessoa. Foi um prazer poder partilhar todos os sucessos convosco.

Às minhas Supervisoras Institucionais, Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta e Mestre Vânia Gabriela Dias Graça agradeço por toda a supervisão ao longo desta etapa, pela disponibilidade incansável, pela partilha de conhecimentos e por toda a ajuda nos momentos finais. Foram, sem dúvida, uma referência e sinto-me grata por ter tido a oportunidade de aprender convosco.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, agradeço por partilharem ensinamentos, competências e valores fundamentais para o meu percurso académico e formativo.

À melhor companheira, parceira e amiga que poderia ter conhecido, agradeço por ter partilhado comigo esta viagem, pelas conversas de todas as horas, pelo seu sentido de humor nos dias mais difíceis e por estar persistentemente ao meu lado. Foi um orgulho partilhar este percurso contigo Inês, estou certa que juntas fomos mais fortes, uma verdadeira equipa e uma complementaridade extrema. Obrigada por além de te teres tornado uma profissional excecional, teres sido o meu grande apoio. Vais deixar saudades.

Aos meus pais e à minha irmã, um agradecimento muito especial por todo o apoio incondicional ao longo desta etapa. Por todas as palavras de força, carinho, confiança e por

toda a motivação transmitida mesmo a muitos quilómetros de distância. Obrigada do fundo do coração por terem acreditado em mim e por terem sido o meu porto de abrigo nas horas de maior ansiedade. Somos sem dúvida a prova viva de que juntos nos tornamos mais fortes!

A toda a minha família, entre tios, primos, avô e Dinis, agradeço por todo o carinho, coragem, pelos mimos ao fim-de-semana e por toda a disponibilidade e apoio nesta fase final.

À Sofia, a excelente amiga que o Porto me deu, agradeço todas as palavras de incentivo, força e coragem nos momentos de maior desespero. Obrigada pelos conselhos fantásticos e pelas pausas no café.

Ao João, à Gabriela e à Adriana, agradeço por serem os melhores amigos, confidentes e aqueles que sempre me conseguiram tirar de casa para aliviar o *stress* de todo o trabalho. Obrigada por mesmo longe, termos feito este caminho de mãos dadas!

À Sofia, à Inês, à Juliana e à Filipa, as amigas incríveis da Licenciatura, agradeço pelas conversas intermináveis e por estarem sempre presentes nos momentos mais difíceis e nos momentos de maior felicidade.

A todos os que têm um lugar permanente no meu coração e que me ajudaram a superar os meus maiores desafios, um enorme obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório pretende espelhar o percurso formativo da mestranda no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento evidencia-se basilar na identidade pessoal e profissional da futura docente, já que se constituiu como um espaço de construção do saber pensar e agir nos ambientes de ação, de forma contextualizada, crítica, indagadora e reflexiva.

Os pressupostos teóricos e legais nortearam as práticas, estabelecendo uma articulação entre as características dos dois contextos educativos e mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Salienta-se a importância concebida nesta interseção, que emergiu de uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, uma vez que permitiu o desenvolvimento de práticas educativas refletidas, a partir de uma observação sistemática dos contextos educativos. A ação pedagógica desenvolvida seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo sido constantemente orientada por um paradigma humanista e socio construtivista, onde a criança desempenhou um papel ativo e participativo no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, este documento traduz o trabalho colaborativo e de coadjuvação entre os intervenientes do processo educativo, num clima de negociação, democracia, aceitação e confiança, que se constituíram essenciais na construção das aprendizagens, competências, crenças e valores. O perfil duplo da futura docente permitirá, de forma contextualizada e integrada, articular e dar continuidade ao processo educativo da criança, formando cidadãos ativos para viverem em sociedade.

Palavras-chave: Formação inicial Docente Perfil Duplo; Metodologia de Investigação-ação; Docente reflexivo; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This internship report aims to mirror the development process of the master's student during the Supervised Educational Practice in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. This document evidence is basilar on the personal and professional development of the future teacher, since it is a space for the construction of knowing how to think and act in the educational environment, in a contextualized, critical, inquiring way as well as reflective.

The theoretical and legal assumptions guided the practices, establishing an articulation between the characteristics of the two educational contexts and mobilizing scientific, pedagogical and didactic knowledge. The importance conceived in this intersection is highlighted, which emerged from an approximation to the Research-Action Methodology, since it allowed the development of educational practices reflected, based on a systematic observation of educational contexts. The pedagogical action developed followed the Project Work Methodology whilst being constantly guided by a humanist and socio-constructivist paradigm, where the child played an active and participatory role in their teaching and learning process.

Furthermore, this document translates the collaborative and supportive work between all the actors in the educational process in an atmosphere of negotiation, democracy, acceptance and trust, that were essential in the construction of learnings, competences, beliefs and values. The dual profile of the future teacher will allow, in a contextualized and integrated way, articulating and continuing the child's educational process, forming active citizens to live in society.

Keywords: Initial Teacher Training Double Profile; Research-Action Methodology; Reflective teacher; Project Work Methodology

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo espiral da Metodologia de Investigação-Ação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011.	45
Figura 2 - Exemplo de registo de texto.....	55
Figura 3 - Exemplo de registo de texto.....	55
Figura 4 - Discussão em grupo sobre estratégias para programar o Robô SuperDoc	71
Figura 5 - Apresentação de estratégias de programação	71

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF - Atividades de Animação de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

EE – Encarregados de Educação

EMRC - Educação Moral Religiosa e Católica

EPE - Educação Pré-Escolar

ET - Educação Tecnológica

EV - Educação Visual

EVT - Educação Visual e Tecnológica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES - Prática Educativa Supervisionada

STP - Sala de Trabalho de Professores

TEIP 3 - Território Educativo de Intervenção Prioritária 3

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NO SÉCULO XXI.....	3
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	12
1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE	21
2. CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	30
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	34
2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1º CEB: TURMA DE 3º ANO	40
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	49
3.1. UMA VIAGEM EM CONTEXTO DE EPE	49
3.2. UMA VIAGEM EM CONTEXTO DE 1º CEB	65
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	101

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio com o objetivo de evidenciar todo o percurso de formação desenvolvido, quer numa vertente descritiva e analítica, quer numa vertente interpretativa e reflexiva, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, por meio a problematizar questões emergentes da prática educativa (Ribeiro, 2021).

As práticas pedagógicas apresentadas, ocorreram numa sala de EPE, entre outubro de 2021 e janeiro de 2022 e, numa fase seguinte, numa turma de 3º ano do 1º CEB, entre março e maio de 2022, permitiram construir competências e conhecimentos pessoais e profissionais para a qualificação referente à docência. Neste seguimento, torna-se imperativo referir que o perfil duplo do docente concede um olhar abrangente sobre o desenvolvimento da criança, assim como, o conhecimento profícuo de estratégias, capacidades e atitudes profissionais que permitem perspetivar um crescimento holístico e significativo, garantindo uma transição e continuidade educativa entre os dois níveis educativos de forma plena, harmoniosa e facilitada (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio). Dado o valor e a implicação que este perfil concebe ao docente em analisar de forma reflexiva as suas práticas, valoriza-se a investigação como sendo facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, baseada num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão contínua (Moreira, 2011).

Assim sendo, o presente documento encontra-se estruturado em três capítulos, intrinsecamente ligados e relacionados entre si, que contribuirão para a construção de uma metarreflexão, que será apresentada como uma análise crítica e reflexiva sobre o contributo da ação pedagógica na aquisição de competências pessoais e profissionais, em prol da construção de pilares determinantes para o desempenho da futura profissão de docente. O primeiro capítulo, apresenta referentes de cariz teórico e legal alusivos aos dois níveis educativos, que sustentaram as opções metodológicas e estratégias adotadas no decorrer da PES. Neste capítulo, evidenciam-se três subcapítulos, sendo apresentado, num primeiro

momento, paradigmas de educação gerais e comuns a ambos os contextos, tais como, o desenvolvimento da criança defendido por vários autores e, o modo como o docente assume um papel fundamental na potencialização e maximização de um ensino equitativo e de qualidade. Destaca-se ainda, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que, é transversal à EPE e ao 1º CEB. No segundo e terceiro subcapítulo, divulga-se as especificidades que caracterizam cada valência.

O segundo capítulo contempla a caracterização do contexto educativo onde decorreu o estágio, descrevendo-se a Instituição cooperante, bem como, os seus objetivos e a sua missão. Posteriormente, são caracterizadas as particularidades de ambos os níveis educativos (i.e., do grupo de crianças da EPE e da turma do 3º ano de escolaridade), mais concretamente, os ambientes educativos referentes, salientando-se as respetivas interações, a organização e gestão do espaço, tempo e materiais, a relação escola-família, as singularidades observadas e as informações recolhidas aquando da elaboração do diário de formação individual. Neste capítulo, enfatiza-se ainda, a abordagem da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) que sustentou e orientou todo o percurso vivenciado no estágio e que fomentou a criação de um pensamento crítico e a aquisição de competências investigativas e reflexivas fulcrais para a construção e transformação educativa, pelo seu caráter cíclico que envolve momentos de observação, planificação, ação e reflexão sistemática.

No que concerne ao terceiro capítulo, este destina-se à descrição, análise, fundamentação e reflexão de algumas ações desenvolvidas em contexto de EPE e 1º CEB. Em ambas as valências foram desenvolvidos projetos no âmbito da MTP e, paralelamente a esta metodologia, realizaram-se algumas atividades que evidenciam as aprendizagens profissionais desenvolvidas, assim como, o impacto das ações educativas nas aprendizagens das crianças.

Concluindo, tal como supramencionado, urge referenciar a metarreflexão elaborada do percurso de formação profissional de perfil duplo, onde se pretende espelhar, de um modo crítico e reflexivo, uma visão global relativamente à formação docente, destacando as aprendizagens desenvolvidas a nível pessoal e profissional, assim como as dificuldades e o modo como se procurou ultrapassá-las.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

(...) formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade. (Alarcão, 2001, p.11)

Este capítulo, tem como intuito apresentar os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica, no que diz respeito às valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, no primeiro subcapítulo, será realizada uma abordagem geral à educação em Portugal, dando especial foco a ambos os contextos educativos, bem como, será colocada em evidência as particularidades do perfil duplo de um profissional de educação.

Os dois subcapítulos seguintes, destinam-se à EPE e ao 1º CEB, onde são apresentadas as especificidades de cada um dos níveis educativos, dando-se ênfase à organização, estratégias e princípios educativos que tiveram na base das práticas pedagógicas implementadas no decorrer da PES.

1.1. EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NO SÉCULO XXI

O conceito de educação tem sofrido algumas mudanças ao longo dos anos. Compreender os desafios da educação e os tempos de mudança que se vivem hoje, implica uma reflexão no que diz respeito à sua evolução, uma vez que, essa progressão influencia a sua dinâmica atual.

Em Portugal, o Estado Novo foi um período onde a educação era desvalorizada. O conceito educar surgia aliado a referenciais católicos e a educação competia à família, mais frequentemente, às mães. Após o 25 de abril de 1974, Portugal renegociava alterações a nível político, social e económico que, por sua vez, se traduziam igualmente em mudanças no espaço educativo, de forma a melhorar a qualidade de vida da população (Marta, 2015).

Por conseguinte, o Estado começou a promover a democratização do ensino e foram tomadas medidas para que houvesse uma igualdade de oportunidades no acesso ao mesmo. Entre elas, a criação de mais creches e jardins de infância, campanhas de alfabetização, a supressão dos exames nacionais e das provas de admissão ao Ensino Superior, a revisão global

dos programas do Ensino Primário e, estabeleceu-se como prioridade o combate ao analfabetismo e ao abandono escolar. Relativamente à formação dos docentes, verificou-se uma elevação das habilitações de ingresso e uma maior duração do curso que habilitava para a docência. Além disso, ocorreu um aumento dos estágios pedagógicos e um incentivo à inovação pedagógica (Manta, 2005).

Nesta sequência, em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o primeiro grande passo da reforma educativa (Nóvoa, 1991) que, estipula o direito e equidade no acesso à educação, de forma a dar resposta às necessidades resultantes da realidade social de cada cidadão e, também, a favorecer o seu desenvolvimento pleno e harmonioso através de uma igualdade de oportunidades para todos. Ademais, a LBSE, objetiva que o sistema educativo deverá contribuir para a formação de indivíduos livres, responsáveis, críticos, autónomos, solidários, ativos e com um espírito democrático, desde a Educação Pré-Escolar até ao término da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2). Consequentemente, todas estas alterações conduziram a uma mudança de mentalidades face à conceção de criança, isto é, possibilitaram o reconhecimento desta como sujeito e agente do processo educativo, capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagens a partir das suas experiências e saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

O papel ativo conferido à criança decorre da visão desta como um ser competente, que detém conhecimentos, sendo que, a sua motivação para aprender é baseada nos próprios interesses e experiências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e, dos direitos outorgados na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019). Garantir a prática destes direitos à criança permite o desenvolvimento das suas potencialidades, proporcionando-lhe a “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9), que contribui, indiscutivelmente, para o desenvolvimento da sua confiança no que concerne à sua “capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). A escola deve ser um lugar de aprendizagem que fomente “conhecimentos, capacidades, e atitudes [que permitem às crianças] lidar com os desafios da vida e exercer uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo” (Formosinho & Merali, 2016, p. 5).

Atendendo a todos estes desafios, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas que se centram na aquisição de “competências-chave para o mundo do amanhã” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 404), explorando múltiplas alternativas para as conceber.

Neste sentido, destaca-se o importante papel da educação, como direito universal, que deve assistir a todos de forma a dar resposta às diversidades e potencialidades de cada criança e, proporcionar a criação de oportunidades não necessariamente de igual forma, mas por meio a garantir que todas adquiram aprendizagens tendo por base a equidade, isto é, disponibilizando a cada uma as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento holístico e equilibrado e o sucesso individual (Roldão, 1999; Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro).

Nesta ótica, reforça-se que para que a educação ao longo da vida seja considerada na sua plenitude, é essencial que seja fundamentada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/com os outros e aprender a ser (Delors et al., 1996), que dependem do papel que o docente assume na prática educativa, sendo que, por isso, todas as ações desenvolvidas no decorrer da PES objetivaram a promoção destas de um modo significativo e contextualizado, como se verá no Capítulo III. Desta forma, é imprescindível interligar as quatro dimensões comuns à profissão docente, descritas no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, com as aprendizagens que se pretendem ver desenvolvidas no decorrer do progresso e evolução de cada uma das crianças, dado que o docente deve retirar do meio onde está inserido informações determinantes para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que estas trazem implicações no agir, o que por sua vez impactua no processo de desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a dimensão profissional, social e ética, que objetiva que o docente promova aprendizagens integradas e contextualizadas ao meio onde as crianças se inserem (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), relaciona-se com o aprender a conhecer, que diz respeito ao aprender a aprender através da descoberta, do conhecimento e da compreensão que as crianças realizam sobre o mundo que lhes rodeia, para que possam viver dignamente e comunicar com os outros. Sincronicamente, desenvolvem a atenção, a memória, a autonomia e o pensamento (Delors et al., 1996), visto que o contexto real e as experiências do dia-a-dia são os principais impulsionadores de aprendizagens significativas.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que tem por base o currículo, presume o desenvolvimento de aprendizagens significativas de qualidade e de rigor científico e metodológico, de forma integrada, nas diferentes áreas do saber, adequadas ao respetivo nível e ciclo de ensino (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Esta associa-se com o aprender a fazer, que está intrinsecamente ligado ao processo anterior de aprender a conhecer, uma vez que se prende com a necessidade de a criança adquirir competências para

saber como agir nos diferentes ambientes, mobilizando os conhecimentos teóricos adquiridos nos diferentes níveis de escolaridade para a sua vida quotidiana (Delors et al., 1996).

Relativamente à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é objetivado que o docente exerça uma prática integrada, inclusiva e colaborativa, no âmbito das diferentes dimensões da instituição e com a comunidade envolvente (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), concordando com a perspetiva de Nóvoa (2019) de que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” (p.14). Esta dimensão articula-se com o aprender a viver juntos/com os outros já que se refere à necessidade de colocar as crianças a conviverem com diferentes indivíduos, com o intuito de descobrirem e aceitarem progressivamente o outro e de, ao longo da vida, participarem em projetos com objetivos comuns para que, desde a infância entendam a importância do respeito pelos valores, da compreensão mútua e da colaboração e cooperação, minimizando as diferenças e evitando conflitos (Delors et al., 1996).

Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, assenta no paradigma de que o docente deve estar em constante construção e renovação da sua formação mediante as necessidades que emergem na prática (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), procurando continuamente “novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional” (Marta, 2015, p.140). Nesta sequência, surge o aprender a ser que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, já que todas devem estar preparadas para pensar e agir de forma autónoma e crítica nos diferentes momentos da vida (Delors et al., 1996).

Acentuando a necessidade do desenvolvimento de uma educação em torno dos quatro pilares supramencionados, compreende-se a importância da adoção, por parte dos docentes, de práticas de ensino progressistas, em detrimento de uma educação transmissiva que coloca o docente no centro do processo de ensino e de aprendizagem, sendo este “(...) quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.17). Este paradigma de ensino minimalista, limita as crianças e fomenta “o isolamento e o trabalho individual, conduzindo à passividade do aluno e à obediência cega à autoridade” (Piaget, 1928, citado por Simão et al., 2005, p.26). Contrariamente, uma prática educativa assente em paradigmas participativos que, presume uma pedagogia construtivista e socio construtivista, determina que a criança constrói

ativamente o seu próprio conhecimento através das diferentes interações que estabelece, uma vez que, estas permitem-lhe dar sentido à realidade em que se insere e, ao mesmo tempo, oferecem-lhe a possibilidade de estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos e os novos conhecimentos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As teorias construtivistas e socio construtivistas surgem por forma a dar resposta “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Despacho nº 6478, 2017), defendendo que o conhecimento é resultado das interpretações das experiências físicas e sociais que as crianças têm no mundo que as rodeia e, do desenvolvimento do seu próprio conhecimento, inteligência e código moral (DeVries et al., 2004).

O Construtivismo de Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças resulta da interação entre a criança e o meio envolvente, na qual ocorre a assimilação ou acomodação de novos saberes e experiências, que se organizam em novos esquemas cada vez mais complexos (Araújo et al., 2015; Shaffer, 2005). Na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Piaget classificou quatro estádios do desenvolvimento intelectual das crianças: o estágio Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal, pelos quais as crianças progridem numa sequência normal desde o nascimento e, que se encontram relacionados com o “próprio ritmo de desenvolvimento, que é determinado por as suas experiências e a sua própria capacidade de maturação” (Spodek & Saracho, 1998, p.75). Dado que a PES se realizou em contexto de EPE e 1º CEB, mais concretamente, com crianças entre os três e os cinco anos de idade e os sete e os nove anos de idade, importa salientar o estágio Pré-Operatório e o estágio Operatório Concreto. O primeiro, ocorre entre os dois e os sete anos de idade, sendo que nesta etapa a criança desenvolve a linguagem e outras representações simbólicas. A partir deste momento, dá-se o desenvolvimento do pensamento simbólico, que dá lugar ao pensamento intuitivo não sistemático ou sustentado (Ferracioli, 1999; Spodek & Saracho, 1998). Já o estágio Operatório Concreto, acontece entre os sete e os doze anos de idade, onde ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico da criança. Nesta fase, a criança ainda tem necessidade de recorrer a objetos físicos ou eventos concretos e somente consegue aplicar uma forma de classificação de cada vez (Ferracioli, 1999; Spodek & Saracho, 1998).

No que concerne ao Socio construtivismo de Vygotsky (1978), este assenta no desenvolvimento da criança a partir do relacionamento que estabelece nas interações sociais entre os sujeitos e o próprio meio. A capacidade de raciocínio e as linguagens verbal, gestual

e escrita são ferramentas essenciais durante o processo de desenvolvimento da criança, na medida em que promovem o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural da criança, aquando remetem para o relacionamento com os outros (Matta, 2001; Spodek & Saracho, 1998). Neste seguimento, destaca-se a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se define como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre o desempenho individual da criança para resolver problemas e o desempenho que consegue atingir quando trabalha colaborativamente “sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.5). Contudo, de acordo com Matta (2001), “nem toda a interação social dá lugar a um progresso evolutivo, mas somente as interações que, partindo do ponto em que a criança se encontra, são capazes de a conduzir um pouco mais além” (p. 76).

Associada À Teoria Socio Construtivista de Vygotsky (1978), surge, por influência, a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979). Este paradigma contextual, à semelhança da teoria mencionada anteriormente, defende que o crescimento e o desenvolvimento infantil são influenciados diretamente por fatores ambientais e vice-versa (Lopes da Silva et al., 2016; Spodek & Saracho, 1998). De acordo com Spodek e Saracho (1998), deve-se tentar compreender a relação que ocorre entre “as circunstâncias imediatas nas quais as crianças se desenvolvem e o contexto mais amplo em que se inserem, a partir das interpretações que as crianças fazem delas, e de como estas interpretações mudam com o passar do tempo” (p.78). Foi com base nestes paradigmas socio construtivistas e na crença de que “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2006, p.9), que a ação na PES se desenvolveu em torno de uma pedagogia participativa, tal como se pode verificar nas ações desenvolvidas no último capítulo.

Por conseguinte, como alternativa às pedagogias transmissivas tradicionais, surgiram novos paradigmas educativos assentes no princípio da mudança (Marques, 2016). Neste sentido, influenciado pelas abordagens pedagógicas de Reggio Emília, que no início dos anos 90 fazia uma forte atenção às artes, e do Movimento da Escola Moderna (desenvolvido no segundo capítulo), Kilpatrick (1965) impulsionou a Metodologia de Trabalho de Projeto como forma de promoção do desenvolvimento holístico da criança, na medida em que promove não só o trabalho colaborativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, o sentido de

responsabilidade e a entreaajuda, mas também possibilita que a criança seja um sujeito ativo e competente na construção de aprendizagens (Vasconcelos et al., 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Contudo, no decorrer do tempo, a abordagem foi sofrendo alterações, incorporando também ideais de John Dewey, na medida em que os interesses e curiosidades das crianças passaram a ser privilegiados no processo de ensino e de aprendizagem (Marques, 2016). De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), um projeto deve surgir de problemas levantados pelas crianças e, ser posto em prática de forma coletiva com iniciativa, liberdade e responsabilidade sobre os diferentes momentos de aprendizagem. Uma vez que a problemática decorre dos interesses manifestados pelas crianças, a motivação que estas apresentam para a aprendizagem, bem como o seu envolvimento nas atividades, reflete o seu desejo por aprender que, conseqüentemente, permite conferir significado às aprendizagens, tal como se verá no Capítulo III, aquando os Projetos “Seres Mágicos” e “Um por todos e todos pelo Mundo!”, desenvolvidos em contexto de EPE e 1º CEB, respetivamente.

Em termos práticos, a concretização de um projeto envolve várias fases de trabalho, que preveem a procura de uma resposta ou de uma solução para um problema, adotando uma perspetiva interdisciplinar e uma visão global do mundo (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011). Assim sendo, a primeira fase, prende-se com a definição do problema e as questões a tratar, na qual existe partilha de ideias, interrogações e conhecimentos prévios acerca de um tema. Numa segunda etapa, é realizada uma planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são estabelecidas metas e estratégias a atingir para resolver o problema colocado e os recursos a utilizar, através de mapas conceituais (Vasconcelos et al., 2012). A terceira fase, destina-se à execução das tarefas anteriormente definidas, segundo um processo constante de pesquisa e, posteriormente, registo e organização da informação recolhida e alteração dos mapas conceituais elaborados previamente. A última etapa, consiste na divulgação e avaliação do projeto e, o foco centra-se na exposição de todo o trabalho realizado e no *feedback* de cada criança sobre o seu empenho e conhecimento adquirido no decorrer do projeto. Nesta etapa, é crucial que o docente reflita e avalie o envolvimento das crianças ao longo de todas as fases e os saberes construídos por as mesmas, por meio a entender a evolução de cada uma no decorrer do projeto, bem como os aspetos a melhorar na sua prática futura (Vasconcelos et al., 2012). Importa salientar que, nesta etapa, podem surgir novos problemas desencadeados pelas pesquisas efetuadas durante todo o processo de investigação (Cortesão et al., 2002).

Nesta linha de pensamento, compreende-se que o ato de educar no século XXI requer, por parte dos docentes, a consciência de que o mundo prossegue em contínua transformação, tornando-se, impreterível, adaptar-se aos mais variados contextos e estar preparado para, constantemente, atualizar e aprofundar os seus conhecimentos e competências profissionais, de modo a aperfeiçoar os saberes, as técnicas e as atitudes necessárias à sua prática pedagógica, por meio a dar resposta às mudanças e a garantir “a sequencialidade do desenvolvimento da criança” (Freire, 1967, citado por Ribeiro et al., 2016, p. 437) e o respeito pelas suas singularidades (LBSE – artigo 35º, nº 2; Quadros-Flores et al., 2009). Nesta ótica, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), como documento central e transversal a todos os níveis educativos, reforçando os pressupostos educativos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), possibilita ao docente reajustar a sua prática, tendo por base um conjunto de 10 áreas de competências, que se complementam através de várias capacidades teóricas e práticas, que se pretendem desenvolvidas e que vão além dos programas curriculares.

A formação contínua do docente, auxilia-o a progredir na sua carreira, bem como na “constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172), mas como um processo em curso (Sá-Chaves, 2005), que lhe permite não só refletir criticamente sobre a teoria e a prática (Nóvoa, 1992), mas também aprimorar e desenvolver novas estratégias, a fim de atender às mudanças e exigências que pressupõem a melhoria das práticas pedagógicas, por meio a dar resposta a todas as crianças (Nóvoa, 1992). Nesta linha de pensamento, urge referenciar que, a resposta a essa diversidade concerne à diferenciação pedagógica contemplada numa educação inclusiva que visa responder às necessidades de cada um, adequando o processo educativo para permitir que todos, independentemente da sua situação pessoal e social, alcancem as mesmas finalidades, através de um conjunto diversificado de recursos e estratégias pedagógicas (Clérigo et al., 2017; Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho; Henrique, 2011).

Por conseguinte, cabe ao docente criar condições de bem-estar e segurança, proporcionando experiências de aprendizagem contextualizadas, adequadas e estimulantes, que atendam à diversidade e promovam a igualdade de oportunidades, para que as crianças possam atingir um desenvolvimento completo, rico e no tempo certo (Freire, 2008; Clérigo et al., 2017). Ademais, indo ao encontro da Teoria de Inteligências Múltiplas defendida por

Gardner, urge referenciar o facto de as crianças serem dotadas de uma diversidade intelectual, apresentando diversos tipos de inteligência que são desenvolvidos no decorrer da vida, conforme a riqueza do estímulo que recebem. Entendendo a inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente” (Gardner, 1999, citado por Sales & Araújo, 2018, p. 685), o autor considera que todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos distintos para compreender o mundo e onde são capazes de atuar: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal cinestésica, a inteligência interpessoal, intrapessoal e a inteligência naturalista (Strehl, 2000). Os docentes, tendencialmente, sobrevalorizam uma determinada inteligência em detrimento de outras (Strehl, 2000), todavia, estas inteligências devem ser ponderadas, conforme se verá no Capítulo III, por meio a potenciar e a alargar as oportunidades de cada criança.

Ainda nesta sequência, evidencia-se como fatores preponderantes do desenvolvimento profissional do docente “o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com outros elementos da escola” (Simão et al., 2016, p. 68). Nesta ótica, o docente deve perspetivar o trabalho cooperativo e colaborativo como um aspeto chave, na medida em que, proporciona a partilha, a reflexão e debate conjunto, sobre o trabalho pedagógico, dificuldades e instrumentos de planeamento e avaliação que, consequentemente, dão a possibilidade de criar condições favoráveis e estratégias facilitadoras a partir das necessidades do grupo com quem contacta (Rodrigues, 2005; Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Dada a importância do trabalho colaborativo, convoca-se a opinião de Marta (2015) no que às práticas colaborativas diz respeito, afirmando que “contribui para um trabalho mais interventivo pela troca de ideias, de saberes, de sugestões e críticas construtivas” (p.353). Em simultâneo, torna-se essencial o exercício de práticas pedagógicas colaborativas que, permitam, também, uma transição educativa natural, plena, estável, articulada e sequencial, para as crianças continuarem a aprender e a desenvolver as suas potencialidades de forma significativa e não fragmentada, atingindo, deste modo, o sucesso em todas as etapas (Ribeiro et al., 2016), pois “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores” (Aniceto, 2010, p.72). Reconhecendo-se que o profissional de perfil duplo tem habilitação para a EPE e para o

1º CEB, compreende-se que este interprete melhor os desafios pelos quais as crianças terão de passar, na medida em que, tem uma maior amplitude de conhecimentos relativos aos dois níveis educativos.

Em suma, os docentes que assentem a sua prática pedagógica numa perspetiva socio construtivista, fomentam experiências concretas, integradas e significativas para os grupos de crianças. Assim sendo, atendendo a esses paradigmas e, também, às conceções mencionadas e exploradas, nos próximos dois subcapítulos será apresentado um quadro concetual específico de ambos os níveis de escolaridade.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e, em Portugal, é considerada como a primeira etapa da educação básica. Segundo a Lei-Quadro da EPE (Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) e o artigo 5º da LBSE (Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro), este nível educativo é crucial no desenvolvimento pessoal e social da criança, na medida em que favorece a sua inserção em diversos grupos sociais, estimula o seu desenvolvimento global, respeita as suas características individuais e os seus ritmos de aprendizagem e promove aprendizagens contextualizadas e integradas. Este nível educativo, tal como supramencionado, é de caráter facultativo, dado que, primeiramente, cabe à família a educação da criança. Contudo, de acordo com Formosinho et al. (1996), a frequência na EPE é fulcral, uma vez que, as crianças que a frequentam atravessam um processo de “desabrochar natural” (p.24), ao longo do qual lhes são concedidas experiências educativas adequadas às suas competências de desenvolvimento que, por sua vez, facilitam a transição para o nível educativo seguinte.

Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que, o currículo é “concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Neste seguimento, é essencial que o educador oriente e sustente a continuidade e intencionalidade educativas com base nos objetivos enunciados na Lei-Quadro da EPE, na organização do

ambiente educativo, nas OCEPE e na adoção de um, ou a junção de vários, modelos curriculares (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). As OCEPE, constituem-se como um conjunto de princípios de apoio ao educador, na tomada de decisões sobre a construção e gestão do currículo adaptado ao contexto e às características do grupo e respectivas famílias. Assim sendo, o educador deverá recolher informação para que possa fundamentar a prática, observando, escutando, interpretando, organizando, refletindo e avaliando sobre a criança, para a compreender e responder às suas curiosidades, necessidades e interesses (Lopes da Silva et al., 2016; Parente, 2012). Para além deste documento, existem outros que auxiliam o desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao ambiente educativo, como é o caso do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e do Projeto Curricular de Grupo, que definem as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo, tendo em consideração as características dos contextos. No decorrer da PES, recolheu-se, regularmente, múltiplos dados sobre cada criança, bem como acerca do grande grupo, com vista a desenvolver planificações adequadas às características das crianças e do grupo, tendo em conta cada um dos documentos supramencionados.

Falar em Educação Pré-Escolar implica mencionar a importância do ato de educar e de cuidar. Embora se apresentem como conceitos distintos, articulam-se entre si, traduzindo a importância da afetividade na vida de todos os intervenientes do processo educativo. Relativamente ao primeiro, na perspetiva de Marta (2015), caracteriza-se como “um meio de aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (p.114). Já Estanqueiro (2010), afirma que “educar é ajudar [a criança] o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades” (p.13). No que concerne à ética do cuidado, esta está intimamente relacionada com a necessidade de o educador de infância dar resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a sua segurança, proteção e bem-estar, que se constituem como um suporte do desenvolvimento intelectual que, por sua vez, possibilitam a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças (Marta, 2015). De acordo com Silva et al. (2016), o ato de cuidar “envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24). A articulação entre o ato de educar e o ato de cuidar constitui-se como um “ponto de equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade” (Marta, 2015, p.114), pois favorece a construção de uma relação de

proximidade entre os diferentes agentes do processo educativo, o que por sua vez facilita o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional da criança. Nesta ótica, destaca-se a importância de educar com disciplina positiva, na medida em que “as crianças fazem melhor quando se sentem melhor” (Nelsen, 2019, p.41).

Neste seguimento, importa destacar o papel do educador como mediador e orientador de experiências de aprendizagem que “despertem nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir” (Marta, 2015, p. 137), fomentando atividades e recursos promotores de aprendizagens que incorporam as inteligências do ser humano (c.f. Cap.I) e as “dimensões afetivas, sociais, éticas e culturais” (Marta, 2015, pp. 137-138). Cabe ao educador despoletar na criança a vontade para aprender a pensar, por forma a que esta tenha a oportunidade de “desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar” (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2007, p.100). Só assim, será possível a construção de uma relação de proximidade assente no respeito mútuo, na segurança, no bem-estar, na confiança e, sobretudo, na afetividade e carinho, entre o docente e as crianças.

Desta forma, considerando o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, referente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, pode afirmar-se que o educador deve ser um facilitador e potenciador de aprendizagens integradas e contextualizadas, organizando o espaço como um lugar seguro, de pertença e promotor do bem-estar, disponibilizando materiais diversificados e estimuladores, gerindo a organização do tempo de um modo diversificado e flexível, tendo em vista os diferentes ritmos de trabalho, e mobilizando recursos didáticos possibilitadores da descoberta de novas potencialidades, proporcionando o desenvolvimento de identidades plurais (artigo 3º, capítulo II). Assim sendo, a diferença não deve constituir um obstáculo, uma vez que, a aceitação, o respeito pela diferença e a promoção da inclusão, são aspetos considerados enriquecedores para todas as áreas e domínios curriculares (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Além disso, a organização da sala em diferentes áreas de atividades deve ser pensada conscientemente e de forma lógica, facilitando o acesso das crianças, tanto de forma individual como em grupo, permitindo que todas as crianças possam intervir e agir com confiança (Hohmann et al., 1979; Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, é essencial que o educador reflita sobre as oportunidades educativas que esse contexto oferece, ou seja, é importante que planeie intencionalmente essa organização e avalie constantemente o modo

como contribui para o processo de aprendizagem das crianças, fazendo alterações sempre que achar necessário (Lopes da Silva et al., 2016). Quando o educador consegue construir este ambiente, estão criadas as condições para que se façam aprendizagens significativas, justas e equitativas.

Consequentemente, é crucial destacar o processo de construção da identidade dos educadores, na medida em que esta é construída por um acumular de experiências pessoais e profissionais e pela capacidade de problematizar as exigências da prática, adotando uma postura reflexiva e investigativa, potenciadora de transformações e adaptações em função das identidades presentes no contexto educativo, de forma a construir um quadro pedagógico centrado na qualidade (Cole & Walker, 1989; Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Marta & Lopes, 2012). Assim sendo, o tempo é um fator fundamental para que o educador (re)estruture as suas identidades, acomodando as inovações e as mudanças, sendo a troca de experiências e a partilha mútua de saberes, fundamentais para a consolidação do espaço de formação dos agentes educativos e para a alteração do contexto. Nesta perspetiva, importa ressaltar que, os educadores possuem uma identidade profissional individual e coletiva, sendo que, a primeira corresponde a “uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” e a identidade coletiva representa “sistemas de ação e interpretação [dos] atores em interação social” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34). A par do desenvolvimento da identidade do educador, a criança re(constrói), também, a sua própria identidade.

Reforçando os pressupostos anteriores, evidencia-se a importância de as práticas educativas acompanharem as contantes mudanças do mundo. Deste modo, estando perante crianças nativas da era digital, onde as TIC tomam parte integrante na sua vida, o educador tem o dever de potenciar o desenvolvimento das crianças neste sentido, preparando-as para os desafios atuais, decorrentes da globalização e de uma aceleração do desenvolvimento tecnológico. Os recursos tecnológicos fazem parte da vida das crianças, tanto no seu quotidiano, como nas suas brincadeiras, deste modo, deve-se “proporcionar oportunidades de aprendizagem, recorrendo ao uso de tecnologias para abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo” (Marta, 2017, p.43), tendo sempre em conta que, a aprendizagem significativa depende da capacidade de articular e integrar os diferentes conteúdos. Através da utilização dos vários recursos tecnológicos ao seu dispor, o educador torna a aprendizagem “mais atraente, correspondendo melhor às necessidades individuais

das crianças, promovendo a autonomia, proporcionando o acesso a uma grande variedade de informação e encorajando as [crianças] a explorar e a criar” (Reis, 2001, p.60). Assim sendo, conforme se verá no capítulo III, no âmbito da PES, tendo em conta os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo, preconizou-se atividades/projetos revestidos de intencionalidade educativa, desenvolvendo-se estratégias em que se utilizou pedagogicamente as TIC, recorrendo, por exemplo, à robótica como outra forma de brincar aprendendo.

Relacionada com as preocupações a ter em conta pelo educador, urge referenciar a importância do brincar, como temática que tem assumido especial foco pelo seu impacto no desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças (Salomão et al., 2007). Segundo Lopes e Neto (2014), o brincar “é a linguagem universal da infância” (p.11), visto que é através desta ação que as crianças comunicam entre si, expressam as suas emoções, questionam, partilham as suas dúvidas e experiências e dão sentido ao mundo que as rodeia, aquando atribuem sentidos e significados às coisas. Segundo Piaget, o brincar é “um veículo necessário e importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças”, pois dá-lhes a oportunidade de interagirem com diferentes materiais e construírem uma ideia do que é o mundo, as pessoas e as coisas que a rodeiam (1970, citado por DeVries et al., 2004, p. 18). Além disso, o brincar possibilita que a criança se descubra a si própria, desenvolvendo competências e atitudes que irá utilizar ao longo da sua vida. À medida que a criança vai crescendo e adquirindo novas capacidades e competências, as suas brincadeiras variam, por isso, é essencial que o educador observe e reflita quando a criança está envolvida em situações de brincadeira. Por sua vez, Ferland (2006, citado por Sarmiento et al., 2017), afirma que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (p.41). Já Neto (2020), defende que o brincar é “compreendido com um direito natural e, consequentemente, humano. Brincar é criar um vínculo para se conhecer e dar a conhecer, através de um comportamento exploratório, num cenário de jogo incerto e inesperado” (p.221).

Estas perspetivas distintas, mas complementares, demonstram que, através do brincar a criança utiliza a sua criatividade e imaginação, constrói e articula diferentes saberes, explora o mundo, aprende regras, valores e o sentido de partilha, desenvolve a concentração e resolve problemas, o que, por sua vez, simplifica a compreensão e integração no contexto onde se insere. Neste sentido, a promoção de brincadeiras no contexto escolar é determinante para a

aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Por conseguinte, compreende-se que o brinquedo não condiciona a brincadeira da criança, mas sim a forma como esta o utiliza e explora nas brincadeiras, atribuindo-lhe diferentes significados (Sarmiento et al., 2017).

No mesmo sentido, a escolha de modelos curriculares na EPE, segundo os quais o educador rege a sua prática, não condicionam a liberdade e autonomia da criança, pelo contrário, vão ao encontro das suas necessidades, dando resposta às especificidades individuais de cada criança e do grupo, colocando-a no centro do processo de ensino e de aprendizagem, como um ser competente e ativo do seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Além disso, a adoção de modelos curriculares é determinante na ação do educador, já que possibilitam que este se baseie em paradigmas teóricos que, facilitam a compreensão do desenvolvimento da criança e, ainda, a forma como o ambiente educativo pode ser organizado (Formosinho et al., 1996). Deste modo, o educador deverá organizar e gerir o currículo tendo em conta os modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar existentes (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Nesta ótica, importa destacar o Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que, a PES se desenvolveu em torno do mesmo. Esta abordagem pedagógica assenta numa perspetiva socio construtivista, baseada numa educação inclusiva e em princípios democráticos de participação ativa, através de estruturas de gestão cooperada do currículo (Folque, 2012). Assim sendo, o modelo pressupõe a utilização de diferentes instrumentos de pilotagem, afirmando que «ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa”» (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p.55). Neste sentido, importa destacar que, ao longo da PES, recorreu-se ao uso do Mapas de Presenças, “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, Mapa de Tarefas, Diário do Grupo, Mapa das regras de vida e Agenda Semanal. Relativamente ao primeiro, tratava-se de um quadro mensal de dupla entrada: na coluna da esquerda encontrava-se os nomes das crianças e na linha superior os dias da semana/mês. Este tinha como objetivo que cada criança, ao entrar na sala de atividades todas as manhãs, assinalasse a sua presença, de forma a não só facilitar o levantamento de quantas crianças tinham ido à Escola e quantas faltaram, bem como a ajudar no processo diário de contagem dos cartões das crianças para marcar as refeições do almoço. Desta forma, fomentava nas crianças o

desenvolvimento de noções matemáticas e temporais, promovia a identificação de convenções da escrita, favorecia o sentido de pertença ao grupo e estimulava a autonomia.

Já no que diz respeito ao segundo mapa, este consistia numa tabela com cinco colunas e, cada uma delas correspondia a um dia da semana escolar. Era pretendido que as crianças escrevessem o seu nome sempre que pretendessem contar algo ao grande grupo. Habitualmente, o mapa era encerrado pelo presidente da semana, após este dar voz a todas as crianças que colocassem o nome no mesmo. Destarte, este mapa era um instrumento fundamental, pois as crianças além de começarem a contactar com a escrita, desenvolviam a sua comunicação oral e tomavam decisões na planificação do dia.

Em relação ao Mapa de Tarefas, era um instrumento atualizado semanalmente, de forma rotativa pelos pares pedagógicos, e dispunha de onze tarefas, entre as quais, os presidentes, as faltas, a data, os cartões, o leite, o tempo, os materiais, os cabides, os recados, o pão/fruta e o abraço. Todas elas foram definidas em grande grupo, de acordo com a rotina diária e semanal do mesmo. Este mapa assumiu-se como fulcral, pois, é importante que desde cedo as crianças assumam responsabilidade e aperfeiçoem o espírito de colaboração, de modo a tornarem-se autónomas e aprenderem a cuidar dos espaços de forma mais consciente.

O Diário do Grupo, tratava-se de um registo semanal que, era atualizado diariamente pelo grupo. Era constituído por quatro colunas: “Gostei”, “Não gostei”, “Queremos fazer” e “Fizemos”. Nas duas primeiras escreviam-se ou desenhavam-se, em qualquer momento, os juízos positivos e negativos emitidos pelos elementos do grupo. Na terceira, o que se pretendia realizar em termos de atividades e, na última, o que se realizou. No final de cada semana, no decorrer da Reunião de Conselho Geral, os conteúdos deste instrumento eram analisados e discutidos em grupo.

A agenda semanal, foi estruturada democraticamente pelo grupo e consistia numa tabela de sete colunas, sendo que, cada uma correspondia respetivamente a um dia da semana. Associado a cada um dos dias, o grupo ilustrou e colou os momentos que se repetiam todas as semanas (rotina). Este instrumento, garantia à criança segurança e estimulava a autonomia, no sentido em que esta propunha e desenvolvia atividades do seu interesse.

Ainda no que diz respeito ao MEM, evidencia-se que, tal como preconizado na PES, o tempo pedagógico é organizado e gerido com as crianças, após um processo de reflexão e avaliação em torno da planificação diária e semanal e, das suas necessidades e interesses, com

o intuito de fomentar princípios de cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania (Santana, 1999). Uma outra componente característica deste modelo e, tida em conta ao longo da PES, foi a organização do espaço da sala de atividades que, segundo Niza (2012), caracteriza-se como um ambiente rico e estimulante da aprendizagem, sendo que, as paredes são utilizadas como expositores que dão voz e sentido às produções que as crianças vão realizando ao longo do ano, valorizando o seu empenho e, ao mesmo tempo, permitindo-lhes, de um modo regular e rotativo, revisitarem as suas obras, identificando de quem eram e recordando experiências importantes no seu processo de aprendizagem. Ademais, a abordagem pedagógica apresenta como centro da autoformação o trabalho por projetos que, parte dos interesses das crianças e são desenvolvidos em grupos de trabalho com crianças de diferentes idades e capacidades, de forma cooperativa, uma vez que, esta condição enriquece a aprendizagem social e cognitiva da criança (Formosinho et al., 1996; Folque, 2012). Ao longo da PES, procurou-se privilegiar a heterogeneidade de idades e ritmos de trabalho, por meio a facilitar “uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Nesta sequência, importa, ainda, debruçar o olhar sobre a necessidade de aliar à prática educativa momentos dinâmicos e criativos, onde cada criança tem a oportunidade de dar asas à sua imaginação e criatividade e sonhar, compreendendo, interpretando e recriando o mundo que a rodeia. De acordo com Abenta (2014), a criatividade é aquilo que criamos com base no que imaginamos, que é visível, enquanto que a imaginação é “algo interno, que pode nunca ser partilhado” (p.4). O desenvolvimento conjunto destas habilidades, permite que a criança se divirta num jogo que interliga o sonho com a realidade e, ao mesmo tempo, possibilita exteriorizar os seus próprios problemas e inquietações, o que, por sua vez, auxilia na superação de medos, vergonhas e frustrações e na construção de sentidos para tudo o que observa. Em função disso, ao longo da PES, tal como se verificará no terceiro capítulo, dinamizaram-se ações que articulavam o poder imaginário e criativo.

Ainda nesta linha de pensamento, focar-se-á no processo desenvolvimento da linguagem, dada a sua pertinência no âmbito da PES. Esta competência assume um papel muito relevante no desenvolvimento da criança, pois é através dela que esta comunica, transmite os seus sentimentos e emoções e diz o que pensa ou o que observa (Sim-Sim, 1998). Nesta ótica, cabe ao educador, de forma gradual, “proporcionar oportunidades às crianças

para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (Sim-Sim et al., 2008, p. 40).

No que diz respeito ao espaço exterior, segundo as OCEPE (2016), este é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p.27). Neste sentido, é fundamental que o educador reflita sobre as suas potencialidades e as múltiplas oportunidades educativas que este espaço oferece à criança. O facto de o educador dar oportunidade ao grupo para brincar diariamente de forma livre no espaço natural, promove um vasto conjunto de aprendizagens, na medida em que, as crianças vão à descoberta do meio envolvente, exploram os seus segredos e o seu funcionamento (Neto, 2020). Por este motivo, no âmbito da PES, conforme se verificará no Capítulo III, dinamizou-se o espaço exterior da Escola, bem como o exterior da Instituição, por meio a promover aprendizagens cooperativas e a fomentar as interações entre os pares.

No decorrer da prática pedagógica, surge a avaliação, como um método integrado e fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, tornando-se, por isso, indissociável da prática pedagógica (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Segundo Cardona et al. (2021), “avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (p.18), ou seja, a avaliação apresenta como principal enfoque os processos e não tanto os resultados. Assim sendo, através do olhar reflexivo sobre a realidade, o educador, em conjunto com os diferentes intervenientes do processo educativo, avalia o currículo, a ação e as aprendizagens, por meio a garantir a qualidade e o sucesso na tomada de decisões sobre a prática, reajustando-as e adaptando-as sempre que necessário (Cardona et al., 2021). Desta forma, a criança experimenta e toma consciência do que já conseguiu alcançar, das dificuldades que vai tendo e como as pode superar. Contudo, de maneira a garantir o acompanhamento pedagógico das crianças no seu percurso escolar, é importante que a avaliação seja organizada por escrito, dando lugar, no final do ano, a uma síntese global do progresso de cada criança e a uma avaliação do projeto curricular do grupo, de forma a serem partilhadas numa lógica de articulação, aquando da mudança/transição de ciclo educativo, para que exista continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A entrada no 1º CEB é uma nova fase na vida da criança, em que há uma transição entre a EPE e o 1º CEB, que acarreta novos desafios e exigências às crianças que, variam consoante a continuidade ou descontinuidade entre ambos os contextos. Este processo, tem um grande impacto no desenvolvimento da criança, sendo que, cabe a todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias, cooperar e antecipar esta fase, de forma a garantir uma “passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte” (Oliveira, 2016, p.118), por forma a que a criança desenvolva uma atitude positiva face a esta nova etapa.

Sendo o presente capítulo referente às especificidades do 1º CEB, importa, em primeiro lugar, compreender que este é parte integrante do sistema educativo português e que é o primeiro dos quatro ciclos que compõem a escolaridade obrigatória (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º). Trata-se de uma etapa que tem duração de quatro anos e dirige-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos de idade, existindo a possibilidade de entrada aos cinco anos, desde que perfaçam os seis até ao final do ano letivo. Ademais, caracteriza-se por um ensino “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º), que visa garantir uma equidade na formação geral a todos os cidadãos portugueses, segundo um processo de ensino holístico que promove o sucesso escolar e que possibilita a aquisição de saberes, competências, capacidades, habilidades e valores basilares, em prol do desenvolvimento dos interesses e motivações pessoais de cada aluno, assegurando a formação de indivíduos ativos, críticos, autónomos, criativos e responsáveis na vida em sociedade (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º). Especificando os objetivos que contemplam os primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória, que vão ao encontro dos objetivos supramencionados, a LBSE menciona “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8º).

Na mesma linha de pensamento, destaca-se o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos diferentes ciclos de ensino, dando ênfase à matriz curricular-

base do 1º CEB que apresenta como componentes de currículo sete áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português e Matemática (com uma carga horária de sete horas semanais respetivamente), Estudo do Meio (com uma carga horária de três horas semanais), Educação Artística – Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música – e Educação Física (com uma carga horária de cinco horas semanais), o Apoio ao estudo e a oferta complementar (com uma carga horária de uma hora semanal) e Inglês (com uma carga horária de duas horas semanais), perfazendo uma total de vinte e cinco horas semanais. Esta distribuição de carga horária, é gerida de forma autónoma e flexível pelos professores de 1º CEB, tendo em consideração o currículo escolar vigente e as características e especificidades da turma em concreto. Salienta-se, ainda, as áreas de carácter facultativo, designadamente as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC), assim como as áreas de integração curricular transversais, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Neste sentido, importa mencionar a definição de currículo, caracterizada por ser controversa, que na visão de Roldão e Almeida (2018) corresponde ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). Assim sendo, a escola assume um papel preponderante na gestão do currículo, devendo, por isso, estruturar-se de modo a articular e gerir, de forma autónoma e flexível, adequadamente as ofertas às necessidades e interesses do próprio contexto, potenciando e alargando os conhecimentos, capacidades e atitudes de todos os seus alunos.

Nesta sequência, como instrumento de apoio à organização e gestão do currículo, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), que se constitui como a “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho). Este documento não pretende uniformizar o ensino, pelo contrário, perspetiva um sistema educativo com sentido e coerente, que defende o acesso a diferentes formas e estratégias de aprender, possibilitando que cada criança, no final da escolaridade obrigatória, alcance competências sociais e pessoais para agir em conformidade na sociedade que lhe rodeia (Martins et al., 2017).

Concomitantemente, mencionam-se, também, as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), como documento que auxilia os docentes a planificar e agir, consoante os conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretendem adquirir “por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). A sua elaboração, emergiu como extensão e reorganização dos documentos orientadores já existentes, o Programa e Metas Curriculares, de forma a promoverem uma maior articulação entre os conteúdos e um ensino de qualidade, dando resposta a todos os alunos, bem como a oportunidade de participação ativa dos mesmos nos ambientes educativos (Despacho Normativo nº 6944-A/ 2018, de 19 de julho). Em contexto pedagógico real, é nesta perspetiva que a escola deve assegurar um projeto curricular, privilegiando o meio onde a criança está inserida e procurando desenvolver atitudes e conhecimentos específicos para garantir o sucesso educativo, ajustando as opções curriculares tendo em conta as capacidades que os alunos devem desenvolver em conformidade com as competências do PASEO (2017).

Dada a necessidade de a escola responder a todos os desafios e exigências da atualidade, ultrapassando-os para transformar os paradigmas educacionais inclusivos, desafiantes, significativos, com qualidade e sucesso, em 2018, após um período experimental em alguns agrupamentos de escolas, através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 5 de julho, promulgou-se o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O Projeto visa possibilitar às escolas uma gestão autónoma e flexível, partindo de aspetos básicos como planear, monitorizar e avaliar, de forma a que estas tenham a oportunidade de, conjuntamente com os docentes, refletirem e tomarem decisões educativas contextualizadas e adequadas ao contexto no qual estão inseridos, até então inexistentes, proporcionando uma melhor resposta pedagógica, com vista à capacitação dos alunos ao nível da competência reflexiva, comunicativa e da resolução de problemas, para que estes encontrem ferramentas e estratégias para responder às imposições do mundo, bem como a alcançarem os objetivos e competências descritos no PASEO (Cosme, 2018). É neste sentido prático que, a autonomia e flexibilidade curricular devem ser equacionadas, dado que, os domínios de autonomia curricular (DAC) possibilitam o envolvimento dos alunos na exploração das respostas às suas próprias inquietações e contribuem para o desenvolvimento de experiências educativas múltiplas e enriquecedoras (Cosme, 2018).

Neste seguimento, importa compreender o papel fundamental que o docente tem no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos enquanto elemento mediador, flexível e próximo, que não só adequa a sua prática educativa e estabelece uma relação sólida e de proximidade afetiva com os alunos, mas que também procura refletir sobre a sua ação educativa, mobilizando e integrando os interesses e necessidades apresentadas pelos alunos, por forma a facilitar e potenciar as aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Uma vez que o 1º CEB se caracteriza por um ensino globalizante, compete aos professores do 1º CEB, enquanto responsáveis titulares de turma únicos desta etapa educativa, tendo em conta o regime de monodocência, garantirem que os objetivos delineados nos documentos curriculares são cumpridos (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º). A partir desta característica, os professores têm a oportunidade de ajustarem a sua prática e criarem uma relação mais sólida com os seus alunos, contribuindo para um desenvolvimento integral e holístico de cada um deles. As crianças estão a crescer, a desenvolverem-se afetiva e socialmente, e os professores ao estabelecerem um acompanhamento próximo e transversal facilitam o processo de aprendizagem, visto que este se desenvolve através de uma pedagogia centrada nos próprios alunos, nos interesses evidenciados e nas necessidades apresentadas. Deste modo, esta versatilidade confere aos professores a possibilidade de desenvolverem uma melhor gestão do tempo letivo e uma melhor articulação, devido à constante oportunidade de acompanharem a turma durante os quatro anos do 1º CEB.

Ademais, importa entender que o conceito de articulação remete desde logo para a conexão entre os diferentes níveis de ensino, uma vez que é fundamental interligá-los para garantir uma sequencialidade educativa através de processos de articulação curricular, por via a promover, desde a mais tenra idade, aprendizagens significativas segundo um processo de formação globalizante e integrador. Além disso, a articulação curricular também pode ser vista como a relação entre as diferentes áreas do saber, em detrimento de uma lógica unicamente monodisciplinar, aquando do estabelecimento de conexões com sentido entre as mesmas, que acabam por se interligar presumindo um ensino transformador, transversal e inovador que permite às crianças estabelecer relações importantes entre a teoria e a realidade quotidiana, ao invés da construção de um pensamento fragmentado (Bonatto et al., 2012). A par desta ideia, refere-se que, ao longo da PES, tal como se verificará no capítulo III, procurou-se recorrer à promoção da interdisciplinaridade como “uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares”

(Pires, 1998, p. 177) e ainda, à transdisciplinaridade “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.89), na medida em que todas as ações pedagógicas foram desenvolvidas tendo em consideração uma reflexão conjunta entre todos os intervenientes do processo educativo, com vista o desenvolvimento contextualizado e articulado de competências e saberes das diferentes áreas curriculares.

Partindo destas inferências, os alunos são confrontados com uma visão do processo de ensino e de aprendizagem de forma integrada e contextualizada, que parte dos seus próprios pontos de vista. Neste paradigma participativo, o processo educativo é pensado como um espaço partilhado entre o aluno e o adulto, onde estes colaboram entre si, para que em conjunto desenvolvam experiências e construam aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2019). Assim sendo, a imagem da criança é a de um ser com competência, autónomo e com motivação para a aprendizagem. Desta forma, torna-se crucial aplicar múltiplas estratégias e recursos, para potenciar aprendizagens de diferentes formas, por meio a dar resposta a todos os alunos e a motivá-los para o processo de ensino e de aprendizagem. No decorrer da PES procurou-se estabelecer uma relação saudável e calorosa entre professor e aluno, “pois [é] esta relação que dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (Silva & Navarro, 2012, p. 96), motivando as crianças ao longo das práticas desenvolvidas através do uso de diversas estratégias, que procuraram ser inovadoras e impulsionadoras para a construção de novos conhecimentos.

Neste seguimento, e tendo em conta a importância de recorrer a diferentes recursos pedagógicos para estimular o desenvolvimento dos diversos tipos de inteligência (cf. Cap.I), torna-se essencial que o docente reflita em prol de uma adequação da sua prática, do currículo e dos métodos de avaliação que utiliza, visto que, a multiplicidade de abordagens e ações educativas permitem que cada aluno se adapte àquela com que mais se identifica para aprender, segundo a sua pluralidade intelectual, constituindo o seu estilo de aprendizagem. Além disso, o docente reforça as práticas inclusivas e a diferenciação pedagógica, como estratégia promotora da “superação de eventuais dificuldades dos alunos” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 24). Na PES, optou-se por valorizar as diferentes inteligências de forma não isolada, mas sim como um todo, uma vez que, foi objetivo da diáde, ao longo da construção das unidades de aprendizagens, reduzir as fragilidades e alargar os conhecimentos de todos os alunos.

Ampliando as ideias antecedentes, preconiza-se a importância das práticas docentes acompanharem a constante evolução e transformação do quotidiano, não só no que à tecnologia se refere, mas também ao aumento exponencial de informações que vão surgindo todos os dias. Deste modo, os professores devem procurar atender às necessidades e especificidades de cada aluno que advêm dessas mudanças, reconstruindo simultaneamente, a sua identidade profissional, encontrando múltiplos métodos, estratégias e recursos educacionais, de forma a fomentar um ensino de qualidade e a potenciar às crianças conhecimentos de diferentes modos, bem como possibilitar a aquisição de ferramentas imprescindíveis para enfrentarem os desafios com que se deparam, permitindo que cada um se aproprie da estratégia com que mais se identifica para aprender (Prigol & Behrens, 2020). Esta multiplicidade rompe com o uso exclusivo do manual escolar, não desfazendo das suas potencialidades e, abre lugar para o jogo, para a robótica, para as TIC, para a literatura infantojuvenil, para as Artes, para as atividades experimentais, para a aprendizagem no exterior, entre muitas outras abordagens, tal como se procurou diversificar e inovar no decorrer da PES. Importa ressaltar que, todos os recursos didáticos elaborados foram construídos e utilizados com uma intencionalidade pedagógica, não permitindo que o recurso fosse visto como um mero objeto, mas sim como um facilitador de todo o processo de construção de saberes, uma vez que, o conhecimento dos alunos parte do contacto direto com situações concretas de descoberta.

De acordo com estes pressupostos, e dada a acentuada evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação e a maneira como estão a (re)configurar o mundo, ao gerarem novas perspetivas e potencialidades sobre o modo como pensamos, importa refletir sobre a importância destas como uma mais-valia para facilitar a aprendizagem de diversos conteúdos. Com base na utilização de meios tecnológicos, os alunos deparam-se e envolvem-se com vários tipos de desafios e experiências, o que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de competências e construção de conhecimentos (Ramos, 2005). Neste sentido, é essencial que a educação acompanhe estas mudanças e possa criar ambientes de aprendizagem em que os alunos tenham oportunidade de construir conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessárias para uma sociedade tecnológica na era do digital. Contudo, de acordo com Quadro-Flores et al. (2009), o simples uso da tecnologia não provoca mudança, nem melhora os resultados. Para os autores, a incorporação das TIC deve ser efetuada de modo a aproveitar o potencial das ferramentas tecnológicas, por meio a inovar e tornar os

processos de aprendizagem significativos e promotores de saberes, atitudes e valores (Quadro-Flores et al., 2009). Através da utilização dos vários recursos tecnológicos ao seu dispor, os professores, além de promoverem a autonomia dos alunos, proporcionam o desenvolvimento de competências, geram motivação e interesse, aumentam o nível de cooperação, potenciam a criatividade, ajudam na comunicação, estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico da sua turma com a análise de diferentes pontos de vista, entre outros. E, por isso, conforme se verá no capítulo III, no decurso da PES, tendo em conta os interesses e necessidades evidenciados pela turma, preconizou-se aulas mais dinâmicas e atrativas, desenvolvendo-se ações estratégicas em que se utilizou pedagogicamente as TIC, recorrendo, por exemplo, a plataformas digitais como o *Quizizz*, *Slido*, *Wordwall*, *Piktochart*, *Jotform*, entre outras.

No entanto, não basta recorrer simplesmente às TIC, é necessário adotar metodologias ativas que permitam às crianças retirar o máximo das potencialidades deste recurso, bem como do recurso analógico (manual). Silva et al. (2017), definem as metodologias ativas como “estratégias de aprendizagem que t[ê]m a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenómeno, compreender [os] seus conceitos e saber relacionar [as] suas descobertas com [os] seus conhecimentos já existentes” (p. 32), tendo o docente o trabalho de facilitador do processo de construção desses conhecimentos e o aluno um papel ativo na sua aprendizagem, onde desenvolve atividades de forma colaborativa ou individual, com o intuito de resolver determinadas situações. Assim sendo, “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos” (Morán, 2015, p.17), de modo a fomentar competências e habilidades nos alunos, expondo-os a situações em que estes tenham oportunidade de “pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (Morán, 2015, p.18), envolvendo-se efetiva e afetivamente na construção da sua própria aprendizagem. Nesta ótica, salienta-se que, ao longo da PES, recorreu-se ao uso de duas metodologias ativas: a Metodologia de Trabalho de Projeto, explanada no capítulo I, e a Aprendizagem de rotação por estações. Na última dinâmica referida, o docente cria um tipo de circuito dentro da sala de aula e, em cada estação, há um desafio diferente proposto associado à temática em estudo, sendo que, pelo menos um deles deve ser *on-line* (Alcantara, 2020). Cada grupo de alunos, de modo aleatório, opta por uma estação de aprendizagem para iniciar a atividade didática proposta. Após o intervalo de tempo determinado inicialmente, os grupos seguem no sentido horário para a

estação seguinte, até que todos os grupos tenham realizado as atividades propostas nos postos de aprendizagem (Alcantara,2020).

Ainda nesta ótica, e tomando como referência a PES, salienta-se a importância da iniciação à programação no 1º CEB, como contributo para fomentar competências transversais ao currículo, na medida em que é fundamental criar momentos de aprendizagem significativos e contextualizados e promover o desenvolvimento de conhecimentos transdisciplinares e de competências associadas ao pensamento computacional, à literacia digital (Direção-Geral da Educação, 2015) e à linguagem de programação. De acordo com Silva et al. (2020), a linguagem de programação “possibilita aos alunos oportunidades de se exprimirem de forma criativa, experimentarem processos de inovação e invenção, para além de contribuir para a literacia da programação permitindo aos alunos construir competências transferíveis para outras áreas do conhecimento” (pp. 530-531). Por este motivo, recorreu-se à linguagem de programação num dos momentos da prática educativa no 1º CEB.

Paralelamente, a avaliação também merece uma diversificação, de modo a apurar, de forma adequada e igualitária as competências adquiridas pelos alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, a avaliação implica um “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (artigo 22º). Para isso, cabe ao docente desenvolver instrumentos de avaliação interna das aprendizagens que, se apresentam em três dimensões: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho; Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril). No que concerne à primeira, esta é realizada com a finalidade de os professores compreenderem e identificarem os conteúdos em que os alunos possuem aptidão e possíveis dificuldades. A segunda, proporciona o acompanhamento, com o intuito de verificar se os alunos estão a alcançar os objetivos pretendidos. A última, é executada com o objetivo de classificar os alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Ao longo da PES, procurou-se desenvolver uma avaliação formativa, através do uso de grelhas de observação, construídas semanalmente, onde eram estabelecidos critérios específicos para os objetivos das planificações e que se pretendiam observar nos alunos, classificando-os através de diferentes

níveis de desempenho, com o intuito de compreender as dificuldades de cada um, de forma a agir em conformidade com as mesmas, por forma a ultrapassá-las.

Posto isto, para promover aprendizagens significativas é fundamental que exista uma ação pedagógica coesa e flexível, bem como uma reflexão contínua e sistemática por parte do docente, no que diz respeito à organização e gestão do currículo e da turma, bem como das estratégias e recursos utilizados. Só dessa forma é que é possível potenciar um ensino participativo, integrador e globalizante, onde prevalece a afetividade e onde se perspetiva o desenvolvimento holístico de cada aluno. Nesta linha de pensamento, a partilha de ideias, estratégias e conhecimentos, entre docentes das diferentes áreas curriculares e níveis de educação é essencial, na medida em que, fortifica a confiança mútua e cria um ambiente favorável à evolução profissional. Ademais, é através deste processo constante e reflexivo que os professores podem dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos, fomentando um ensino verdadeiramente flexível e articulado (Damiani, 2008).

Tendo em conta os conceitos teóricos referenciados, no capítulo seguinte, proceder-se-á à descrição do contexto educativo onde decorreu a PES, destacando as particularidades inerentes a cada um dos níveis educativos e a importância de conhecer o ambiente educacional para a concretização de práticas educativas mais adequadas, relevantes e pertinentes e, assim, se tornar “um profissional capaz de (...) [construir] a autoria do seu percurso formativo, reconhecendo a sua identidade profissional” (Gomes, 2008, p.1).

2. CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A ideia de que a aprendizagem se realiza através da participação das crianças em atividades estruturadas por uma organização cultural acentua a importância dos contextos (espaço, materiais, tempo e atividades) bem como dos instrumentos intelectuais que as escolas proporcionam para que a aprendizagem se realize. (Folque, 2012, p.61)

No presente capítulo, é tecida uma caraterização da Instituição onde foi desenvolvida a PES, tendo por base uma observação direta, sistemática e participante e, a metodologia de investigação adotada. Ao longo do capítulo, reflete-se sobre a importância do conhecimento do contexto educativo, dando especial foco às interações, espaços, materiais e tempo, na medida em que a compreensão da realidade permite que o docente adeque o contexto às caraterísticas, interesses e necessidades de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta ótica, este capítulo subdivide-se em quatro partes, sendo que na primeira é realizada uma contextualização acerca da Instituição onde foi desenvolvida a PES e uma caraterização do ambiente educativo da mesma. A segunda e a terceira, referem-se à caraterização da vertente da EPE e de 1º CEB, respetivamente, salientando as suas especificidades e caraterísticas mais marcantes que, serviram de mote para a ação educativa. Por fim, no que concerne ao quarto subcapítulo, é abordada a metodologia de investigação utilizada na PES, designadamente a Metodologia de Investigação-Ação. Esta revelou-se fundamental, pois remeteu para um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que, permitiu adotar estratégias em prol de uma melhor resposta educativa e, conseqüentemente, promoveu o desenvolvimento profissional da estagiária.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

Assim sendo, torna-se crucial refletir sobre o contexto onde a criança está inserida, para melhor compreender a sua influência no desenvolvimento e bem-estar da mesma. Neste sentido, a Instituição onde a PES decorreu, era de cariz público e pertencia ao Agrupamento de Escolas do Grande Porto. O Agrupamento resultava da agregação de quatro estabelecimentos de educação e ensino, mais concretamente, uma escola básica, que

incorporava a valência de EPE, Ensino do 1º CEB e 2º e 3º Ciclo, duas escolas básicas, que integrava a valência de EPE e Ensino do 1º CEB, e uma escola básica que incluía unicamente a valência de 1º CEB. Ademais, o Agrupamento era responsável pelo ensino do 1º e 2º Ciclos no Estabelecimento Prisional do Porto.

Este Agrupamento, acolhia em média 1500 alunos, com mais de 20 nacionalidades diferentes e com substanciais desigualdades económicas, culturais e sociais. Com base nesses fatores, o Agrupamento integrava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3) e, por isso, a sua principal missão prendia-se em combater essas debilidades, prevenindo o abandono escolar e proporcionando a todas as crianças um igual acesso a um ensino exigente e de qualidade, focado na “formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (PEA 2021/2025). Para tal, o Agrupamento geria o currículo de uma forma autónoma, flexível e articulada, tendo sempre como objetivo a procura da melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento holístico da criança.

A intencionalidade da prática educativa, à semelhança da sua missão, objetivava a valorização de práticas de diferenciação pedagógica sistemática, promovendo uma educação inclusiva e o aprofundamento de processos de colaboração, convocando todos os agentes educativos, assim como a comunidade, no processo de ensino e de aprendizagem, para contribuir na partilha de informação, materiais e metodologias (PEA 2021/2025).

Nesta ótica, importa referir que o Agrupamento estabelecia diversas parcerias com a comunidade, como por exemplo com a Associação de Pais e Encarregados de Educação (EE), com a Câmara Municipal, com a Cruz Vermelha Portuguesa, com uma Escola de Música do concelho, com o Centro Hípico do Porto e do concelho, com algumas Faculdades e Escolas Superiores do Porto, entre outras (PEA 2021/2025). Ao longo da PES, foi possível observar, de um modo articulado com a Câmara Municipal, a dinamização de um Projeto que tinha como principal objetivo a promoção de competências de literacia emergente, desenvolvendo, indiscutivelmente, um papel fundamental no processo educativo das crianças. Para mais, o Agrupamento, dispunha de uma oferta formativa diversificada e disponibilizava Serviços de apoio a crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), Serviços de Ação Social, Serviços de Psicologia e Orientação, Serviços de Fisioterapia, Serviços de Terapia da Fala, Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) para a EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1º CEB.

Em relação à Instituição, esta apresentava um horário de funcionamento que se iniciava às 8h 10min e fechava às 18h 30min. Contudo, as crianças que tinham acesso ao prolongamento, tinham a possibilidade de iniciar a partir das 7h 30min e sair até às 19h, dando, assim, resposta às necessidades dos EE. No que concerne às instalações, estas eram modernas, amplas, cuidadas e compostas por um edifício que se encontrava subdividido em três pisos. Nesta ótica, importa referir que, a Instituição tinha a capacidade para quatro grupos de EPE, 16 turmas de 1º CEB, 23 turmas de 2º Ciclo e 13 turmas de 3º Ciclo. No que diz respeito ao piso térreo, este encontra-se dividido em dois blocos, sendo que um incorporava a valência de EPE e o outro o 1º CEB. No que diz respeito à EPE, além das salas de atividades, existiam casas de banho (tanto para crianças como para adultos) e um gabinete para a chefe das Assistentes Operacionais. Já no que concerne ao bloco que integrava a valência de 1º CEB, havia quatro salas de 1º ano, quatro salas de 2º ano, três salas de 3º ano, cinco salas de 4º ano, duas salas de informática, uma sala de EMRC, um gabinete de apoio ao CAF, duas salas de apoio ao estudo, uma sala de Expressão Musical e casas de banho (tanto para alunos como para adultos). Ainda nesse piso, existiam áreas comuns à EPE e ao 1º CEB, como um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação, um pavilhão e uma sala de Expressão Musical. E, ainda, havia espaços comuns a todas as valências da Instituição, tais como: um gabinete de Serviços de apoio a crianças com NAS, uma estrutura de apoio a crianças com multideficiência, os Serviços Administrativos, um balcão de atendimento, uma biblioteca, uma reprografia, uma sala de Professores, uma sala de Assistentes Operacionais, uma sala de isolamento, um elevador, um átrio de entrada, que era decorado periodicamente pelas diferentes salas e, no exterior, uma cabine destinada a serviços de portaria.

Relativamente ao primeiro andar, este destinava-se às salas de 2º e 3º Ciclo, sendo que havia 12 salas de 5º ano, 11 salas de 6º ano, quatro salas de 7º ano, cinco salas de 8º ano e quatro salas de 9º ano. Além disso, existiam duas salas de Música, uma sala de Educação Tecnológica (ET), duas salas de Educação Visual (EV), uma sala de Educação Visual e Tecnológica (EVT), um Gabinete do Aluno, um Gabinete de Intervenção Social (GIS), uma sala de arrumos, uma sala de Área Tecnológica, um elevador, um gabinete Social, um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação, uma sala para o Departamento de Expressões e Matemática, uma sala para o Departamento de Francês, Inglês, Português, Geografia e História, uma Sala de Trabalho de Professores (STP), um laboratório de Ciências, um gabinete

para as Assistentes Operacionais, dois laboratórios de Ciências Naturais e Físico-Química e casas de banho (tanto para alunos como para adultos).

No que diz respeito ao piso subterrâneo, este apresentava uma sala de arrumos, duas cantinas, uma cozinha, um auditório, um bar, um espaço de jogos, um elevador e casas de banho (tanto para crianças como para adultos).

É importante denotar que, as casas de banho obedeciam à divisão de sexos e eram adaptadas ao tamanho e às necessidades das crianças. Embora a cantina fosse um espaço comum aos três ciclos educativos, as crianças utilizavam-na em horários distintos. Além disso, salienta-se que a Instituição apresentava corredores e portas largas de fácil acesso para crianças com mobilidade reduzida.

Ao redor do edifício, encontrava-se um ginásio, constituído por dois pavilhões, balneários e duas salas de Professores e, um vasto espaço exterior que, tinha espaços cimentados e espaços verdes, com muitas potencialidades. Dada a situação epidemiológica que se vive nos dias de hoje, o espaço exterior encontrava-se delimitado por diferentes áreas, cada uma correspondente a um ciclo educativo. Contudo, destaca-se que o local apresentava dois espaços cobertos, três campos de futebol e basquetebol, jogos lúdicos desenhados no chão, como o jogo da macaca, uma coluna de som, terra, plantas vivas, flores e árvores de grande porte. A valorização deste espaço na Instituição, era uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, visto que através da exploração e da exposição do corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, a criança aprende e expande os seus conhecimentos, sentidos e criatividade (Neto, 2020).

Todos os espaços mencionados anteriormente, detinham uma qualidade, diversidade e quantidade considerável de recursos materiais pedagógicos e tecnológicos que, se encontravam em bom estado, o que possibilitava o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e significativas. Além disso, todas as salas eram compostas por um computador com acesso à *internet*, um projetor e um quadro branco.

Por último, importa referir que, quanto às interações pedagógicas estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, estas assentavam numa comunicação que se realizava através de trocas informais (orais ou escritas) ou, em momentos planeados (por exemplo, reuniões) e que, todas contribuía para o bem-estar e sucesso educativo das crianças.

2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação da Educadora Cooperante no contexto, baseava-se na conceção de escola como um centro de partilha de experiências culturais e pessoais e de conhecimentos, que tem como objetivo primordial a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças. Nesta ótica, importa referir que, a mesma, se regia, unicamente, pelo MEM (cf. Cap. I), dado que, na sua opinião é uma abordagem com a qual se identifica e que, também, permite o desenvolvimento holístico da criança, através de um processo de ensino e de aprendizagem que, tem por base os seus interesses. Além disso, destaca-se a valorização dada pela Educadora ao contacto próximo com a Natureza, a uma Educação pela Positiva e a uma educação com base no lema “Brincar a trabalhar e trabalhar a brincar”.

Em relação ao grupo onde decorreu a PES na EPE, este era composto por 20 crianças, das quais 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As crianças apresentavam idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que existiam sete crianças com três anos, três com quatro anos e dez com cinco anos. O grupo, caracterizava-se não só pela heterogeneidade de idades, mas também pelos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes. Estas diversidades, impulsionaram experiências enriquecedoras para o grupo, na medida em que as crianças se auxiliavam nos diferentes momentos e atividades do dia-a-dia e, conjuntamente, aprendiam umas com as outras. Aliás, importa evidenciar que o grupo estava organizado em pares pedagógicos, sendo que a criança mais velha era responsável pela criança mais nova. Este método, mostrou-se bastante benéfico no que diz respeito ao desenvolvimento da responsabilidade, autonomia, cooperação e negociação.

No que diz respeito à frequência, cerca de 13 crianças já se conheciam do ano anterior e, sete frequentavam pela primeira vez a sala de atividades. Importa salientar que, existiam três pares de irmãos na sala, o que inicialmente dificultava a dinâmica de grupo, pois as crianças mais novas não queriam estabelecer laços de amizade com o restante grupo, querendo apenas brincar e interagir com o/a irmão/ã. Relativamente à nacionalidade das crianças, todas elas eram portuguesas, embora cinco crianças tivessem descendência brasileira, uma criança tinha descendência ucraniana e uma criança tinha descendência chinesa. A observação pormenorizada e a recolha detalhada dos dados obtidos, revelou ser

crucial para a ação educativa, na medida em que permitiu sustentar a reflexão e fundamentar o planejamento e a avaliação, atribuindo sentido à ação, ajustando e reformulando a prática em função da avaliação dessas ações.

Nenhuma das crianças apresentava NAS, contudo várias crianças manifestavam um atraso no desenvolvimento a nível da linguagem e, uma criança tinha um redutor campo lexical, o que se transmitia, posteriormente, numa grande dificuldade no domínio da comunicação oral. Para colmatar e melhorar essas dificuldades, no decurso da PES foram criados momentos propícios de comunicação, onde as crianças tinham a oportunidade de expandir o seu vocabulário e, apropriar-se, gradualmente, sobre a forma como a língua se estrutura e organiza. De um modo geral, o grupo apresentava um grande espírito de entreajuda, uma ótima capacidade de autonomia e um forte sentido de responsabilidade. Contudo, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da concentração e da gestão de conflitos. De modo a diminuir essas fragilidades, foram elaboradas, em grande grupo, regras de convivência social, dinamizaram-se reuniões e balanços do dia e, estimulou-se, em momentos de brincadeira, atividades que desenvolviam a atenção. Fora isso, a nível de interesses, o grupo apresentava especial curiosidade pelo mundo mágico e pela descoberta do meio envolvente.

De acordo com Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Nesta perspetiva, a sala de atividades, assume-se como um espaço que afeta tudo o que a criança faz, por isso, importa realçar que, na PES, a organização desta num espaço alegre, colorido, acolhedor e dividido em diferentes áreas de atividades, estava pensada de forma lógica e consciente, para facilitar o acesso das crianças, tanto de forma individual, como em grupo. Para mais, era uma sala que apresentava grandes janelas envidraças, o que permitia que houvesse uma iluminação natural.

A organização e divisão da sala, foi realizada com base em oito áreas de interesse, nomeadamente, a área do faz de conta, a área da modelagem, a área da pintura, a área das experiências, a área dos jogos matemáticos, a área das construções, a área do escritório e a área da biblioteca, de modo a dar oportunidade às crianças de experienciarem diferentes atividades e utilizarem diversos discursos. Todos estes espaços eram compostos por materiais diversificados, acessíveis às crianças, permitindo que as mesmas os utilizassem sem precisar de ajuda, adequados às suas necessidades e reais, em detrimento de brinquedos simulados e

estereotipados. Assim sendo, estas áreas promoviam não só a responsabilização, cooperação, autonomia e sentido estético, mas, também, facilitavam a troca e a procura de saberes entre as crianças e os adultos. Destaca-se ainda que, todas as áreas estavam identificadas tanto com o nome, como com o número de crianças que podiam estar em cada uma. Esta identificação, foi feita em grande grupo com recurso a materiais recicláveis.

Na área do faz de conta, existia um armário e uma cómoda, ambos com várias gavetas, onde as crianças tinham acessórios e roupa. Além disso, tinham um varão para pendurar alguns cabides que continham fatos alusivos a personagens de contos infantis que, na sua lateral, apresentava um espelho. Ademais, tinham uma cama de dimensões reduzidas, mas composta por lençóis e uma colcha, um pequeno fogão, um lava-louça, uma mesa, cadeiras e três armários que, tinham diversos materiais semelhantes ao que se encontram nas cozinhas. Ainda neste espaço, havia um *kit* de limpezas e um estendal para colocarem a roupa e panos da cozinha. Esta área, era privilegiada pelo grupo, uma vez que, permitia a representação de diferentes papéis sociais e, possibilitava o desenvolvimento de uma imagem coerente do mundo que rodeia as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da modelagem, disponibilizava massa de modelar caseira, utensílios de recorte e formas com diferentes figuras. De acordo com Sousa (2003), “modelar é o ato de dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá” (p.255). Assim sendo, este espaço possibilita que a criança desenvolva a sua sensibilidade e as suas habilidades e destrezas manipulativas básicas. Além disso, permite que a mesma conheça as características, possibilidades e limitações dos diversos materiais empregues para modelar e, experimente e exprima plasticamente no espaço tridimensional.

Já no que concerne à área da pintura, destaca-se que, era um espaço onde as crianças, de forma natural, livre e espontânea, podiam explorar a arte e desenvolver a criatividade. Para isso, dispunha de um cavalete, tintas, pincéis, folhas, cartolinas, entre outros. Neste local, existia um lavatório para as crianças lavarem as mãos, contudo, nem sempre era viável pois, frequentemente, as crianças molhavam-se.

Em relação à área das experiências, esta tinha um *kit* com diversos materiais alusivos às Ciências, como pipetas, lupas, lanternas, óculos com capacidade para colocar lentes de várias cores e compreender a mistura das cores, entre outros. Nesta área, as crianças podiam expandir os seus conhecimentos, aprendendo com base na ação, ou seja, na manipulação que faziam dos objetos que tinham ao seu dispor, pois «através da sua interação com os objetos,

a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”» (Martins et al., 2009, p.12).

No que diz respeito à área dos jogos matemáticos, esta possuía vários puzzles, jogos matemáticos, brinquedos de madeira e jogos tradicionais feitos com material reciclado, com o intuito de promover “o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Neto, 2001, p.195). A maioria dos jogos encontravam-se em boas condições e podiam ser explorados individualmente ou em pequenos grupos.

A área das construções, era dinamizada no tapete e, na sua lateral, dispunha de um armário que continha legos, blocos de construções, animais, entre outros. Nesta área, as crianças tinham a oportunidade de empilhar e organizar os materiais de forma criativa e dinâmica, tentando corresponder a situações imaginárias e/ou vivenciadas dos seus contextos sociais. Importa referir que, era outra área privilegiada pelo grupo, tanto que, várias das apresentações de produções e dos projetos desenvolvidos, surgiam de construções realizadas nesta área.

Relativamente à área do escritório, esta disponibilizava um computador, duas cadeiras, material de escrita e de desenho e folhas. Não era um espaço privilegiado pelas crianças, contudo, possibilitava-lhes o desenvolvimento de competências de pesquisa e de organização da informação, de forma a adquirirem um saber integrado.

Por fim, na área da biblioteca existiam dois pufes, um cesto com fantoches, realizados por os diferentes membros do processo educativo, e uma estante com algumas obras literárias infantojuvenis. Dadas as medidas de prevenção contra a COVID-19, este local não disponibilizava de um grande leque de obras literárias, o que por vezes se tornava numa área pouco apelativa e desinteressante para as crianças, pois como estavam sempre a visualizar os mesmos livros, não tinham vontade de partir à descoberta da aventura da leitura. Contudo, sabendo que a motivação para a leitura é um dos elementos primordiais para que as crianças, mesmo sem saberem ler, vejam o ato da leitura como uma atividade que proporciona prazer e satisfação, a díade, conjuntamente com a Educadora Cooperante, promoveu hábitos de leitura, através de diversos momentos de conto e dramatização de histórias. Neste sentido, destaca-se que, todas as obras apresentadas ao grupo eram colocadas na estante, para que, as crianças pudessem esfolhear sempre que pretendessem. Importa realçar que, o grupo, ao longo da PES, começou a frequentar, mais regularmente, o espaço, sendo que, em várias

observações, visualizou-se a criatividade e a imaginação das crianças no conto e dramatização de histórias com fantoches, principalmente nas que o grupo tinha assistido no exterior da Instituição, mais concretamente, no “Bosque mágico” e no “Jardim mágico”. O contacto com livros de diferentes tipologias, possibilita que as crianças explorem e compreendam esta ferramenta como uma fonte de pesquisa e, para mais, permite-lhes a descoberta pela escrita e pela leitura à sua maneira, detendo-se nas imagens, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagindo com outras crianças na exploração desses livros (Magalhães & Alçada, 1993).

Para além de tudo o que foi mencionado, importa ressaltar que, a sala dispunha de um tapete, cinco mesas de trabalho, cadeiras, um computador com acesso à *internet*, um projetor, um quadro branco, armários com diversos materiais de desenho e pintura e, um armário com materiais reciclados. Além disso, é importante clarificar que a Educadora geria a organização do espaço da sala de atividades de uma forma flexível, decorrente das necessidades e evolução do grupo, pelo que sofria modificações ao longo do tempo.

Por sua vez, relativamente à organização do tempo, este foi estabelecido com base no horário pré-definido pela Instituição, estruturando-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana e, compreendia um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Segundo Cardona (1992), “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto (...)” (p. 9). Para tal, a manhã iniciava com o acolhimento individual das crianças e o registo e monitorização dos instrumentos de pilotagem pelos pares pedagógicos. De seguida, em grande grupo, cantavam os bons dias, analisavam e refletiam sobre alguns instrumentos de pilotagem e, faziam o planeamento do dia. Depois disso, o grupo lanchava e fazia um intervalo no espaço exterior. Após isso, o grupo fazia a higiene e, se ainda houvesse tempo, o grupo reunia-se para o Tempo de Comunicações, onde algumas crianças apresentavam as suas produções a todo o grupo. Já o período da tarde, era dedicado a tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo. Para finalizar o dia, era feita uma avaliação, em Reunião de Conselho, sobre o balanço do dia.

Ainda no que diz respeito à organização do tempo, o grupo tinha uma agenda semanal, onde estavam estipuladas diferentes atividades para cada dia, sendo que, na segunda-feira, o grupo tinha Oficina de Música, com um professor externo ao Agrupamento. Na terça-feira,

era dia de visitas, isto é, o grupo saía para o exterior da Instituição para visitar um local do seu interesse. Na quarta-feira, tinham Oficina de Educação Física, também com um professor externo ao Agrupamento e, na quinta-feira, o grupo ainda estava a definir qual a atividade a colocar na agenda. Por último, à sexta-feira, o grupo tinha a Reunião de Conselho Geral.

Denota-se que, a Educadora fazia uma organização estruturada e flexível da rotina diária e semanal, respeitando o ritmo de cada criança, incutindo comportamentos que favoreciam aprendizagens significativas e diferenciadas. Além disso, também atendia às preferências e motivações do grupo, proporcionando um processo de negociação entre a Educadora e as crianças.

Debruçando agora o olhar sobre as interações e, dado que "o desenvolvimento social e afetivo da criança emerge nas relações com as outras pessoas" (Portugal, 1998, p. 21), torna-se essencial refletir sobre a relação estabelecida com os diferentes intervenientes do processo educativo. Neste sentido, no contexto onde decorreu a PES, privilegiava-se a articulação entre as propostas da diáde e da Educadora Cooperante e, os interesses das crianças, o que permitia criar condições para a existência de vínculos afetivos de qualidade, onde predominava o respeito, o carinho, a empatia e a interajuda. O facto de a Educadora Cooperante conduzir todo o processo educativo com base nestas relações transformadoras e construtivas e, também, nas necessidades e ritmos individuais de cada criança, contribuía para o desenvolvimento da autoestima das crianças e para a construção de um ambiente seguro, estimulante e favorável. Em relação às interações entre as crianças, pode afirmar-se que estas tinham um forte sentido de cooperação, negociação e respeito umas pelas outras. Já no que concerne às interações com as famílias, importa salientar que, dada a situação pandémica que se vive nos dias de hoje, ocorreu uma reinvenção da parceria Escola-Família e, na impossibilidade de contactar diariamente e diretamente com os EE na Instituição, a Educadora Cooperante utilizava outros meios de comunicação, como por exemplo o e-mail institucional e o telemóvel, de forma a integrá-los no processo educativo. Denota-se ainda que, a maioria dos EE tinham uma participação ativa e um forte espírito de colaboração, na medida em que, mesmo distantes, se envolviam trazendo diversos objetos para a sala de atividades, num espírito de partilha de aprendizagem. Por fim, é de realçar que a Assistente Operacional é educadora de infância e que havia uma relação próxima de afinidade e cordialidade entre a Educadora Cooperante e a mesma, a fim de proporcionarem um ambiente educativo estimulante, onde prevalece o bem-estar das crianças.

2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1º CEB: TURMA DE 3º ANO

A Prática Educativa Supervisionada vivenciada em contexto de 1º CEB, desenvolveu-se numa turma de 3º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, dos quais sete eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Estes apresentavam idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo que existiam 16 com oito anos e cinco com nove anos. Relativamente à nacionalidade dos alunos, todos eles eram portugueses, à exceção de duas alunas que eram brasileiras.

A turma caracterizava-se não só pela heterogeneidade de idades, mas também pelos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes, o que originava a necessidade da existência de um apoio fora da sala de aula, com uma professora que não a docente titular de turma, beneficiando, assim, de coadjuvação. Tratava-se de uma turma participativa, exprimindo com facilidade os seus saberes, opiniões e ideias, organizada e respeitadora das regras de sala de aula. Relativamente às suas fragilidades, revelavam dificuldades no domínio da Matemática e da Leitura. Já no que concerne às motivações, apresentavam particular interesse pela área da Leitura, pelas Artes Visuais, pelas TIC e pelos conteúdos curriculares de Estudo do Meio, particularmente, o mundo que os rodeia, como por exemplo, a atual Guerra na Ucrânia. Esta temática surgiu nas primeiras semanas em que a díade integrou o contexto, originando várias questões e comentários por parte dos alunos. Neste sentido, foi possível refletir sobre esses interesses e motivações e, partindo disso, planejar o desenvolvimento da prática educativa.

Além disso, importa realçar que a turma carece de algumas dificuldades ao nível da concentração e da gestão dos conflitos. Era claro as relações que estabeleciam entre os diferentes elementos da turma, contudo, não deixavam de ocorrer vários momentos de desacordos entre os alunos, tanto em sala de aula, como no recreio. De modo a diminuir essas fragilidades e, a aliar o interesse demonstrado dos alunos na atual Guerra da Ucrânia, procurou-se criar climas de comunicação, foram elaboradas, em grupo-turma, regras de convivência social e, estimularam-se, em diversos momentos, atividades que desenvolviam a atenção e a aceitação de diferentes opiniões, como será apresentado no Capítulo III. Apesar

destes constrangimentos, todos os alunos revelavam acompanhar as tarefas propostas, tendo, por isso, um aproveitamento global bom. Porém, haviam três alunos que demonstravam algumas fragilidades, sobretudo, ao nível da compreensão e expressão escrita, do cálculo mental e da resolução de operações e situações problemáticas, um aluno que possuía dificuldades na expressão oral, mais concretamente, em pronunciar as palavras de forma fluente e, uma aluna que apresentava debilidades no processo de escrita.

Não havia alunos com NAS, contudo uma das crianças aguardava avaliação, dada a sua dificuldade de processamento da informação visual. Para colmatar e melhorar essa fragilidade, conjuntamente com o Núcleo de Apoio à Inclusão Digital, integrado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, recorreu-se ao uso das tecnologias como forma de potenciar a atividade e participação da aluna no dia-a-dia na escola.

Relativamente aos Encarregados de Educação, a idade variava entre os 24 e os 55 anos e, na sua maioria, eram participativos e empenhados, revelando prestarem apoio no acompanhamento escolar dos seus educandos, numa parceria com a escola, perspetivando a melhoria das aprendizagens.

No que se refere ao espaço, mais especificamente à organização da sala de aula, esta aproximava-se do modelo de sala de aula tradicional, sendo que, as mesas de trabalho estavam organizadas aos pares, percorrendo filas, facilitando as relações de colaboração e cooperação e, as aprendizagens. A Professora Cooperante, reorganizava, regularmente, os lugares onde os alunos se sentavam, de forma a reduzir os ruídos dentro da sala e, a promover um ambiente educativo onde prevalecesse a concentração e a maximização das aprendizagens, visando garantir a participação ativa e o sucesso educativo das crianças. Tal como referido por Arends (2008), a forma como o espaço é organizado interfere no ambiente da sala de aula, dado que não só influencia no diálogo e comunicação, mas também tem efeitos emocionais e cognitivos importantes e, por isso, ao longo da PES, a díade, também reajustou o espaço para a dinamização de trabalhos de grupo, com o intuito de fomentar a entreajuda, a autonomia e o respeito entre todos, bem como o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A sala era ampla, possuía mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, boas capacidades acústicas e, apresentava janelas envidraçadas de grandes dimensões, o que permitia que houvesse uma maior iluminação natural. Dadas as medidas que vigoravam o plano de contingência da Escola, as janelas ficavam sempre abertas, de modo a garantir uma

melhor circulação de ar, o que, por vezes, se tornava um fator de distração para os alunos, uma vez que, as restantes turmas aproveitavam o espaço exterior para descontrair durante os períodos de recreio. Além disso, a higienização das mãos das crianças era feita regularmente, visto que, na sala existia um lavatório, sabão e dois frascos de álcool gel à disposição das mesmas. No que diz respeito aos materiais disponíveis na sala de aula, a mesma dispunha de um computador fixo com acesso à *internet*, um projetor, duas colunas, um quadro branco de marcadores e quatro portáteis. Já no que concerne às paredes da sala, estas tinham um relógio analógico e encontravam-se repletas de produções e atividades desenvolvidas pelos alunos, tendo a docente titular de turma evidenciado a relevância da exposição dos mesmos, na medida em que tem repercussões e efeitos cognitivos e emocionais nas crianças (Arends, 2008).

Em relação à organização e gestão do tempo, este foi estabelecido com base no horário pré-definido pela Instituição, sendo que as horas dedicadas à carga horária letiva se encontravam organizadas pelas diferentes áreas curriculares, nomeadamente do Português, da Matemática, do Estudo do Meio, da Educação Artística e da Educação para a Cidadania. Todavia, quanto às rotinas diárias da turma, estas variavam consoante a planificação do dia, dado que era de carácter aberto e flexível, uma vez que, a Professora Cooperante considerava que a existência de uma articulação entre conteúdos tornava-se mais benéfica para o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo, sempre que possível, práticas educativas transdisciplinares. A turma não dinamizava nenhuma rotina diária, contudo, tendo por base a observação atenta da díade, propôs-se que, todos os dias, os alunos iniciassem a manhã com os cinco minutos matemáticos que, consistia na resolução de diferentes desafios matemáticos, com o intuito de desenvolver estratégias de cálculo mental, raciocínio lógico-matemático, pensamento criativo e resolução de problemas. Embora fosse um domínio em que os alunos não demonstravam interesse, aceitaram bem a sugestão e, mostraram-se motivados e empenhados em descobrir e pesquisar novas estratégias em casa para, posteriormente, partilharem os seus conhecimentos com a restante turma, contribuindo, assim, para o aprofundamento de diferentes estratégias matemáticas e para a construção de novos saberes em grande grupo. Destaca-se ainda que, à terça-feira, à quarta-feira e à sexta-feira, a turma tinha Atividades de Enriquecimento Curricular, designadamente Inglês, Oficina de Teatro, Oficina de Ciências, Oficina de Música e Atividade Física e Desportiva, de carácter facultativo e de natureza lúdico, formativa e cultural (Direção-Geral da Educação, 2020). Além

disso, colaborativamente com os órgãos que incorporavam a área de Animação Sociocultural “Anim’Arte”, foram dinamizadas várias atividades, bem como a realização de projetos durante o período letivo e de recreio, como por exemplo, o Projeto CreScER, que consistia em momentos de *yoga* e meditação, uma vez por mês, com a duração de uma hora, com o intuito de que os alunos tivessem o “Coração em Ação”.

Uma outra temática sobre a qual é imprescindível refletir prende-se com as interações, já que se assume como um dos pilares da educação. A relação estabelecida entre a docente titular de turma e os alunos, era caracterizada, principalmente, por um respeito mútuo, pelo carinho e pela interajuda, o que permitia manter um ambiente calmo e tranquilo, com momentos de discussão e troca de ideias. Os alunos quando queriam falar colocavam a mão no ar, por forma a respeitar as regras de convivência social, sem que falassem todos ao mesmo tempo, garantindo que todos tivessem autonomia e liberdade para expressar as suas opiniões, dificuldades e preocupações. A afinidade próxima entre a Professora Cooperante e a diáde, permitiu estabelecer uma relação de colaboração e cooperação, o que por sua vez, proporcionou uma constante partilha de ideias e, ao mesmo tempo, possibilitou a abertura para que o par pedagógico expusesse todas as suas dúvidas e inquietações, construindo uma relação de parceria e de crescimento profissional. Para mais, permitiu tomar decisões conjuntamente, adequando a prática pedagógica, tendo sempre em conta que, no centro do processo de ensino e de aprendizagem está o aluno. Neste sentido, toda a prática educativa foi adaptada, tendo por base o olhar atento das situações que aconteciam com cada criança, promovendo, desta forma, atividades estimulantes e significativas que fossem do interesse da turma e onde prevalecia a aprendizagem baseada nos afetos, no respeito, na autoconfiança e na autoestima, tal como previsto no PASEO (2017).

Já as interações entre os alunos, eram caracterizadas pelo respeito, porém, nem sempre conseguiam negociar e gerir os conflitos. Por sua vez, no que toca às interações com as famílias, importa salientar que, dada a situação pandémica que se vive nos dias de hoje, ocorreu uma reinvenção da parceria Escola-Família e, na impossibilidade de contactar diariamente com os EE na Instituição, a Professora Cooperante utilizava, constantemente, outros meios de comunicação, como por exemplo o e-mail institucional e o telemóvel, de forma a integrá-los no processo educativo dos seus educandos. Borstel et al. (2020), reforça a ideia supramencionada, afirmando que “vivemos num momento de muitas incertezas, em que a escola e família precisam mais do que nunca estar afinadas e alinhadas no processo

educativo, formativo e emocional de todos os envolvidos” (p.42). Destarte, acrescenta-se ainda que, conforme se verá no capítulo III, todos os familiares assumiram um papel ativo nas tarefas desenvolvidas no âmbito do Projeto de intervenção da turma.

Em suma, através da observação e da reflexão sobre o ambiente educativo e, conseqüentemente, dos interesses, necessidades, motivações e dificuldades da turma, é que se torna possível delinear práticas educativas contextualizadas, significativas e inovadoras, centradas no desenvolvimento e no crescimento pessoal e social de cada aluno.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Tuckman (2012), a investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p.47). Assim sendo, esta metodologia permite que o investigador tenha um olhar atento sobre determinados fenómenos empíricos e, proporciona que, o mesmo, adquira novos conhecimentos, com base na constante reflexão e na procura da solução para o problema através da mudança. Para tal, perceber o docente como um investigador presume que, este reflita de forma crítica e sustentada, no que diz respeito à sua ação em contexto e à mudança, sendo esta investigação essencial para o docente ser capaz de compreender as situações e adaptar as suas ações.

Neste seguimento, surge uma das metodologias designadas por Metodologia de Investigação-Ação que, de acordo com Coutinho et al. (2009), pode ser descrita como “uma família de metodologias de investigação que, incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p.360), ou seja, parte do pressuposto que o docente é competente para intervir e, mutuamente, investigar a ação para a transformar. Assim sendo, é fundamental que o docente formule e reflita acerca de questões pertinentes sobre a sua ação pedagógica, de forma a reconhecer estratégias e metodologias apropriadas para adaptar ao contexto onde se insere.

Tendo por base que a metodologia em questão se assume como influenciadora no processo de mudança, a mestranda fez uso de uma aproximação à mesma no decurso da PES. Assim, importa realçar que esta metodologia integra etapas fundamentais que se

complementam e conjecturam um processo cíclico e autorreflexivo, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação e a reflexão, como podemos analisar na Figura 1.

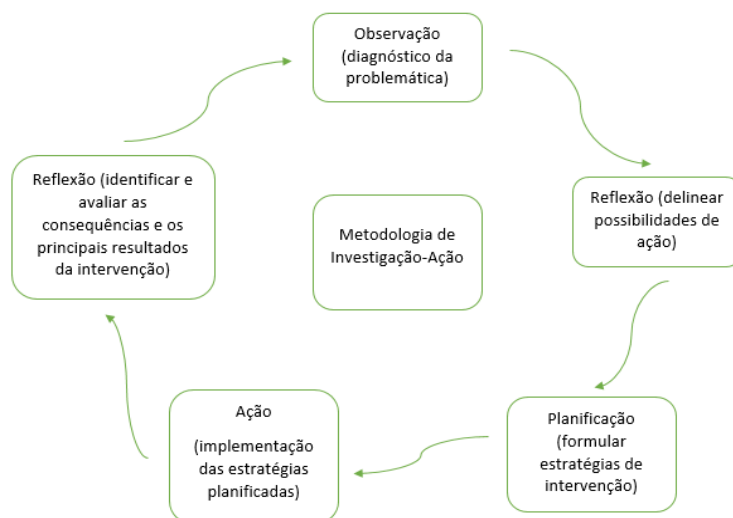


Figura 1 - Ciclo espiral da Metodologia de Investigação-Ação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011.

No que concerne à primeira, a observação, esta tem como enfoque o ambiente educativo e, consiste num processo de recolha de informações que, permite o conhecimento direto e real dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto (Máximo-Esteves, 2008). Na PES, procurou-se adotar uma observação direta, sistemática e participante. Ao longo desta fase primordial, procedeu-se à construção de um instrumento de análise, denominado de diário de formação pessoal, que continha registos descritivos acerca dos diferentes momentos e atividades que ocorriam diariamente no contexto. Importa referir que, no presente instrumento, foram feitas observações empíricas, mas também observações recorrendo à imagem, vídeo, aos documentos das crianças e aos diálogos estabelecidos, individualmente ou coletivo, com as crianças e com as docentes Cooperantes. Denota-se ainda que, foram elaborados guiões de pré-observação que, possibilitaram o registo de evidências sustentadas, através da observação e que, serviram de suporte para as atividades desenvolvidas, tanto pela díade, como unicamente pela mestrandia. Surgiu ainda a oportunidade de participar em seminários que, tinham como objetivo partilhar experiências, dialogar, refletir e esclarecer dúvidas sobre diversas temáticas essenciais, o que potenciou o desenvolvimento de novas competências fulcrais para pôr em ação no contexto educativo onde a PES decorreu.

A planificação, surge, então, de um olhar atento e debruçado da observação. Após essa recolha dos interesses, das motivações e das dificuldades das crianças, o docente já reúne informações suficientes para desenvolver uma prática educativa significativa e adaptada às

crianças. Segundo Bento (2003), “na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico” (p. 15). Tendo em conta esta definição, no decorrer da sua elaboração, é crucial refletir e optar entre as diversas possibilidades e estabelecer prioridades, de modo a compreender se é ou não exequível nesse mesmo ambiente educativo. Importa que, a planificação, seja resultado de um trabalho cooperativo e, que seja flexível e dinâmica, dado que no decurso da ação, o docente deve estar recetivo a situações imprevisíveis, como é o caso de ideias e sugestões oportunas (Diogo, 2010). Em ambos os contextos educativos, a construção de planificações semanais era uma responsabilidade colaborativa, ou seja, concretizavam-se em grande grupo, através da negociação de contratos de aprendizagem. Assim, assumia-se um processo socio construtivista, onde as crianças exprimiam as suas opiniões e desenvolviam um papel ativo no seu processo de aprendizagem. É de realçar que, em todas elas, era privilegiada a articulação dos saberes, proporcionando atividades que desenvolvessem diversas competências nas diferentes áreas curriculares. Menciona-se, também, que o *feedback* recebido pelas Supervisoras Institucionais às planificações realizadas possibilitou alargar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a ação advém da observação e da planificação e, consiste na implementação das sequências de atividades planificadas, revelando, na maioria das vezes, a flexibilidade da planificação. Em ambos os níveis educativos, a ação foi desenvolvida ao longo das várias semanas, em coadjuvação com as docentes Cooperantes, com o objetivo, não só de responder aos interesses e necessidades do grupo, mas, também, de promover o desenvolvimento holístico da criança, apoiando-a sempre que necessário. Além disso, no decurso da PES, importa salientar que, a mestrandia procurou concretizar momentos de aprendizagem integrados e significativos, utilizando recursos pedagógicos e didáticos que, proporcionassem um ensino e aprendizagem mais pormenorizado e eficiente. Nesta fase, foi crucial dar voz às crianças para compreender se a ação planeada estava a ser proveitosa, exequível e adequada ao grupo. Ademais, o *feedback*, as propostas e as ideias partilhadas pelas docentes Cooperantes e pelas Supervisoras Institucionais, possibilitavam a melhoria de práticas adequadas.

Em último lugar, a reflexão, aparece associada ao “modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar

aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Assim sendo, o processo de reflexão permite tomar consciência sobre aspetos a melhorar na prática pedagógica, repensando-a e transformando-a, procurando, progressivamente, a (re)construção de conhecimentos e estratégias imprescindíveis para a ação, assim como o aperfeiçoamento a nível profissional. Esta fase, é transversal a todo o processo de Investigação-Ação, uma vez que é essencial refletir antes, durante e depois da ação (Oliveira & Serrazina, 2002,).

A reflexão pré-ação, possibilita que, o docente, faça um levantamento e medite sobre as informações recolhidas no ambiente educativo, de forma a planificar momentos de aprendizagem integrados, enriquecedores e significativos. Neste seguimento, importa referir que, no decorrer da PES, procurou-se analisar os diferentes detalhes do contexto, refletindo sobre cada um deles, de forma a estruturar e organizar a ação, bem como a antecipar algumas dificuldades que pudessem ocorrer durante o desenvolvimento das atividades. Dada essa importância, em díade, foram realizadas planificações e, individualmente, foram elaborados guiões de pré-observação, narrativas e, notas de campo no diário de formação pessoal, não só com base na observação, planificação e reflexão, mas também com recurso a diálogos, tanto das docentes Cooperantes e das Supervisoras, como dos grupos. É de destacar o contributo destes quatro instrumentos, já que constituíram momentos de reflexão retrospectiva e prospetiva que, possibilitaram a estruturação de uma ação adequada ao contexto.

A reflexão durante a ação, ocorre durante a própria prática do docente e permite que, este a adegue consoante as necessidades e os interesses que vão sendo evidenciados pelo grupo. Este tipo de reflexão, torna-se importante porque, é “ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Tanto na EPE, como no 1º CEB, a reflexão na ação ocorreu durante a prática através de diálogos entre a díade, as docentes Cooperantes e os grupos, com o intuito de adaptar a ação sempre que necessário e, assim, aprimorar a prática pedagógica.

Em relação à reflexão pós-ação, esta ocorre depois da ação e já fora do contexto, com o intuito de rever a ação pedagógica, realçando os pontos fortes e fracos, debruçando-se, posteriormente, sobre o que deve ser aperfeiçoado. Na PES, estes momentos aconteceram

através de reuniões de reflexão pós-ação, diálogos informais e narrativas, de forma colaborativa entre a díade, as Supervisoras Institucionais, aquando das observações em contexto, e as docentes Cooperantes. Denota-se que, mostraram ser ocasiões cruciais e significantes no decorrer do percurso profissional e pessoal da mestranda, uma vez que, permitiu, através de um constante questionamento e partilha de ideias, saberes e experiências, tomar consciência sobre diferentes parâmetros e recolher um leque de ferramentas, perspetivas e estratégias adequadas para desenvolver em práticas futuras. Assim, foi possível encontrar sentido para aquilo que se fazia e transformar e melhorar a ação.

Apesar de não ser considerada uma fase integrante da MIA, a avaliação foi também uma etapa contemplada na PES, na medida em que contribuiu para o processo de construção, formação e transformação profissional da mestranda, ajustando e melhorando a sua ação no contexto. Nesta etapa, além das reuniões realizadas com docentes Cooperantes, a díade e as Supervisoras Institucionais, foram também preenchidas, colaborativamente, duas grelhas de avaliação qualitativa de competências que, tinham como intuito avaliar o desempenho e prestação da mestranda em ambos os contextos educativos onde decorreu a PES, mais concretamente, no que diz respeito aos parâmetros de observação, planificação, ação e reflexão.

Em suma, a aproximação à Metodologia de Investigação-Ação revelou-se uma metodologia fulcral na formação profissional da mestranda, dado que, fomentou uma reflexão sistemática, o que, por sua vez, promoveu o desenvolvimento de competências investigativas, com base num processo cíclico que, possibilitaram a construção de soluções para os problemas com os quais a mestranda se deparou, sendo isso possível de observar no capítulo seguinte, aquando da apresentação das ações desenvolvidas em ambos os níveis de escolaridade.

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

Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação de entre teoria e prática e assenta na reconstrução de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. (Alarcão, 1996, p.98)

Ao longo dos capítulos anteriores, disseminaram-se concepções teóricas e legais fulcrais para a prática pedagógica, bem como um conhecimento prático e contextualizado, decorrente da integração num ambiente naturalista e real. A partir deste dualismo de conhecimentos, articulado com crenças, valores e princípios, desenvolveu-se uma prática interativa e, em constante renovação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Importa salientar que, as ações desenvolvidas foram sustentadas pelos processos que incorporam a Metodologia de Investigação-Ação, dado que o seu processo cíclico e reflexivo possibilitou uma atuação dinâmica e contextualizada em ambos os níveis educativos, adequada aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças. Além dos construtos teóricos desta, também esteve presente uma prática socio construtivista centrada numa pedagogia de natureza participativa.

Nesta sequência, o terceiro capítulo, preconiza a descrição, análise interpretativa e reflexão crítica das ações desenvolvidas no decorrer da PES, tanto na EPE, como no 1º CEB. Assim, o presente capítulo, encontra-se dividido em dois subcapítulos, cada um referente às práticas educativas desenvolvidas em contexto de EPE e 1º CEB. Ao longo dos mesmos, foram selecionadas apenas algumas práticas que, pelo seu carácter transversal, foram mais significativas, tanto para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestrandia, como para o desenvolvimento holístico das crianças.

3.1. UMA VIAGEM EM CONTEXTO DE EPE

As ações que serão apresentadas, no decorrer deste subcapítulo, emergiram de um processo contínuo e sistemático de observação atenta e participada, de uma reflexão cuidada do grupo de crianças e de uma articulação consciente entre a teoria e a prática, por meio a compreender as necessidades individuais de cada criança e do grupo e, a atuar de acordo com

os seus interesses, fragilidades e motivações, promovendo o desenvolvimento holístico de cada uma delas. Assim sendo, todos os momentos de propostas de atividades foram planificados com intencionalidade educativa, através de um trabalho cooperativo e colaborativo entre a díade, a Educadora Cooperante, o grupo e a Supervisora Institucional. Seguindo esta linha de pensamento, denota-se que, as planificações elaboradas se sustentaram nos princípios do modelo pedagógico do MEM (cf. Cap.I), segundo o qual a Educadora Cooperante mediava a sua prática educativa e, no documento curricular das OCEPE (2016), apresentando um carácter flexível, alterando as atividades planeadas sempre que necessário, de forma a privilegiar as sugestões das crianças e a contornar possíveis situações de imprevisto.

Neste sentido, procurou-se, ainda, promover uma transversalidade de saberes, articulando as diferentes áreas de conteúdo de modo global e integrado, perspetivando o desenvolvimento como um todo. Atendendo à conceção de que o brincar constitui uma atividade crucial para a criança aprender e, do lema “Brincar a trabalhar e trabalhar a brincar”, implementado na sala de atividades onde decorreu a PES, toda a ação educativa em contexto, visa privilegiar essa ação natural da criança. Além disso, a descrição feita no subcapítulo 2.1., permitiu compreender que as crianças demonstravam especial curiosidade pelo mundo mágico e pela descoberta do meio envolvente, de dinamizar atividades no espaço exterior, de forma a contactarem com a natureza e explorarem toda a magia que advinha de múltiplos espaços ao ar livre. Para mais, ao longo do tempo, evidenciaram interesse pela dramatização de histórias e exploração e experimentação de novos jogos. Consequentemente, durante a prática, as planificações aperfeiçoaram-se, como forma de dar resposta às necessidades e fragilidades, no que concerne à organização do grupo.

Na impossibilidade de analisar criticamente todas as ações desenvolvidas no decurso da PES, optou-se por apresentar, de um modo geral, as diversas atividades inseridas na MTP e, as ações paralelas desenroladas ao longo da prática pedagógica, com e pelas crianças. Nesta ótica, evidencia-se o Projeto construído com o grupo, denominado de “Seres Mágicos”, do qual foram selecionadas três ações desenvolvidas no âmbito do mesmo, nomeadamente a dramatização da história “O Capuchinho”, de Bethan Woollvin, num jardim exterior à Instituição, o registo de texto sobre os seres fantásticos do “Jardim Mágico” e, a atividade de robótica com o Robô *SuperDoc*. Concomitantemente ao trabalho de projeto, serão expostas duas ações realizadas, a visita à Biblioteca Municipal e a dinamização de uma caça ao tesouro.

Salienta-se que, a díade irá refletir sobre outras ações desenvolvidas, entre as quais se evidencia a animação da história “Caça ao Urso”, de Michael Rosen, as oficinas da natureza e a visita às hortas biológicas, que antecede a atividade de dramatização da história “O Capuchinho”. Ademais, o par pedagógico, retratará uma fase de um Projeto concretizado, paralelamente, ao Projeto “Seres Mágicos”, designado de “Quem somos?”.

Antes de tudo, importa salientar que todas as atividades abordadas foram, intencionalmente, desenvolvidas privilegiando o espaço exterior como “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Uma educação que privilegia o contacto sistemático com a natureza, é um meio de desenvolvimento e aprendizagem de excelência, tendo em conta que possibilita o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, motoras e emocionais, importantes para um futuro próximo, como é o caso da tomada de decisão e a colaboração entre pares (Bento, 2015). Além disso, “as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (Bento, 2015, p.130). Surge, assim, a temática do projeto desenvolvido “Seres Mágicos” numa das visitas ao espaço exterior da Instituição, mais concretamente, a um local preferencial e acarinhado pelo grupo, o qual, o intitulava de “Bosque Mágico”. Com base numa observação detalhada, caracteriza-se como um lugar verdejante, contudo, sombrio, dado ao aglomerado de árvores de grande porte que abarca à sua volta. Este último fator tornava a área misteriosa, o que, por sua vez, proporcionava múltiplas experiências e oportunidades, na medida em que, dava a possibilidade de as crianças se expressarem livremente, explorando e dando asas à sua imaginação e criatividade. Nesse dia, durante o período de brincadeira livre, observou-se que várias crianças olhavam e procuravam seres imaginários que habitavam o “Bosque Mágico”. Aproveitando esse momento, a díade dirigiu-se para junto delas, dialogando e escutando a compreensão fantasiosa e subjetiva que cada criança tinha. Durante esse processo, uma das crianças (I.S.) afirmou: “Estou triste porque neste bosque há fadas, duendes e pirilampos, mas não encontrei nenhum unicórnio”, iniciando-se um debate em pequeno grupo, que despoletou o começo do trabalho de projeto.

Já na sala de atividades, deu-se início à primeira fase da MTP, a definição do problema. Primeiramente, dialogou-se em grande grupo sobre o facto de a natureza incluir diferentes seres vivos e imaginários, plantas e árvores, sendo que as crianças envolvidas na situação descrita anteriormente, partilharam com os restantes colegas, o que tinham observado e

descoberto. Partindo das afirmações enunciadas pelas crianças, o grupo compartilhou mutuamente episódios similares, evocando as suas concepções e (re)construindo os seus próprios saberes, criando um clima de interação entre todos, tomando consciência de que “todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (Folque, 2012, p. 62). Nesta continuidade, em grande grupo, fez-se um levantamento oral dos conhecimentos do grupo sobre a temática (“O que já sabemos?”), o que possibilitou a compreensão do mundo do fantástico retratado pelas crianças, mais particularmente que os seres imaginários costumam andar escondidos, que se tem de fazer silêncio para os encontrar e que existem muitos seres fantásticos à nossa volta. Além disso, discutiu-se acerca do que desejavam saber (“O que queremos saber?”), sendo que as crianças mostraram um grande entusiasmo em descobrir outros seres mágicos e, quais as ferramentas e meios de que necessitariam para tal (“Como vamos fazer?”), ao que as crianças sugeriram explorar o “Bosque Mágico” e o “Jardim Mágico” e ouvir histórias sobre seres mágicos.

Destarte, procurou-se a criação de um contexto relacional e democrático, que reconhece as características individuais de cada criança e os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizando e escutando a criança, de forma a estimular o seu bem-estar, autoestima e capacidade de analisar, discutir e refletir criticamente, tendo voz para dar a sua opinião, contribuindo para as decisões da vida do grupo e para o desenvolvimento do processo de aprendizagem em conjunto com as outras crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Ao participar de forma ativa, a criança desenvolve ainda a criatividade e imaginação, aquando mobiliza e integra um novo conjunto de experiências e saberes, aos quais atribui novos significados, encontrando formas próprias de resolver os problemas com que se depara (Lopes da Silva et al., 2016), consoante o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, mencionado no subcapítulo 2.1.

A segunda etapa do projeto consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho, sendo que, no decorrer definiu-se as questões que o grupo pretendia investigar: a diversidade de seres mágicos existentes e quais deles habitam o “Bosque Mágico” e o “Jardim Mágico”. Tendo em consideração que o trabalho de projeto objetiva manter e estimular nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia (Rangel & Gonçalves, 2011), importa que a planificação resulte de um trabalho cooperativo e apresente um carácter flexível e dinâmico, que dá a possibilidade de incorporar as ideias e sugestões das crianças. Assim sendo, no âmbito da PES, tal como referido no Capítulo I, a planificação era realizada

diariamente e semanalmente, em grande grupo, nos momentos de Reunião de Conselho, tendo em conta as sugestões apresentadas pelas crianças na coluna do “Propomos” do Diário de Grupo. De facto, os vários momentos de imprevisibilidade decorrentes do Projeto desenvolvido permitiram alargar o leque de experiências e os conhecimentos do grupo. Nesta ótica, ressalta-se que, numa outra visita ao espaço exterior da Instituição, mas desta vez àquele que as crianças denominam de “Jardim Mágico”, emergiu uma nova descoberta. Enquanto brincavam livremente, duas crianças observaram uma casa, declarando respetivamente, a L.P. e o L.V., “Acho que aquela casa é de uma bruxa”, “Ela deve viver aqui para ajudar a cuidar das hortas”. O novo interesse das crianças resultou na prospeção de uma nova ação a desenvolver dentro do projeto.

Recorrendo à sua disposição para aprender mais sobre os seres mágicos, sugeriu-se, no que diz respeito à terceira fase da MTP (execução), uma ação que promoveu a recriação do espaço e dos objetos, concedendo-lhes significados diversos em atividade de jogo dramático, situação imaginária e de recriação de experiências do dia-a-dia (Lopes da Silva et al., 2016). Ao mesmo tempo, privilegiou-se as fragilidades de algumas crianças em expressar-se oralmente, como supramencionado no subcapítulo 2.1., conferindo-lhes a oportunidade de desenvolver a linguagem oral, aquando da verbalização da sua opinião e leitura crítica acerca da própria compreensão da mensagem verbal e não-verbal sobre o que observaram e ouviram, tomando progressivamente consciência se uma frase está correta ou incorreta (consciência sintática). Nesta sequência, as crianças assistiram a uma dramatização interativa da obra “O Capuchinho”, de Bethan Woollvin, dinamizada pela díade, no “Jardim Mágico”, com recurso a fantoches construídos com materiais reutilizáveis. Importa enfatizar que a escolha da obra foi intencional, na medida em que, era pretendido não só dar a conhecer novos seres mágicos, mas também abrir novos horizontes ao grupo, dando oportunidade de ouvirem um conto com um final diferente daquele que tradicionalmente é contado. No decorrer da performance, as crianças analisaram, colocaram hipóteses, dialogaram e refletiram sobre os diferentes momentos da história e, ao mesmo tempo, desenvolveram a criatividade, o sentido imaginário e emocional e a consciência linguística. Após esse momento, o grupo teve a oportunidade de explorar livremente, uma vez mais, o espaço, o que permitiu que mergulhassem no mundo do fantástico, procurando e (re)criando uma imagem das personagens e possíveis locais onde estavam escondidas. Nesta linha de pensamento, importa

salientar o papel dos adultos, enquanto observadores atentos, que intervêm quando necessário, mediando as ações das crianças e estimulando o gosto pelo mundo do mágico.

No momento de brincadeira livre, as crianças interagem entre si, expondo as suas ideias e dúvidas junto de outros elementos do grupo, da díade, da Educadora Cooperante e da Assistente Operacional, com vista a esclarecerem inquietações e a apresentarem as suas suposições acerca da aparência física e emocional das personagens, dos locais retratados na dramatização e de possíveis amizades estabelecidas com outros seres que habitam o “Jardim Mágico”, mas que não apareceram no conto da história. Neste sentido, as crianças estabeleceram relações entre outras vivências e as descobertas que iam fazendo no contacto com a natureza, o que lhes possibilitou ampliar as suas aprendizagens. Esta correspondência foi possível de ser visualizada quando a L.P., ao passar por algumas casas, observou um estendal e disse “Aquele é a casa da avó da Capuchinho. Tem vestidos para dormir e cuecas muito grandes penduradas. E também tem um gato na janela”, convocando os conhecimentos prévios adquiridos fora do contexto escolar para a atividade lúdica, podendo estes ser considerados como enriquecedores e significativos. De imediato, surgiram outras opiniões sobre a identificação de outros elementos, assim sendo, como forma de valorizar a magia que transbordava o grupo, optou-se por realizar um registo de texto individual sobre os seres mágicos que, na opinião das crianças, viviam no “Jardim Mágico”. Contudo, ainda neste sentido, e tendo em consideração que “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p.140), permitindo-lhes desenvolver competências fulcrais como a concentração, a imaginação, a criatividade, a memória, o alargamento do vocabulário e, ao mesmo tempo, a compreensão do mundo físico e social, pelo que, para além de valerm por si próprias, como um momento aprazível e rico para as crianças, também se assumem como um ótimo instrumento para explorar diversos conteúdos. Assim, considera-se que a dramatização da história se revelou bastante proveitosa para o grupo, tendo em conta que aumentou o grau de envolvimento das crianças na mesma, mesmo de crianças que normalmente apresentam um menor período de concentração, refletindo-se posteriormente na sua participação na reflexão conjunta e nos seus registos gráficos. Ademais, esta dramatização pouco convencional da história projetou-se, ainda, ao nível de entusiasmo do grupo, pois o facto de permitir às crianças participarem, ainda que em momentos específicos, num espaço privilegiado pelo grupo durante a leitura da história, ao invés de ficarem calados

e quietos, conferiu-lhes um sentimento de liberdade que se traduziu em satisfação, descoberta e prazer. A dinamização da atividade foi, ainda, uma experiência muito positiva e contribuiu, de um modo fundamental, para o crescimento profissional da mestranda, comprovando que a descoberta do meio envolvente e a articulação de diferentes tipos de recursos são ferramentas potenciadoras da aprendizagem.

Além disso, destaca-se a importância que a ação assumiu no desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças, na medida em que, no decurso da PES, foi possível observar a valorização da área da biblioteca e assistir, em múltiplos momentos de brincadeira livre, ao reconto da história, à sua dramatização e, também, ao canto da música “Pela estrada fora”, aquando visitas ao “Jardim Mágico”.

A dinamização da atividade anteriormente referida (registo de texto) foi desenvolvida uma vez que o grupo apresentava motivação na realização deste tipo de dinâmica, sendo que o objetivo principal da atividade era que cada criança exprimisse e recriasse o seu imaginário através de produções gráficas. No decorrer desta ação, um pequeno grupo de crianças sugeriu que se recortasse os seres mágicos desenhados por cada um dos pares para, posteriormente, colarem numa cartolina (Figura 1 e 2), de forma a construírem um mural, para afixarem na sala de atividades, que tivesse todos os seres imaginários que viviam no “Jardim Mágico”. Neste seguimento, conforme o MEM, o grupo debateu sobre proposta, chegando à conclusão que seria uma ótima ideia. Sendo assim, depois de cada criança finalizar o seu registo, procedeu-se a um momento de apresentação acerca do que cada uma tinha desenhado, de modo que, quando elaborassem o mural, houvesse uma conceção nítida para todos acerca de cada elemento, facilitando a organização e distribuição dos seres mágicos no mesmo. Tendo sido observada a dificuldade das crianças na técnica de recorte, decidiu-se criar pequenos grupos heterogéneos para que as crianças se pudessem entreajudar umas às outras.



Figura 7 - Exemplo de registo de texto



Figura 4 - Exemplo de registo de texto

A presente atividade constitui-se como um momento de aprendizagem bastante rico tanto para as crianças, como para a mestranda. Para o grupo, uma vez que as crianças estavam plenamente envolvidas na mesma, o que as permitiu desenvolver várias competências para além da criatividade, como a imaginação, a autonomia, a liberdade, a memória, a motricidade fina, a expressividade, entre outras. Para a mestranda, na medida em que permitiu tomar consciência da importância que o registo gráfico (primeira escrita da criança) assume no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, pois promove o desenvolvimento de múltiplas capacidades, como a de se expressar, de representar o que sente ou vê, e ao mesmo tempo, desenvolve a criatividade, o raciocínio-lógico, entre outras (Afonso, 2015; Sousa, 2003b). No entanto, há certos aspetos que poderiam ter sido diferentes de modo a garantir um melhor aproveitamento da atividade, entre os quais a escolha da sala de atividades ao invés do “Jardim Mágico”, uma vez que dificultou o processo de ilustração, dado que as crianças não podiam olhar à sua volta e “observar” os seres mágicos, tal como ocorre no local.

Ainda na fase de execução da MTP, selecionou-se uma outra atividade pela sua inovação pedagógica e pelo desafio que constituiu, pois implicou a utilização de um recurso recentemente disposto no contexto educativo, para dar resposta aos interesses das crianças. Assim sendo, enfatiza-se que a ação emergiu da necessidade de algumas crianças do grupo descreverem e partilharem com os pais/famílias o percurso efetuado, regularmente, entre a Escola e o “Bosque mágico”, a fim de o darem a conhecer e a explorarem o espaço conjuntamente, com vista a descobrirem novos seres mágicos. Importa destacar que, apesar dessas crianças não conseguirem explicar o caminho geralmente percorrido, quando visualizavam o trajeto conseguiam identificar as direções para chegar até lá. Aliás, era notório o envolvimento de cada uma delas quando, em grande grupo, tinham de decidir para que sentido se tinham de deslocar quando saíam da Instituição para o “Bosque mágico”.

A ação partiu de um *Brainstorming*, realizado com o grande grupo, sobre formas e instrumentos que o grupo poderia utilizar para representar o caminho entre a Escola e o “Bosque Mágico”. Durante a apresentação de diferentes ideias e sugestões das crianças, o grupo dialogou e decidiu que poderiam elaborar um mapa do percurso com material de desenho. Com base no entusiasmo demonstrado por algumas crianças, em atividades externas ao Projeto, na exploração do Robô *SuperDoc*, foi proposto recorrer a ele para ajudar na descoberta do caminho. O grupo ficou animado com a proposta e, rapidamente, se pôs a

refletir sobre como é que o Robô *SuperDoc* poderia ajudar nesse desafio. Destarte, depois de pesquisar e investigar, o grupo percebeu que era necessário a construção de um tabuleiro de jogo e, por isso, fez-se uma recolha dos materiais necessários, procedendo-se, seguidamente, de forma colaborativa, à criação do mesmo. Neste sentido, destaca-se que o grupo escolheu seis imagens aéreas de pontos de reconhecimento do percurso, retiradas através da aplicação *Google Maps*. Inicialmente ponderou-se utilizar fotografias capturadas pelas crianças, por meio de um *smartphone* ou de uma câmara fotográfica, contudo, dada a situação pandémica que vivemos atualmente, não houve possibilidade e, deste modo, o grupo optou por contornar a situação com recurso ao *Google Maps*. De seguida, um pequeno grupo de crianças foi desafiado a observar o tabuleiro de jogo construído e, simultaneamente, ilustrar, numa folha A4 com quadrículas (as mesmas que o tabuleiro apresentava), o percurso que o Robô *SuperDoc* tinha de percorrer para ir da Instituição até ao “Bosque Mágico”.

Por último, cada criança desse pequeno grupo programou o Robô, de acordo com o percurso desenhado e, no fim, decidiu-se qual/quais o/os percurso/percursos desenhado(s) é que levou/levaram o Robô *SuperDoc* até ao “Bosque mágico”. Após todos estes acontecimentos, em grande grupo, deu-se início a uma atividade de robótica, com recurso ao Robô *SuperDoc*. É inquestionável a importância da familiarização da criança desde idade pré-escolar, com as tecnologias, não só porque estas fazem parte inquestionável do mundo que a rodeia, mas também pela relevância educativa das experiências que lhes pode proporcionar nos diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo (Amante, 2003; Marta, 2015). Nesta ótica, Resnick e Rosenbau (2013) reforçam que, “quando as crianças aprendem uma linguagem de programação, elas não estão apenas a aprender a codificar, elas estão a codificar para aprender” (p.5). Assim sendo, a utilização de um recurso tecnológico para ampliar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático proporcionou às crianças formas diferentes de pensarem, dando a possibilidade de criarem e construírem novos conhecimentos, de modo transversal e interdisciplinar. Além disso, constituiu uma ferramenta para promoção do desenvolvimento de capacidades de coordenação motora fina e coordenação óculo-manual (Bers et al., 2014).

Nesta sequência, o grupo dirigiu-se até ao “Bosque Mágico”. Ao longo do trajeto, a diade situou-se à frente do grupo e foi colocando algumas questões (por exemplo: “Para que lado temos de ir?”, “Que edifício se encontra do nosso lado esquerdo?”, entre outras), de forma que todo o grupo fosse relembrando as direções para chegar até ao local e, ao mesmo tempo,

fixasse alguns pontos-chave. No decorrer desse momento, o grupo, no geral, mostrou-se interessado e interativo. Ademais, destaca-se que algumas crianças, no decurso do percurso, teceram diversos comentários, tais como: “Do nosso lado esquerdo temos os Bombeiros” (I.S.), “Ali fica a rotunda e depois de passarmos as passadeiras, vamos passar a ponte amarela” (R.M.), entre outros, o que revelou que as atividades precedentes tinham sido significativas. Ao chegar ao “Bosque mágico”, a díade e a Educadora Cooperante observaram que o local não reunia as condições necessárias para as crianças dinamizarem o resto da atividade, uma vez que o piso estava molhado e escorregadio. Assim sendo, de forma a contornar a situação, sugeriu-se ao grupo ir para o “Jardim mágico”, não só por ser um local do interesse do grupo, mas também por ficar logo ao lado do “Bosque mágico” e por estar mais exposto à luz solar.

Já no “Jardim mágico”, as crianças sentaram-se no chão, numa posição que lhes permitisse visualizar e ouvir com clareza o que estava a ser dito e mostrado pelo pequeno grupo de crianças que tinha ilustrado o trajeto que o robô *SuperDoc* tinha de realizar desde a Instituição até ao “Bosque Mágico”. Posteriormente, cada elemento do pequeno lembrou às restantes crianças qual a funcionalidade de cada tecla do Robô. Depois disso, o grupo revisitou o tabuleiro de jogo construído e recapitulou-se cada um dos pontos de reconhecimento colocados no mesmo. No decurso desse momento, as crianças tiveram a possibilidade de fazer uma analogia entre os diferentes locais por onde tinham passado anteriormente e as imagens representativas dos mesmos. Seguidamente, o pequeno grupo de crianças propôs que os restantes elementos experimentassem a programar, individualmente, o Robô *SuperDoc*. Rapidamente várias crianças se voluntariaram e, individualmente, cada criança teve a oportunidade de experimentar a configurar o Robô, tanto no percurso Escola - “Bosque Mágico”, como vice-versa, desenvolvendo o seu pensamento matemático e computacional, aprendendo estratégias para resolver problemas e comunicar ideias. À medida que as crianças programavam o Robô *SuperDoc*, o grupo intervinha com vários comentários, como por exemplo: “Se clicares nessa seta não vais chegar lá” (B.P.), “Não é para trás é para a frente” (D.R.), “Clica na tecla azul para virares para a direita” (I.S.), etc., o que demonstrou a construção de aprendizagens, bem como o entusiasmo, o envolvimento, e a ajuda das crianças na atividade. Durante o momento de programação do Robô *SuperDoc*, a díade apoiou cada uma das crianças, colocando questões orientadoras, como por exemplo “O Robô *SuperDoc* para ir para o “Bosque Mágico” quer passar pelos bombeiros, qual o percurso que deve percorrer?”, estimulando sempre o uso de conceitos de orientação

espacial e esclarecendo dúvidas pontuais que foram surgindo, de forma ajudar na tomada de decisões. Por fim, importa destacar que as crianças que tinham interesse em partilhar o “Bosque Mágico” com os pais/famílias, realizaram um registo de texto que foi enviado, posteriormente, nas mochilas de cada uma, de modo que fosse mais fácil para as mesmas procederem à explicação do trajeto. Nesta linha de pensamento, destaca-se ainda que, uma das crianças, em dias seguintes, partilhou a visita feita com a mãe e referiu que lhe tinha pedido um robô igual para descobrir muitas outras coisas, o que revelou ter sido um momento significativo para o desenvolvimento da mesma.

Refletindo sobre a atividade realizada, a mestranda acredita que esta se revelou muito enriquecedora para as crianças, uma vez que estavam completamente implicadas e imersas na mesma, tendo também a oportunidade de, através da utilização de um recurso tecnológico, desenvolver competências como a indagação, levantamento de hipóteses, resolução de problemas, orientação espacial, programação, entre outras. Contudo, num momento seguinte, a mestranda acredita que teria sido vantajoso explorar a temática através da dinamização de um jogo no espaço exterior, onde as crianças teriam de utilizar o seu próprio corpo, assumindo o papel de robô. Ou seja, em pares, teriam de colaborar, sendo que uma das crianças colocaria, por exemplo, setas em cima do tapete construído para indicar as direções a seguir e, a outra, em cima do tapete, seguia essas mesmas indicações, referindo, em voz alta, todos os movimentos que fazia, de modo a alargar os conhecimentos do grupo e a propiciar a consolidação dos conceitos de orientação espacial.

Ainda no desenrolar do projeto foram desenvolvidas outras atividades em torno do tópico inicial “Seres Mágicos”, onde a contante interação com a natureza permitiu que o grupo tivesse o desejo de aprender coisas novas, ampliando, assim, os seus conhecimentos.

No que diz respeito à quarta fase da MTP, divulgação e avaliação do Projeto, sublinha-se que não foi realizada quanto aquilo que a díade ambicionava. Primeiramente importa salientar que o Projeto não foi finalizado, uma vez que o interesse e curiosidade das crianças na temática prevalece. Em segundo lugar, devido à situação pandémica que se atravessa atualmente, não foi possível realizar ambas as etapas junto de todos os agentes do processo educativo, dada a impossibilidade de envolver os pais/famílias para tal na Instituição. Contudo, pode afirmar-se que os mesmos acompanharam o desenvolvimento de todas as ações dinamizadas ao longo da PES, não só através da voz das crianças, que assumiram o papel central como interlocutores entre o contexto escolar e o familiar, mas também com os

diferentes contactos e momentos de partilha com a Educadora Cooperante. Aliás, destaca-se que os contactos efetuados de forma direta e indireta com a docente, posteriormente eram partilhados com a diáde, num espírito de cooperação e colaboração, com vista à melhoria das aprendizagens. Estes revelaram-se extremamente necessários, na medida em que permitiram uma troca de opiniões e pensamentos relativos às ações desenvolvidas e ao desenvolvimento individual de cada criança. A divulgação e a avaliação foram realizadas no decorrer das ações com as crianças e, no final, fez-se um balanço global, dando especial foco às aprendizagens e conhecimentos construídos pelo grupo relativamente a todas as atividades desenvolvidas. Para isso, foi importante revisitar alguns registos de texto e informações colocadas no Diário de Grupo, de modo que cada criança e a equipa pedagógica tomassem consciência de toda a ação e das etapas que foram ultrapassadas para que o Projeto fosse prosseguindo.

Paralelamente ao projeto, tendo por base o Diário de Grupo, desenvolveram-se outras ações, que permitiram dar resposta às necessidades e propostas das crianças, potenciando o seu desenvolvimento em inúmeros momentos de aprendizagem conjunta. Uma delas surgiu quando o grupo se deslocava para visitar uma Feira de Artesanato. Ao passar pela Biblioteca Municipal, uma das crianças disse “Venho aqui com a minha avó buscar livros. Podíamos um dia vir também. Tem muitos e são divertidos” (I.S.). Tendo em conta não só o entusiasmo do grupo na partilha feita pela colega, na descoberta do meio envolvente e na audição de histórias, mas também as fragilidades do grupo, no que concerne ao desenvolvimento da expressão oral, como foi possível observar no decorrer da PES, considerou-se pertinente desenvolver uma atividade em parceria com a Biblioteca. Com base na oferta educativa para a faixa etária em questão, optou-se por assistir a uma dramatização, partindo da história “A Melhor Camisola do Mundo”, de David *Bedford*. Quando o grupo chegou ao local foi convidado a sentar-se num espaço coberto por pufes, de forma a ficarem confortáveis e se manterem atentas, cativadas e totalmente atraídas pela história. Depois disso, deu-se início à dramatização, sendo importante referir que, um dos dinamizadores adotou o papel de narrador e, o outro, manipulou um fantoche. A história apresentada retrata uma relação especial entre dois ursos que eram irmãos, onde acima de tudo prevalece o afeto, o carinho, o sentido de partilha e a bondade. Esta seleção mostrou-se crucial, dada a importância que a educação para os valores assume desde as mais tenras idades, na medida em que permite influenciar, de forma positiva o sujeito, “propondo-lhe espaços de reflexão sobre os problemas morais que impliquem uma realização atuante em conformidade” (Pedro, 1998, p. 267). Ao longo desse momento, a

postura dos dinamizadores e a colocação da voz do narrador foi crucial para o envolvimento das crianças na atividade. Neste sentido, evidencia-se que o momento de dramatização incentivou, novamente, o prazer pela leitura de histórias, alargou o campo lexical das crianças e promoveu a apropriação das competências linguísticas, na medida em que através da audição da história as crianças tiveram de processar os sons e descodificar o seu significado (consciência fonológica) e identificaram o encadeamento das palavras numa frase compreendendo o enunciado ouvido (consciência da palavra e sintática). Ademais potenciou o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências, como é o caso da linguagem verbal e não-verbal, da imaginação, da criatividade, da espontaneidade, do respeito pelo outro, da personalidade, entre outras. Posteriormente, o grupo foi questionado em relação aos acontecimentos sucedidos durante a dramatização e acerca da sua mensagem, de forma a perceberem se tinham ou não compreendido a história. Com base nas partilhas sobre as opiniões e emoções sentidas relativamente ao que tinham acabado de assistir, rapidamente se percebeu que as crianças a assimilaram. Destarte, destaca-se as afirmações proferidas pela (B.P.) “A minha irmã usa roupa que era minha quando eu era pequena e eu partilho com ela os meus brinquedos” e pela (I.S.) “Eu não tenho irmãos, mas partilho muitas coisas com os meus primos”.

No fim, os dinamizadores deram espaço para as crianças explorarem o local, dando-lhes a oportunidade de folhear os diferentes livros expostos. Este momento foi muito enriquecedor, alargou as experiências sensoriais, aquando os livros apresentavam diferentes texturas, cheiros e sons e permitiu às crianças criar e contar aos colegas as suas próprias histórias a partir das ilustrações, o que, por sua vez, contribui para que estabelecessem interações e partilhassem ideias e opiniões, permitindo à criança fazer previsões, levantar hipóteses sobre as ações das personagens, questionar-se, conhecer uma realidade diferente da sua ou, até mesmo, encontrar gostos semelhantes aos seus ao comparar as suas vivências e/ou os seus conhecimentos. Assim sendo, as imagens apelam à imaginação e à criatividade, no sentido em que as crianças têm de traduzir símbolos e atribuir significados através da observação das ilustrações, e, ainda, promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico e o aumento do vocabulário, isto porque, as crianças ao interpretá-las, verbalizam-nas, construindo frases cuidadas e complexas (consciência sintática). Magalhães e Alçada (1993) realçam o facto de a leitura de imagens favorecer, também, “o desenvolvimento da inteligência, a formação do gosto estético, a recriação espontânea da realidade e da imaginação e a comunicação” (p.11).

Para além desta ação, surgiu uma outra atividade externa ao projeto, que foi desenvolvida colaborativamente entre a díade e a Educadora Cooperante, nomeadamente a dinamização de uma caça ao tesouro. Esta emergiu no decorrer de uma Reunião de Conselho, onde uma das crianças propôs que o grupo fosse à descoberta de um tesouro escondido dentro da Escola. Após essa sugestão, constatou-se que muitas crianças se mostraram interessadas em desenvolver a atividade, assim sendo, optou-se por desenvolver a ação através do jogo e da descoberta, como forma de explorar e investigar o mistério, estimular as inter-relações com a restante comunidade educativa, conhecer de forma mais pormenorizada a Instituição e fomentar o desenvolvimento de um campo lexical mais alargado. Destarte, decidiu-se dinamizar a atividade tanto no espaço interior como no espaço exterior da Instituição, aproveitando as potencialidades que ambos oferecem para o desenvolvimento holístico das crianças. Através desta ação, visa-se possibilitar, num espaço familiar e dinâmico e, de uma forma lúdico-pedagógica, não só que as crianças adquiram conhecimentos nas diferentes áreas do saber, como também conheçam e identifiquem os locais elegidos. Em termos organizacionais, o grupo foi todo junto, sendo que em cada estação um par pedagógico assumia o papel principal, colocando ambas as crianças um acessório, ou um chapéu de pirata ou um binóculo. Importa referir que se definiu que o primeiro posto era da responsabilidade do presidente e secretário da semana e, daí em diante, o grupo escolheu de forma aleatória, num espírito democrático, que par assumia o cargo. Esta opção foi estrategicamente projetada, de modo a promover a tomada de decisões, a responsabilidade, um espírito colaborativo e cooperativo entre as crianças, a entreajuda, a autonomia, o saber estar e o saber ser em grupo e, também potenciar a troca de experiências, conhecimentos e aprendizagens entre todos.

Relativamente à organização da caça ao tesouro, esta estava dividida em onze estações diferentes, sendo que em cada uma delas foi colocada uma pista, com o objetivo de as crianças decifrarem o segredo do enigma. Por sua vez, cada um deles ajudava a descobrir o local onde estava escondida a pergunta seguinte do jogo e, assim sucessivamente, até à localização final do tesouro. A escrita dos enigmas em rima constituiu um desafio para a mestranda, na medida em que, para além de ser objetivado servirem de pista de decifração de um local, era também pretendido que fossem um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua. Contudo, realça-se que o espírito colaborativo entre a díade e a Educadora Cooperante permitiu a construção de rimas coerentes e com sentido para o grupo. De forma a envolver a

comunidade educativa e a incentivar o desenvolvimento da linguagem oral, solicitou-se a colaboração dos adultos que desempenham as suas funções em cada um dos postos selecionados, para se entregar um envelope reutilizável de um CD que continha a pista. Assim, quando o grupo se deslocava para qualquer lugar, o par pedagógico que assumia a responsabilidade já sabia que se tinha de dirigir até uma dessas pessoas para compreender se o enigma descoberto anteriormente estava correto e se havia ou não uma pista dentro daquele espaço, salvo em algumas exceções, como é o caso do recreio e do espaço onde está plantada a árvore apadrinhada pelo grupo. Importa ainda referir que, todas as pistas estavam numeradas, de forma que as crianças compreendessem se o trajeto que estavam a realizar estava ou não sequencialmente correto. A primeira pista, colocou-se à saída da sala de atividades e dizia “Uma campainha para tocar / Um cartão para passar / Sem ele não posso entrar / Porque preciso almoçar!”. Nesta fase, o grupo direcionou-se até à portaria, falou com um dos porteiros, que os desafiou a procurarem o novo enigma. Quando encontrado, o mesmo, acabou por lhes ler o que estava escrito dentro do envelope “Muitos livros bem guardados, / Muitas histórias para abrir. / Adivinhem lá então, para onde temos de ir?”. O par pedagógico responsável por este posto, em conformidade com o restante grupo, decidiu deslocar-se até à biblioteca escolar, onde tiveram a oportunidade de falar com uma das bibliotecárias que os convidou a visitar a biblioteca para requisitarem livros ou assistirem à hora do conto. Depois disso, a mesma apresentou-lhes uma nova pista e o grupo deslocou-se até ao local que achava estar descrito na mesma. Neste processo contínuo, o grupo acabou por ir até à cantina, à receção (PBX), à Direção, à sala de atividades quatro, ao recreio e ao ginásio. No último espaço proferido, as crianças encontraram o Professor que leciona, semanalmente, Educação Física com o grupo. Já com a pista na mão, aproveitou para dialogar com as crianças para disfrutarem da atividade e incentivou a díade e a Educadora Cooperante a promoverem mais vezes este tipo de ações, dada as suas potencialidades, principalmente no que concerne à promoção de uma transversalidade de saberes. Após isso, o Professor leu os seguintes versos “O meu nome tem duas cores, / Sou alta por natureza. / Podem olhar-me da sala, / Onde eu estou de certeza”. Este enigma tinha um grau de dificuldade acrescido, contudo, depois de ser pronunciado duas vezes, o grupo entendeu que se tinha de se deslocar até à Verde-Azul (árvore apadrinha pelo grupo). Neste espaço, as crianças vasculharam algumas folhas caídas no chão até encontrarem a pista. Quando descoberta, uma das mestrandas divulgou o enigma seguinte “Aqui se fazem amigos / E se fala a verdade /

Crescemos todos juntos / Numa teia da amizade”. O grupo dirigiu-se até à sala de atividades, onde encontraram a última pista. Após isso, a outra mestranda passou a enunciar “Tenho cor azulinha / E sou muito fofinho / Adivinhem lá então, onde está o tesourinho?”. As crianças, de forma acelerada, foram até à área do faz de conta e procuraram o tesouro dentro da cama, uma vez que esta era coberta por uma manta azul que apresentava um toque suave e fofo. Contudo, depararam-se que não estava lá nada, continuando, assim, à procura do tesouro. Finalmente, encontraram-no no vestiário, ficando fascinados e com os olhos a luzir de tamanha felicidade por terem descoberto o tesouro da Escola. Neste seguimento, importa evidenciar três afirmações proferidas pelas crianças quando se depararam com o baú “Money, Money, yes” (D.X.), “Tantas coisas boas. Podemos colocar um fio?” (L.P.), “Conseguimos! Podemos comer o que está lá dentro?” (G.V.).

Após a ação, a díade refletiu sobre o desenvolvimento da mesma, conjuntamente com o grupo e a Educadora Cooperante, sendo que se valorizou, essencialmente, o modo como as crianças se envolveram na atividade e a curiosidade e o interesse inato do grupo na constante descoberta dos enigmas, uma vez que ambos os fatores permitiram que as crianças estivessem atentas e motivadas ao longo da atividade. Não obstante, o facto de ser uma dinâmica diferente, cativou o grupo, o que por sua vez, estimulou o desejo de saber mais. De facto, o jogo permite o crescimento e o desenvolvimento das crianças enquanto vivem momentos de prazer e diversão, “constituindo uma forma de aprendizagem de comportamentos cooperativos, promovendo situações de responsabilidade social, solidariedade e respeito com o próximo” (Chamorro, 2010, p.28).

Com base no que foi mencionado anteriormente e na reflexão pós-ação, considera-se que as ações desenvolvidas com e pelas crianças ampliaram as experiências e conhecimentos do grupo, bem como proporcionaram a aquisição de aprendizagens significativas, o que, por sua vez, deu a oportunidade de as crianças melhorarem as suas fragilidades, nomeadamente ao nível do domínio da expressão e comunicação oral, recorrendo a diferentes meios para se manifestarem, o que influenciou, de forma positiva, as suas relações com o outro, demonstrando amenizar as situações de conflitos. O desenvolvimento dessas aprendizagens foi concebível pelas ações desenvolvidas, bem como pela relação de proximidade estabelecida entre a díade e a equipa educativa, tal como entre o par pedagógico e o grupo de crianças, na medida em que a colaboração e a interação entre todos os intervenientes educativos

proporcionaram o desenvolvimento de uma prática contextualizada, integrada e com intencionalidade educativa.

Por fim, considera-se pertinente reforçar que todas as ações desenvolvidas com e pelas crianças no decorrer das PES, tiveram uma linha orientadora e contínua, articulando as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (2016) e o modelo pedagógico do MEM, já que na EPE nada se realiza de forma fragmentada e individualizada. Neste sentido, valorizaram-se os interesses e as curiosidades do grupo, tendo por base o paradigma socio construtivista, garantindo a multiplicidade de experiências pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento holístico da criança e para o desenvolvimento profissional da futura docente.

3.2. UMA VIAGEM EM CONTEXTO DE 1º CEB

O presente subcapítulo, apresenta a análise crítica e reflexiva do percurso de formação realizado, ao longo da PES, no contexto educativo de 1º CEB, mais concretamente numa turma do 3º ano de escolaridade. A construção do mesmo, teve como base as concepções teóricas e legais explanadas no primeiro capítulo, que suportaram o processo de ensino e de aprendizagem numa perspetiva socio construtivista que, coloca o aluno como protagonista, potenciando as suas capacidades. Além disso, fomentaram práticas integradoras, significativas e transformadoras (Oliveira-Formosinho, 2013) que, promoveram momentos de constante aprendizagem que articulam as diferentes áreas do saber (Roldão, 2005). Desta forma, a ação pedagógica promovida no contexto de 1º CEB procurou explorar novas metodologias capazes de, através da diversificação e inovação, proporcionar o desenvolvimento holístico dos alunos, a fim de impulsionar a formação de crianças críticas e autónomas “capazes de responderem aos desafios de uma sociedade exigente e em constante mudança” (Quadros-Flores, 2016, p. 2).

Nesta sequência, à semelhança da EPE, privilegiou-se a utilização das etapas da Metodologia de Investigação-Ação, dado que se partiu de uma observação real, cuidada, atenta e reflexiva da turma como um todo e de cada criança individualmente, para a planificação e desenvolvimento de ações contextualizadas (cf. Cap. II). Compreender os interesses, motivações, dificuldades e necessidades intrínsecas do grupo, enunciados no

subcapítulo 2.3., possibilitou agir em conformidade com os mesmos, perspetivando a construção de práticas educativas respeitadoras das singularidades e ritmos de cada criança, bem como dos seus diversos tipos de inteligência (cf. Cap. I). A par destas ideias, ao longo da prática educativa, as unidades de aprendizagem sustentaram-se num trabalho colaborativo entre a díade, a Professora Cooperante, a Supervisora Institucional e os alunos, por meio a proporcionar experiências de aprendizagem com sentido e significativas para a turma, decorrentes do seu interesse, motivação, curiosidade e predisposição inata para aprender mais sobre o mundo que os rodeia. Importa salientar que, o trabalho colaborativo entre docentes permitiu, ainda, garantir uma sequência lógica e transversal às diversas áreas curriculares, explanadas nos documentos orientadores e normativos (AE, 2018; PASEO, 2017), entre todas as unidades de aprendizagem, assegurando uma continuidade de saberes, numa perspetiva de gestão flexível e aberta do currículo (cf. Cap. I).

Assim sendo, optou-se pela MTP, tal como aconteceu no contexto da EPE, pelo seu carácter investigativo, reflexivo e ativo (cf. Cap. II). Deste modo, ao longo deste subcapítulo será apresentado o Projeto “Um por todos e todos pelo Mundo!”, dinamizado com e pelos alunos, no decorrer da prática educativa, tendo em conta cada uma das fases que incorporam esta metodologia (cf. Cap. II). Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas, decidiu-se elencar duas das atividades inseridas no âmbito do trabalho de projeto, nomeadamente o jogo do Mapa Mundo com o Robô *SuperDoc* e a dinamização da feira “O caminho do 3ºD”. Ressalta-se que, a díade, irá refletir sobre outras ações desenvolvidas, entre as quais se evidencia a Declaração dos Direitos e Deveres do 3º D e a preparação de uma entrevista para a receção de uma convidada.

Nesta sequência, e partindo do pressuposto de que as crianças são colegas que “estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (De Vries, 1997 & Azmitia, 1998, citado por Folque, 2012, p.97), tomou-se como momento desencadeador do início do trabalho de projeto a observação das interações entre elas. Tendo acompanhado um grupo de crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, em que grande parte do seu percurso escolar fora passado dentro de casa, dada a situação pandémica que se vive atualmente, tornou-se fulcral possibilitar a vivência de inúmeras experiências com os pares, com vista a melhorar as relações entre os alunos, através da interajuda, o respeito e a inclusão

de todos. Deste modo, numa sequência de atividades alusivas à atual Guerra na Ucrânia, mais concretamente, aquando a realização de uma ficha de trabalho onde constava o “Poema da Paz” de Gabriel de Sousa (1970), surgiu um diálogo em grande grupo, onde os alunos partilharam as ideias e emoções sentidas sobre o texto lido. Nesse momento, alguns elementos da turma interligaram a temática do poema com a atual Guerra na Ucrânia, afirmando que se pudessem também fariam alguma coisa para terminar a atual Guerra, demonstrando, mais uma vez, interesse no tema. Neste sentido, dialogou-se com as crianças, realçando a ideia da importância de ajudar o próximo e, além disso, propôs-se que refletissem sobre o significado da palavra conflito e sobre os conflitos que acontecem no seu dia-a-dia na escola, analisando as consequências/efeitos que podem surgir dos mesmos. Nesta ótica, denota-se o papel dos professores, enquanto mediadores do processo de ensino e de aprendizagem que, devem desenvolver ações que maximizem a aprendizagem dos alunos, partindo de situações ou problemas que emergem no próprio contexto.

Após o momento de reflexão, onde se evocaram os conhecimentos prévios dos alunos sobre gestão de conflitos, partilhando mutuamente saberes, reconstruindo algumas conceções, deu-se início à primeira fase da MTP, a definição do problema (cf. Cap. I), na medida em que se optou por propor ao grupo investigar a temática, proporcionando, assim, momentos de pesquisa e aprendizagem conjunta (Neto, 2020). O tema em questão era abordado, diariamente, nos diferentes meios de comunicação que as crianças contactavam, o que provocava curiosidade e interesse nas mesmas, já que se encontravam numa fase de descoberta e exploração do mundo que as rodeia, levantando diversas questões acerca do mesmo. Importa ressaltar que, durante esta fase, privilegiou-se o espaço de sala de aula como um local propício ao diálogo, onde as crianças tiveram a oportunidade de dar a sua opinião e serem escutadas, desenvolvendo, desta forma, o seu espírito crítico, participando nas decisões da vida do grupo, assumindo um papel ativo no seu processo educativo.

Depois da definição dos objetivos do Projeto, nomeadamente, consciencializar os alunos acerca das consequências/efeitos que podem surgir de um conflito e, capacitar as crianças com estratégias para a resolução dos mesmos, procurando mobilizá-las para situações concretas e reais, teve início a segunda fase da MTP que, diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. No decorrer desta etapa, elaboraram-se unidades de aprendizagem de carácter flexível e aberto, tendo por base as ideias, sugestões e inquietações dos alunos, numa perspectiva de investigação contínua. Destaca-se que, em cada uma delas,

foram projetadas metas a atingir, consoante os principais objetivos estipulados. Salienta-se, ainda, que, os vários momentos de imprevisibilidade decorrentes do Projeto desenvolvido permitiram alargar o leque de experiências e potenciar o desenvolvimento de conhecimentos e competências da turma.

Neste seguimento, e no âmbito da fase três, execução de tarefas anteriormente definidas, como supramencionado no primeiro capítulo, depois de explorar de forma mais aprofundada a temática do que são conflitos, procurou-se desenvolver ações que proporcionassem a pesquisa do que são os Direitos Humanos e de que forma os mesmos podem ajudar na resolução de conflitos. Para isso, optou-se por escolher uma atividade pela sua inovação pedagógica e pelo desafio que constituiu, pois implicou a utilização de um recurso recentemente disposto no contexto educativo, para dar resposta aos interesses dos alunos, recorrendo à linguagem de programação através do uso robô *SuperDoc*. Posto isto, destaca-se que a ação surgiu da continuidade de uma análise reflexiva, em grupo turma, de excertos de notícias que retratavam violações dos direitos humanos em diferentes países do mundo.

A atividade iniciou com a organização da sala de aula, sendo que, no centro da mesma, reuniram-se quatro mesas de trabalho, onde foram colocados um tabuleiro de jogo, com um excerto do Mapa Mundo e, um robô *SuperDoc*. Esta disposição foi propositada, na medida em que era pretendido criar um ambiente dinâmico, flexível e cooperativo para a realização da ação. Segundo Teixeira e Reis (2012) o modo como o espaço é organizado, influencia o ambiente, as interações entre os alunos e, consequentemente, as suas aprendizagens. Depois disso, os alunos constituíram, de forma aleatória, cinco grupos e dispuseram-se à volta das mesas. A turma, assim que observou os elementos dispostos em cima das mesas, demonstrou logo um grande entusiasmo, começando rapidamente, a procurar os países referentes às notícias analisadas anteriormente. Além disso, afirmaram já ter dinamizado outras atividades, na Oficina de Ciências, com o mesmo robô e que tinham gostado muito.

Posteriormente, a díade distribuiu um guião de jogo, intitulado “Uma viagem desafiante” e, pediu ao grupo que o observasse atentamente e o lesse de forma individual e silenciosa. Após todos os alunos terminarem a leitura, o par pedagógico explorou, com o grupo turma, os diferentes passos presentes no mesmo. Neste momento, foi sugerido aos alunos, que numa primeira fase traçassem o itinerário a realizar pelo robô e, num momento seguinte, recorressem ao uso de termos matemáticos de orientação espacial (por exemplo,

um quarto de volta, para a direita, para a frente, entre outros) para explicarem o seu raciocínio de programação em cada um dos percursos a serem delineados, de forma a aprimorarem o desenvolvimento do pensamento computacional. De seguida, o par pedagógico esclareceu a turma sobre as funcionalidades do robô *SuperDoc*, recordando a função de cada uma das teclas e, recorrendo à exemplificação de um trajeto, definido previamente com o grupo, para que os alunos compreendessem, de forma mais clara, como utilizar a linguagem de programação do robô na prática, relembrando inclusive termos matemáticos de orientação espacial (direita, esquerda, um quarto de volta, etc.). De acordo com Ventorini e Fioreze (2014), a utilização da linguagem de programação, em contexto educativo, faz com que os alunos “desenvolvam habilidades tais como: investigação, raciocínio lógico, antecipação de procedimentos (capacidade de prever situações futuras a partir de comandos anteriores), entre outras” (p.13).

Ademais, a díade mostrou diferentes imagens referentes a obstáculos pelos quais os refugiados passavam (fronteiras, tráfico humano no mar, etc.), que estariam presentes nos diferentes percursos. O grupo, ao deparar-se com as mesmas foi referindo o que cada uma delas retratava, chegando à conclusão de que todas transpareciam as dificuldades que os refugiados tinham de ultrapassar para conseguir sair do seu país. Seguidamente, ao compreenderem que as imagens estariam presentes no tabuleiro de jogo, os alunos demonstraram algum receio, uma vez que, compreenderam que não seria apenas programar o robô de um país para o outro, mas também teriam de encontrar estratégias para que, o mesmo, se desviasse de cada um dos obstáculos. De modo a contornar essa preocupação e manter o entusiasmo dos alunos, o par pedagógico voltou a demonstrar, com base nas indicações dadas pela turma, um exemplo de um possível trajeto a realizar pelo robô, contornando esses obstáculos. A observação de um exemplo concreto deixou o grupo mais tranquilo, pois facilmente entenderam que havia inúmeras possibilidades, bastava apenas focarem-se numa delas para conseguirem chegar ao país pretendido.

Antes de iniciar a atividade propriamente dita, a díade, proporcionou um momento de esclarecimento de possíveis dúvidas, contudo, os alunos não colocaram muitas questões. Assim sendo, o par pedagógico, colocou os obstáculos referentes ao primeiro percurso (China – Portugal) no tabuleiro de jogo. Depois disso, cada grupo decidiu reunir-se numa outra mesa da sala de aula para discutir a programação e registá-la (Figura 4). No decorrer deste momento, importa referir que os diferentes elementos dos grupos colaboraram entre si,

repartindo tarefas uns com outros, de forma a avançarem o mais rapidamente possível, pois sabiam que só poderiam avançar para o trajeto seguinte quando todos os grupos tivessem terminado e um dos grupos tivesse explicado a sua estratégia de programação. Nesta sequência, destaca-se que o guião constituiu uma ferramenta fundamental para os alunos, pois através das diferentes orientações apresentadas no mesmo, foi possível que todos os alunos, independentemente, da facilidade e à vontade que tinham na programação, fossem capazes de, autonomamente, seguir os passos e terminar as atividades propostas. Contudo, o trabalho colaborativo foi determinante para a dinamização da atividade, uma vez que, deu a oportunidade de os alunos se ajudarem mutuamente, refletindo e partilhando ideias.

Dado os diferentes ritmos de trabalho, houve grupos que terminaram mais rápido que outros. Com o intuito de não haver ruídos distrativos na sala de aula, o par pedagógico, assumiu uma postura crítica, ativa e interveniente, solucionando o problema através da dinamização de um jogo intitulado “Jogo do Maestro”. Neste jogo, inicialmente são escolhidos dois alunos, sendo que, um deles terá o cargo de maestro e, por isso, tem de dirigir a sua orquestra e, outro terá o papel de adivinha, isto é, tem como função, descobrir quem é o maestro. O representante da orquestra realiza múltiplos gestos e, a sua orquestra (restantes alunos) tem de o imitar, sem olhar fixamente para ele, de forma a dificultar o trabalho do aluno adivinha. A dinamização deste jogo constituiu uma estratégia positiva, pois permitiu que os grupos que ainda não tinham terminado a tarefa conseguissem refletir e registar as suas ideias num ambiente calmo e silencioso. Ademais, possibilitou alargar o leque de aprendizagens dos alunos, explorando as possibilidades motoras e expressivas do corpo e, ao mesmo tempo, deu-lhes a oportunidade de aperfeiçoar a concentração, a imaginação, a criatividade e o respeito pelo próximo.

Quando todos os grupos terminaram o preenchimento do guião, a díade escolheu, aleatoriamente, um grupo para apresentar a sua estratégia (Figura 5). Ao longo deste momento, o par pedagógico apoiou cada um dos grupos, colocando algumas questões, como por exemplo, “O que é que fizeste? Explica aos teus colegas”; “Que comandos utilizaste?” “Um quarto de volta para a esquerda ou para a direita?”, estimulando sempre o uso de termos matemáticos de orientação espacial e esclarecendo dúvidas pontuais que foram surgindo. Ademais, os próprios elementos do grupo selecionado para apresentar ajudavam-se mutuamente, intervindo com vários comentários (por exemplo, “Clica na tecla azul, para ele dar um quarto de volta para a direita” (D.S.), “Clica três vezes na seta vermelha, para depois virarmos o

sentido” (M.S.)), para que ficasse claro para os restantes alunos da turma o seu raciocínio. No fim da apresentação, o par pedagógico questionou a turma de modo a compreender se algum grupo tinha descoberto um percurso diferente ou se todos tinham realizado o mesmo trajeto. Um dos grupos afirmou ter feito diferente, por isso, a díade propôs que o grupo explicasse e demonstrasse a sua estratégia de resolução, de forma a que a turma contactasse com inúmeras hipóteses e compreendesse que, embora houvessem respostas diferentes, todas eram possíveis.



Figura 10 - Apresentação de estratégias de programação



Figura 13 - Discussão em grupo sobre estratégias para programar o Robô SuperDoc

Depois dos dois grupos apresentarem, as professoras estagiárias colocaram os obstáculos referentes ao segundo percurso no tabuleiro de jogo e repetiram todos os procedimentos da primeira etapa. A terceira etapa decorreu de forma parecida às anteriores, contudo, dado ao fator tempo, não foi possível realizar o momento em que outro grupo explicava outra estratégia possível. Neste seguimento, importa destacar que, nesta fase, um dos alunos da turma não conseguiu terminar o preenchimento do guião no tempo previamente acordado. Contudo, os restantes elementos do seu grupo já tinham tudo feito, por isso, em concordância com a Professora Cooperante, decidiu-se proceder à apresentação, dando, no final da demonstração, tempo para que o aluno terminasse. O aluno ficou frustrado e decidiu não participar na atividade, ficando de parte a chorar. Embora a díade tenha tentado falar com ele, o aluno mostrou-se desagradado com a situação e continuou sem querer participar. Após o momento da apresentação, o par pedagógico decidiu falar, novamente, com o aluno em questão, com o intuito de resolver a situação. O aluno, já mais calmo, pediu desculpa e, perguntou se era possível dar-lhe uma nova oportunidade para programar o robô conforme o que tinha escrito no guião, ao que a díade, sem hesitação, respondeu que sim. Ao terminar a sua demonstração, o aluno sorriu e agradeceu, ficando, desta forma o problema resolvido. Ainda que a situação em questão tenha sido um desafio

para as professoras estagiárias, dada a sua imprevisibilidade, as suas formas de estar e de mediar a situação permitiu que o aluno ficasse motivado e interessado para dinamizar os passos seguintes da atividade, tal como era pretendido.

Apesar de ser objetivado dinamizar cinco percursos, nesse dia apenas foram realizados três, porém, no dia seguinte, deu-se continuidade à atividade, de modo a que todos os grupos tivessem a oportunidade de apresentar a sua estratégia e manusear, pelo menos uma vez, o robô *SuperDoc*. Importa destacar que, ao longo dos diferentes percursos, todos os grupos complexificaram os trajetos delineados, de forma a apresentar estratégias diferentes uns dos outros e, também, a progredir no uso correto de termos matemáticos. Além disso, importa referir que, inicialmente, os grupos programavam o robô passo a passo, mas, com o decorrer da atividade, começaram a programar mais do que um comando em simultâneo. Ao longo de todos os percursos, a maior dificuldade dos alunos prendeu-se com a explicação dos quartos de volta, pois, embora conseguissem programar no robô, frequentemente trocavam os conceitos de orientação espacial aquando a explicação em voz alta para a turma. Contudo, a díade recorreu a diversas estratégias, de modo a tornar os conceitos mais claros para os alunos.

A ação promoveu uma aprendizagem que articulou diferentes áreas do saber, o que, por sua vez, a tornou mais rica e dinâmica. Ademais, além de priorizar o contacto e as interações entre os alunos, potenciou momentos de trabalho colaborativo e a resolução de problemas, na medida em que estes se ajudavam uns aos outros na superação dos desafios e até de possíveis receios ou dificuldades. Permitiu, ainda, que os alunos, contactassem com o meio virtual para adquirir conhecimentos sobre diferentes conteúdos, deixando de ser um mero sujeito passivo que, apenas detém as informações transmitidas (Graça et al., 2019). Nesta sequência, ainda é importante invocar que, a dinamização da atividade foi uma experiência muito positiva e contribuiu, de um modo fundamental, para o crescimento profissional da mestranda, comprovando que o lúdico e a articulação de diferentes tipos de recursos, são ferramentas prazerosas e potenciadoras da aprendizagem, assim como fornecendo estratégias para aperfeiçoar os aspetos que revelaram ser desafiantes e, em que, ainda, eram sentidas fragilidades. Um destes fatores foi a gestão do tempo, o facto de os grupos apresentarem uma heterogeneidade no que concerne aos ritmos de trabalho, fazia com que as equipas tivessem de esperar umas pelas outras, o que acabou por afetar o desempenho dos alunos, contudo, acabou por se mobilizar essa fragilidade, trabalhando-a ao

longo da PES, de forma a ajustar e melhorar a postura, satisfazendo os interesses e necessidades de todos os alunos.

Outra atividade desenvolvida no âmbito do Projeto foi a dinamização de uma feira, cujo nome designou-se por “O caminho do 3º D”. Esta, tinha o intuito de angariar fins lucrativos para ajudar uma associação que acolhe, cuida, protege e dá carinho a crianças em perigo, fomentando o desenvolvimento do espírito solidário, colaborativo e da entreatajuda nos alunos. A construção desta iniciativa, adveio da exploração da obra “Maria Liberdade”, de Filipe Gaspar e Rita do Lago (2020) que, abordava uma iniciativa solidária dinamizada por uma menina, numa escola, que tinha como objetivo promover a igualdade social e a partilha entre todos. Nesta sequência, para iniciar a ação optou-se por efetuar, em grupo turma, um *Brainstorming* sobre iniciativas solidárias que os alunos conheciam, sendo que, de um modo geral, os alunos referiram iniciativas que, geralmente, visualizam nos supermercados, como a recolha de bens essenciais para ajudar o *Banco Alimentar* e a *Cruz Vermelha* e recolha de bens para proteger os animais. No entanto, foi importante compreender as suas ideias, para melhor atuar e desenvolver as atividades pedagógicas.

Após isso, e aproveitando a temática, decidiu-se articular um conteúdo alusivo à componente do currículo de Estudo do Meio: “Que espaços existem na minha localidade?”, clarificando os alunos do tipo de espaços e serviços de uma localidade e, qual a função associada a cada um. Esta explicação feita por parte da diáde, serviu de mote para o trabalho de pesquisa que os alunos fizeram numa fase seguinte, em grupos, com recurso a computadores portáteis e a um Guião de Pesquisa, com o propósito de interligarem os espaços existentes da sua localidade com iniciativas solidárias por eles desconhecidas. A turma demonstrou muito interesse no decorrer desta investigação, sendo que alguns dos elementos ficaram surpreendidos com o facto de existirem múltiplas iniciativas à sua volta e não conhecerem nenhuma delas. Depois do processo de pesquisa, cada grupo partilhou com a turma a informação que recolheu na sua pesquisa e, posteriormente, criou-se um gráfico onde surgiram as diferentes associações. Cada criança votou naquela que pretendia ajudar, de forma a que, com base na análise dos dados do gráfico, o grupo conclui-se a Associação que teve mais votos e que, por isso, seria a beneficiária da ação solidária a desenvolver pela turma.

Depois desse momento, em grupo turma, realizou-se um levantamento de ideias, registando no quadro branco informações relativas a formas de ajudar a associação escolhida

pelo grupo. No decorrer desta fase, a díade mediou a partilha, discutindo com os alunos as diferentes possibilidades, acordando entre todos, num espírito democrático e colaborativo, que a melhor opção seria a dinamização de uma feira, onde seriam vendidos doces e bolos. Neste sentido, desafiou-se os alunos a recolherem junto das suas famílias receitas de doces ou bolos que pudessem ser confeccionados pela turma na Escola para, posteriormente, serem vendidos. Tendo em conta que a organização deste tipo de eventos implica uma enorme logística no ambiente escolar, ainda mais devido ao plano de contingência que vigora o dia-a-dia na Instituição, desde logo que a turma começou por esquematizar as estratégias a adotar para a dinamização do evento. No decorrer deste diálogo, o grupo decidiu quais os convidados que desejava ver presentes no evento e, ainda, escolheram qual a secção que mais gostariam de trabalhar, inicialmente, para que, de forma colaborativa, dessem início aos preparativos. Para isso, recorreu-se à metodologia de aprendizagem de rotação por estações (Cap. I), dividindo a sala em três postos, sendo que, um deles foi destinado à elaboração de convites, outro à elaboração de cartazes e, outro responsável pela decoração do espaço. Deste modo, proporcionou-se uma aprendizagem por descoberta e resolução de problemas, estimuladora de uma articulação curricular que, possibilitou o desenvolvimento de competências que, por sua vez, permitiram aos alunos a aquisição de conhecimentos de forma autónoma e colaborativa. Ao longo deste momento, os alunos mostraram-se mais ativos, participativos e responsáveis em sala de aula, o que, potenciou uma melhor comunicação entre todos os elementos.

Dias depois, os alunos apresentaram à turma a receita que recolheram junto dos seus familiares e, simultaneamente, um dos elementos da turma, selecionado de forma aleatória, registou este contributo na plataforma digital *Mentimeter*, por meio a que, numa fase seguinte, a turma se deslocasse até à biblioteca escolar e, com recurso a um *tablet*, procedesse à votação da receita que gostaria de confeccionar para integrar a feira organizada pela turma na Escola. Já na sala de aula, os alunos observaram, no quadro, a projeção da votação realizada anteriormente e, selecionaram as três receitas mais votadas pelos alunos: Triângulos de chocolate e banana, Bolo de cenoura com cobertura de chocolate e com morangos e Panquecas americanas.

Seguidamente, em grupo turma, refletiu-se sobre o ponto de situação dos preparativos para a feira e, rapidamente, surgiram algumas intervenções de alunos que, originaram um momento de discussão. Nesta ótica, salienta-se que um dos alunos que, dias antes tinha

estado na elaboração dos convites, questionou “Professora, vamos receber os convidados todos à mesma hora?” (L.S.) e, também, outra aluna interveio “Professora, qual vai ser o preço dos nossos bolos?” (D.M.). No âmbito dos comentários mencionados, optou-se por dinamizar novas tarefas, sendo que uma delas foi a elaboração de um horário e, outra a construção de um preçoário. Relativamente à primeira, recorreu-se à plataforma digital *EDIT.org* e, em grupo turma, definiu-se as horas para a receção dos convidados na feira, de forma a respeitar as medidas de prevenção à COVID-19 implementadas na Escola, bem como a garantir a organização do evento. Já no que concerne à discussão em redor dos preços de venda dos produtos, a díade, sugeriu que a turma procura-se em folhetos de supermercado o preço dos ingredientes necessários para confeccionar cada uma das receitas e, no fim, propôs que somassem o preço de todos esses ingredientes. Após isso, os alunos, em grupo turma, elaboraram na plataforma digital *flipsnack*, o preçoário dos produtos a vender na feira.

Com o intuito de alargar os conhecimentos dos alunos, sugeriu-se a observação de um vídeo intitulado “Peixeiras do mercado do Bolhão”, retirado da plataforma *Youtube*, de forma a que a turma conhecesse os comportamentos típicos utilizados por um feirante numa situação de feira e refletisse sobre a técnica utilizada pelos vendedores para ajudá-los a ter mais vendas, para que, à posteriori, a turma escolhesse os membros da turma que melhor se adequariam à função de apregoar durante a feira. Após isso, voltou-se a recorrer à metodologia de aprendizagem de rotação por estações (Cap. I), organizando-se a turma em cinco grupos, de modo a dar continuidade aos preparativos para a feira, sendo que, um grupo ficou responsável pela decoração, outro grupo pela finalização dos convites, outro pelo levantamento e registo dos ingredientes e materiais necessários para a confeção das receitas, outro pela definição do discurso de venda (pregões) e, outro pela finalização dos cartazes. No que concerne à estação da definição do discurso de venda (pregões), importa mencionar que os alunos optaram por construir um pregão por grupo, discutindo colaborativamente as ideias e opiniões de cada um dos elementos constituintes, por forma a formularem um discurso de venda persuasivo, inovador e atraente, como por exemplo, “Gosta? É aqui que pode comprar, provar e se deliciar” e “Olha os bolinhos que são bons e docinhos”. Após terminarem as tarefas, em grupo turma, distribuiu-se os alimentos e os materiais necessários para a confeção das receitas, de modo a que os alunos trouxessem de casa os elementos atribuídos.

No dia seguinte, em grupo turma, discutiu-se e refletiu-se sobre os cuidados que tiveram de ter com os alimentos ao trazê-los para a sala de aula, explorando, deste modo,

conteúdos de Estudo do Meio. Por forma a aprofundar a temática, os alunos, autonomamente, preencheram um *Quizz* denominado de “Alimentos bons são alimentos cuidados?”, alusivo à forma como devem ser transportados os alimentos, ao processo de embalamento, aos processos de conservação dos alimentos, aos rótulos dos alimentos e aos cuidados a ter para confeccionar os alimentos, na plataforma digital *Kahoot!*. Deste modo, considerou-se o jogo como “ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno (...) [e] ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico (...)” (Alves & Bianchin, 2010, p. 284). É possível afirmar que, ao longo dessa exploração, de um modo geral, a turma teve facilidade na compreensão do tema, à exceção dos processos de conservação dos alimentos, contudo, após a explicação de forma mais aprofundada pela díade, pensa-se que os alunos ficaram a dominar os conteúdos. Para além disso, em grupo turma, discutiu-se sobre as diferenças e as semelhanças entre a estrutura das três receitas mais votadas, por meio a clarificar as características deste tipo texto, bem como proporcionar um momento de escrita e desenho, no qual era objetivado a criação de uma “Receita da Paz” e a respetiva ilustração. Ressalva-se que a produção escrita permitiu “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.16) e, possibilitou, ainda, a utilização de diversos vocábulos e de pontuação adequada. Ademais, procedeu-se à conversão de alguns ingredientes das receitas mais votadas para o dobro, para o triplo e para outras unidades de medida de massa e de capacidade. Neste sentido, destaca-se como fragilidade da díade a seleção e apresentação da tabela do manual escolar para a explicação da temática, uma vez que, mostrou ser demasiado complexa e confusa para a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Além disso, salienta-se que, dada a indiferença e as fragilidades da turma ao nível da Matemática, a explicação do tema conversões requereu o apoio sobre diversas estratégias e alguma persistência na realização de exercícios deste teor, por meio a colmatar as diversas lacunas apresentadas pelos alunos.

Com base em todos os procedimentos supramencionados, a turma organizou-se em três pequenos grupos e, a cada um deles, foi atribuída, de forma aleatória, uma receita para confeccionar, seguindo os passos que constavam na mesma. Este momento promoveu o envolvimento de todos os alunos, facilitando assim as relações existentes e a gestão de

conflitos, bem como possibilitou observar a forma como os alunos resolviam os problemas que iam surgindo, constituindo, assim, um instrumento de aprendizagem conjunta. Além disso, proporcionou-se aos alunos explorações essenciais para o desenvolvimento da motricidade fina e, concedeu-lhes a oportunidade de explorar os sentidos, através do manuseamento, do cheiro e da prova dos ingredientes e da massa. Ademais, no decorrer desta experiência, o pensamento matemático e o pensamento crítico foram fulcrais para dar resposta aos desafios, uma vez que os alunos tiveram de mobilizar os conhecimentos já adquiridos, aplicando-os diretamente, ultrapassando assim a mera memorização.

Por forma a terminar os preparativos, em grupo turma, decidiu-se e registou-se, o processo de distribuição de tarefas no dia da feira, dialogando-se sobre a função de cada um dos alunos e, de seguida, a turma voltou a organizar-se em cinco grupos finalizando todos os pormenores.

No dia da feira, aquando a entrada na sala de aula, o par pedagógico deparou-se com um elevado número de bolos, uma vez que, os alunos, com a ajuda dos seus familiares e da Professora Cooperante, procederam à sua confeção em casa e, subseqüentemente, trouxeram-nos para a Escola. Neste sentido, as crianças optaram por organizar a feira em duas bancas, sendo que, numa delas se procedeu à venda de panquecas e, na outra à venda de bolos. Importa salientar que, devido à envolvimento dos EE, a mesa dos bolos apresentava uma enorme variedade de produtos, o que, conseqüentemente, atraiu um maior número de clientes. No decurso do evento, os alunos demonstraram um grande entusiasmo e contentamento, assim como revelaram ter um sentido de responsabilidade no desempenho da sua função. Destaca-se que, a adesão das famílias superou as expectativas, tendo comparecido a maioria dos familiares, revelando ser uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Sucessivamente à dinamização da feira, os alunos refletiram e responderam a um conjunto de cinco perguntas, de forma a darem a opinião pessoal sobre a venda de bolos. Neste âmbito, como resposta à primeira pergunta (“Na tua opinião, como correu o evento?”), os alunos consideraram que decorreu de forma excelente. Já no que diz respeito à segunda (“Na tua opinião, a turma conseguiu satisfazer os pedidos dos convidados?”), uma das alunas (R.F.) mencionou que “Na minha opinião nós conseguimos satisfazer porque nós conseguimos vender nós ajudámos e fomos uma equipa”. Relativamente à terceira questão (“Na tua opinião, o que poderia ter sido feito para que o evento fosse ainda melhor?”), de um modo geral, as

crianças responderam que convidariam mais pessoas, faziam mais bolos e panquecas, elaboravam mais decorações e distribuíam mais cartazes pela Escola. Em relação à pergunta quatro (“Descreve numa palavra o teu estado de espírito durante o evento”), a turma constatou estar feliz, contente e alegre. Por fim, no que se refere à questão cinco (“Se pudesses, voltarias a realizar um evento idêntico? Porquê?”), um dos alunos (T.B.) referiu que “Sim, para ajudar outras Associações” e, outro aluno (D.P.) afirmou que “Sim, porque gostava de angariar dinheiro e porque foi divertido”. Além disso, também os familiares fizeram chegar o seu *feedback*, através de correspondência *online*, mostrando o seu contentamento relativo à tomada de posse deste tipo de iniciativas e, enaltecendo o excelente trabalho dinamizado pela díade e pela Professora Cooperante com a turma.

Por fim, os alunos procederam à contagem da quantia de dinheiro angariada, elaborando diversas estratégias de cálculo, para procederem à doação do valor total angariado (232.50 €) para a Associação beneficiária.

A preparação e dinamização da ação solidária supramencionada, promoveu uma aprendizagem com sentido e integrada, que articulou diferentes conteúdos programáticos. Fora isso, possibilitou o alargamento de competências e conhecimentos dos alunos no que concerne ao uso de diferentes recursos didáticos, no sentido em que permitiu o contacto com múltiplas plataformas digitais e com diferentes recursos analógicos. Ademais, as múltiplas experiências proporcionadas à volta da temática, oportunizaram, ainda, a adoção de uma postura interventiva por parte da turma, o que por sua vez favoreceu o desenvolvimento da responsabilidade, da empatia, da solidariedade, do respeito, do sentido de ajuda, da generosidade, do partilhamento, da colaboração, entre outros. Relativamente ao desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda, revela-se que foi um desafio a articulação das diferentes áreas do saber, na medida em que era pretendido construir um conhecimento lógico, pertinente e contextualizado, bem como a elaboração de recursos inovadores e potenciadores de aprendizagem. Porém, a postura reflexiva, colaborativa e ativa assumida pela díade, no decorrer da ação, permitiu ultrapassar esses desafios e dar resposta aos interesses e necessidades da turma e de cada um dos alunos.

No que diz respeito à divulgação, que se enquadra na fase quatro da MTP, destaca-se que, além de ser realizada no decorrer das ações com os alunos, houve ainda a oportunidade de, no final, realizar-se um momento de exposição e partilha com a comunidade escolar. Assim sendo, a turma apresentou, na sala de aula, às famílias, o hino construído para o Projeto e

cinco atividades, entre elas o jogo “Desejo ou Necessidade?”, a Declaração dos Direitos e Deveres do 3º D, o jogo do Mapa Mundo com o Robô *SuperDoc*, a dinamização da feira “O caminho do 3º D” e a atividade de escrita “Receitas da Paz”, tendo por base os seus interesses e a relevância das atividades. Importa referir que, a criação do hino do Projeto adveio de um diálogo, em grande grupo, onde se refletiu sobre os preparativos para a divulgação do Projeto “Um por todos e todos pelo Mundo!”, mais concretamente, no que se refere à receção de boas-vindas dos convidados. No decorrer desta conversa, os alunos, em conjunto com a diáde, decidiram proceder à elaboração de um hino, sendo que, para isso, o par pedagógico apresentou a música “Canção à espera de palavras” de Mário Laginha. Posteriormente, como forma de inspiração, a turma, escutou novamente a música “Canção à espera de palavras”, de Mário Laginha, mas, desta vez, com uma letra criada por alunos do 1º Ciclo. Após esse momento, em grupo turma, num espírito de partilha de ideias e opiniões, na medida em que o contributo de cada um faz a diferença, elaborou-se e escreveu-se, no quadro branco, uma letra para a música “Canção à espera de palavras”. De seguida, explorou-se ritmicamente o texto construído e melodicamente a canção, experimentado várias intensidades e andamentos e, depois disso, procedeu-se ao canto da “Canção à espera de palavras” com a letra elaborada. Além disso, salienta-se, ainda, a importância do processo de construção de um mapa concetual que englobou todas as ações desenvolvidas no âmbito da MTP, na medida em que permitiu que cada aluno e a equipa pedagógica tomassem consciência de toda a ação e das etapas que foram ultrapassadas para que o Projeto tivesse continuidade. Tendo em conta que a divulgação foi realizada numa segunda-feira à tarde e colocando-se a hipótese de alguns familiares não poderem comparecer, elaborou-se um vídeo e registos fotográficos dos vários momentos partilhados, por forma a que, posteriormente, todas as famílias pudessem acompanhar o processo desenvolvido, bem como a prestação e o envolvimento de cada criança. No entanto, destaca-se que, a adesão das famílias, mais uma vez, superou as expectativas tendo comparecido a maioria dos familiares. O *feedback* recebido após a mesma, foi, também, bastante positivo e gratificante. Neste sentido, salienta-se três comentários escritos por três familiares “Adorei a apresentação! Excelente trabalho das estagiárias com a turma. Agradeço a dedicação com os alunos, para que o caminho deles seja mais feliz. Desejo muito sucesso no futuro profissional” (M.T.), “Gostei muito de ver que a brincar também se pode aprender, e muito! Obrigada” (P.L) e “Gostei muito desta apresentação com toda a turma. Vê-se o carinho que as Professoras estagiárias têm com os meninos, continuem assim que vão ter sucesso. Crianças felizes,

pais felizes” (A. S.) e, algumas respostas das crianças “Eu gostei de fazer o projeto e a divulgação agora no recreio há menos conflitos adorei os jogos que fizemos das necessidades e desejos do mapa com o robô *SuperDoc* e outras coisas, mas o que eu mais gostei foi de vos conhecer beijinho D. Obrigado por serem as melhores professoras estagiárias do mundo” (D.S.), “Eu adorei tudo agora a nossa turma é mais amiga e eu gostei muito das Professoras estagiárias. Eu adorei todos estes meses” (R.F.), “Eu gostei muito foi muito fixe, quando os pais vieram comecei a saltar, sempre gostei da escola, então aqueles dias foram os melhores dias” (K.M.).

Ainda no âmbito da quarta fase da MTP, tal como na EPE, também no 1º CEB teve como alicerce as etapas da MIA, visando a transformação dos alunos em agentes esclarecidos, consciencializando-os para as suas potencialidades e perspetivando a melhoria das práticas educativas, possibilitando definir estratégias, objetivos, metodologias e recursos adequados à realidade do contexto educativo (Barreira et al., 2006; Zabalza, 2001). Desta forma, no que diz respeito à avaliação dos processos, a mesma encontrou-se presente nas grelhas de observação que, se enquadravam na avaliação formativa (cf. Cap. I). Este processo baseou-se nos momentos de observação sistemática, registos fotográficos e registos em vídeo, bem como nos registos escritos no diário de bordo que, foram sendo elaborados no decorrer da PES. Enquanto formas de documentação, todos estes instrumentos de avaliação permitiram a aquisição de uma visão abrangente em torno das competências e conhecimento adquiridos, das fragilidades sentidas e dos aspetos a melhorar, por forma a orientar os alunos, procurando consciencializá-los para as suas potencialidades e para as suas dificuldades, com a intenção de os ajudar na descoberta de diferentes estratégias para progredir (Barreira et al., 2006; Cardinet, 1990). Através da avaliação formativa dos alunos e do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido entre a díade, a Professora Cooperante e a Supervisora Institucional, assente num currículo de perfil humanista (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), o par pedagógico realizou a sua própria reflexão e autoavaliação, reformulando e aperfeiçoando as suas práticas educativas, enriquecendo não só cada uma das ações, mas também os saberes profissionais.

Em suma, é possível afirmar-se que todas as experiências vivenciadas permitiram e proporcionaram um vasto crescimento profissional, demonstrando os aspetos mais interessantes deste nível de educação, bem como fornecendo diversas ferramentas para melhorar os aspetos onde ainda eram sentidas dificuldades. Um destes fatores foi a gestão de tempo, contudo, foi compreendida e trabalhada, por meio a perspetivar a melhoria das

práticas. Além disso, a utilização das TIC nas atividades descritas ao longo do presente subcapítulo, constituiu-se uma valiosa ferramenta para a construção do conhecimento, já que potencializou a transformação do ambiente educativo num espaço mais prático, dinâmico, atrativo, integrado e significativo (Silva & Correa, 2014). Ainda neste sentido, considera-se que todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES sustentou-se no princípio do trabalho colaborativo entre as crianças, a díade, a Professora Cooperante e a Supervisora Institucional, o que, contribuiu para o constante aperfeiçoamento das ações desenvolvidas ao longo da PES, permitindo enriquecer as práticas no âmbito de uma articulação curricular contextualizada, valorizando os interesses, curiosidades e motivações da turma, garantindo, assim, a implementação de práticas inovadoras e transdisciplinares que, conduzissem ao desenvolvimento holístico do aluno, bem como à construção da identidade profissional e pessoal, que foi alvo de análise na reflexão final que se realiza de seguida, munindo-a de competências como a resolução de problemas, a análise crítica da sua prática e desenvolvendo o seu perfil investigativo.

METARREFLEXÃO

A Prática Educativa Supervisionada constituiu um momento fulcral de aprendizagem e desenvolvimento na formação inicial, devido à multiplicidade de experiências vivenciadas, assim como, pela capacidade de adaptação, diversificação e reinvenção que exigiu. Nesta ótica, Silva (2012) afirma que, nos tempos complexos que correm, a transformação, o desafio e a incerteza são uma constante, exigindo a capacidade de resiliência do docente. Assim sendo, a presente metarreflexão surge após o término desta etapa formativa determinante, que visa o desenvolvimento de um perfil profissional duplo e a construção de uma identidade profissional e pessoal, com o intuito de realizar uma análise retrospectiva sobre todo o percurso vivenciado em ambos os níveis educativos, segundo processos sistemáticos de observação, investigação, planificação, ação, colaboração, avaliação e reflexão.

Denota-se que, a formação de um bom profissional de educação não se restringe unicamente à aquisição de um vasto quadro teórico e legal, mas também, funde a necessidade da mobilização de conhecimentos metodológicos, pedagógicos e didáticos inovadores e integrados com o contexto, no que diz respeito a recursos e estratégias (Leal et al., 2010), em articulação com a apropriação de um quadro ético e deontológico (Formosinho & Machado, 2009). Pórlan e Rivero (1998, citado por Ericone, 2001) afirmam que “saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática” (p.8), sendo que por este motivo se procurou sustentar o percurso formativo numa triangulação coesa e coerente entre o enquadramento teórico e legal, as características e especificidades de ambos os contextos educativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas valências (Souza, 2001), integrando os conhecimentos teóricos adquiridos, com vista à resolução de problemas reais que surgiram ao longo do percurso. Por este motivo, compreende-se a importância do papel do docente como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, que parte de situações contextualizadas para problematizar os conhecimentos e, assim, gerar aprendizagens integradas e com significado. O percurso de formação profissional de perfil duplo proporcionou à mestranda, a vivência de diversas experiências no contexto de EPE e de 1º CEB, bem como, a aquisição e ampliação de atitudes, capacidades, valores e competências essenciais (Ribeiro, 2001).

Todavia, a construção deste processo pressupôs um distanciamento possibilitador da reflexão acerca das incertezas, dificuldades, anseios e angústias, atribuindo significado às

práticas, com vista à melhoria das ações futuras (Júnior, 2010). A imprevisibilidade de algumas realidades da prática educativa transpôs-se em diversos desafios próprios do ambiente educativo, como explanado no Capítulo III. Deste modo, o questionamento acerca das metodologias e escolhas a utilizar, a procura de diversificação de estratégias e recursos inovadores e o delinear de planos de ação capazes de dar resposta aos interesses e às necessidades singulares de cada contexto foram provocações constantes que potenciaram e maximizaram o desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta linha de pensamento, refletiu-se ainda, sobre os desafios da monodocência, uma vez que, por vezes foi desafiante dar resposta às necessidades de cada criança e promover práticas pedagógicas diferenciadas para todos. Contudo, debruçando-se o olhar sobre todos os aspetos supramencionados, pensa-se ter superado os constantes contratempos da prática educativa através da escuta atenta das crianças e do trabalho colaborativo e coadjuvado, que emergiu da troca de saberes, experiências e fragilidades entre o par pedagógico, as Orientadoras Cooperantes e as Supervisoras Institucionais, numa perspetiva contínua de flexibilidade e criticidade, por meio a rever e analisar as práticas educativas no decurso da própria ação, sobre a ação e após a ação (Shigunov Neto & Fortunato, 2017), como estímulo de querer fazer sempre mais e de melhor forma.

Ainda neste sentido, realça-se os seminários e as tutorias com as Supervisoras Institucionais, onde se desenvolveram momentos de partilha e de construção de conhecimentos, com o intuito de melhorar as práticas educativas. Assim sendo, valoriza-se uma postura investigativa e reflexiva antes, durante e após a própria ação pedagógica, assim como, na elaboração do presente relatório, sob influência de uma aproximação à MIA. Esta metodologia cíclica e espiral de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, potenciou o alargamento de perspetivas, ampliou o conhecimento profissional, estimulou o espírito reflexivo e promoveu a melhoria das práticas pedagógicas (Vieira & Moreira, 2011; Leal et al., 2010).

A par destas ideias, urge refletir sobre as características comuns da profissionalidade docente, evidenciando, paralelamente, as especificidades do perfil dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB. Considerando a EPE como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) e o 1º CEB como um ensino universal e globalizante (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), ambos da responsabilidade de um único docente, cabe aos Educadores e aos Professores organizarem o ambiente educativo, de

forma a fomentarem experiências educativas integradas, e desenvolverem o currículo articulando as diferentes áreas curriculares, num contexto de escola inclusiva. Os docentes são, ainda, responsáveis por mobilizarem os conhecimentos prévios dos alunos, assim como, as suas fragilidades, objetivando a promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas. Assim, adotou-se a MTP em ambos os níveis educativos, desencadeando diversas experiências de trabalho colaborativo, que partiram das curiosidades e inquietações das crianças, que desde o início se envolveram e cooperaram umas com as outras, contribuindo para o próprio desenvolvimento holístico. Nesta ótica, a criança surge como agente ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem. Como docente é importante dedicar uma atenção plena ao contexto e às crianças, de forma a garantir a integridade global e, conseqüentemente, dar respostas eficazes a todas as crianças, potenciando o sucesso educativo.

A experiência proporcionada pela PES nos dois níveis educativos possibilitou, ainda, o desenvolvimento de competências essenciais à habilitação para o perfil duplo de docência. O conhecimento profícuo das finalidades educativas de ambas as valências foi crucial para a construção de um olhar abrangente e transversal da continuidade educativa e do processo de transição, ainda que, cada contexto apresente especificidades distintas. Efetivamente, as transições e a continuidade educativa devem ser harmonizadas e facilitadas pelo docente, que deve assegurar o apoio de cada criança, respeitando as particularidades e proporcionando-lhes oportunidades para que desenvolvam as suas potencialidades e dissipem as fragilidades, num ambiente democrático, por forma a obterem sucesso na etapa seguinte (Ribeiro et al., 2018; Lopes da Silva et al., 2016). No âmbito da PES, a transição da EPE para o 1º CEB foi sentida de uma forma contínua e facilitadora, sendo que a Educadora Cooperante aliava à sua prática educativa a ética do cuidar, tendo sempre em conta as necessidades básicas das crianças, com vista à promoção de estabilidade e segurança afetiva, estimulando as capacidades das crianças e fomentando o desenvolvimento holístico das suas potencialidades e especificidades. No 1º CEB, apesar da turma em questão se encontrar já no penúltimo ano desse ciclo de estudos, a Professora Cooperante procurava articular os objetivos centrados no desenvolvimento das crianças com o currículo, tendo sempre em consideração as necessidades afetivas das crianças, proporcionando também vários momentos de lúdico-pedagógicos. Nesta linha de pensamento, destaca-se que o vínculo afetivo é, também, construído neste perfil duplo, pela proximidade que o docente e a criança desenvolvem,

tornando-se fulcral para o processo de ensino e de aprendizagem, dado que se desenvolve através de uma pedagogia mais centrada nas próprias crianças, nos interesses apresentados e nas necessidades evidenciadas.

Em suma, considera-se que o papel preponderante e importante associado à profissão docente, contempla um dos maiores desafios da sociedade: educar os cidadãos num espírito aberto, que esta profissão exige para lidar com a complexa capacidade de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p.11), remetendo para uma capacidade de reinvenção constante, de forma a dar resposta às singularidades, características e interesses de todas as crianças. É neste otimismo, com vontade de prosseguir sempre mais além e de provocar a mudança em prol de uma aprendizagem determinante para a vida de todas as crianças, que o papel de professor e de educador de infância, como agentes responsáveis pela sua própria formação, deve emergir na criação de condições para a construção e aprofundamento sistemático de novos saberes, conducentes à reconstrução do conhecimento e da própria identidade (Alarcão & Canha, 2013), visando a melhorias das práticas educativas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenta, Cátia (2014). *Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância* [Master's thesis, Universidade do Algarve]. Repositório Institucional da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/7902>
- Afonso, M. (2015). *O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar* [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3152>
- Agrupamento de Escolas de M. (2021). *Projeto Educativo 2021/2025*. Agrupamento de Escolas de M.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de Supervisão*. (2.^a ed.). Porto Editora.
- Alarcão, I. (Coord.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alcantara, E. (2020). Rotação por Estações de Aprendizagem. In E. Alcantara (Coord.), *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp.15-18). FERP. https://www.researchgate.net/publication/339130014_Inovacao_e_renovacao_academica_guia_pratico_de_utilizacao_de_metodologias_e_tecnicas_ativas
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.

- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O Jogo como Recurso de Aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013
- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. [Doctoral dissertation, Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Aberta de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/2488>
- Aniceto, J. M. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1428>
- Araújo, S., Barros, S., Pessanha, M., Sampaio, R., Serrão, C., & Veiga. S. (2015). *Psicologia da Educação*. Plural Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. (1nd ed.). Ministério da Educação | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 95-133.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. (3nd ed.). Livros Horizonte.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, II (4), 127-136.
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103/102>

- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72(12), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012, julho-agosto 29-1). *Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar* [Paper presentation]. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul. <https://docplayer.com.br/331050-Interdisciplinaridade-no-ambiente-escolar.html>
- Cardinet, J. (1990). *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. In M., Seabra (Coord.). *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Chamorro, I. (2010). El Juego En La Educación Infantil Y Primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 19-37. <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Open University Press.
- Cortês, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto Editora.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), 355-376. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- 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: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Artmed.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico: Linhas Orientadoras*. Direção-Geral da Educação. https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas_orientadoras.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2020). *AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular: Enquadramento*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(194), 5-18.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2089595/mod_resource/content/1/Ferracioli%20Piaget.pdf
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Merali, K. (2016). Nota de apresentação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 16(1), 5-20.
<https://core.ac.uk/download/pdf/12424785.pdf>
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.), Costa, H., & Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Gomes, A. A. (2008, junho 25-26). *A Construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia* [Paper presentation]. VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa.
<http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2019). Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário. *Sensos-E*, 6(2), 124-133.
<https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In J. Serrano, *Cadernos de Investigação Aplicada* (pp. 167-187). EUL.
https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_d_a_Teoria_a_Pratica
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, P. D. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
<https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F., (2010, junho 21-23). *Aprender ensinando: investigação e desenvolvimento na docência* [Paper presentation]. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto.
<http://hdl.handle.net/10400.3/538>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-92.
https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carolina_leite.pdf

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.93-121). Porto Editora.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. Desenvolvimento motor na infância. In Faculdade de Motricidade Humana (Eds.) *Desenvolvimento Moto na Infância* (pp. 265-292). Edições FMH.
https://www.researchgate.net/publication/317427835_A_crianca_e_a_cidade_a_importancia_da_reconciliacao_com_a_autonomia
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação | Direção-Geral de Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura no Limiar do Século XXI*. Caminho.
- Manta, A. (2005). 25 de abril: os sindicatos, a mobilização, a normalização. *SPN 30 sindicatos de professores do Norte*, 1-12.
https://www.spn.pt/Media/Default/Info/10000/800/20/8/SPNInf52_separata.pdf
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107(1), 4-5.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal - entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación, Extr.*(13), 043-046.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 29-52.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Enacarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (1.ª ed.). Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem: a criança: da descoberta à interpretação do mundo*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Moreira (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Pedago.
- Nelsen, J. (2019). Educar com disciplina positiva. In N. Martins, *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores* (pp. 41-68). Bertrand.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogos na Infância*. Sprint.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processo de Mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte, & M. Santos, *Ciências da Educação e Mudança* (16-68). Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas*, 1-13. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Modelos curriculares para a educação de infância*, 13-42. <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5962413.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). As pedagogias participativas- instituindo os direitos das crianças. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 2-3. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2006). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivaais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J., Oliveira-Formosinho, & R. Gâmbua, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. (1nd ed.). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória, *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>

- Parente, M. C. (2012, julho 23-26). *Perspetivas de um Ator entre Dois Modelos de Formação Prática de Educadores de Infância* [Paper presentation]. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas. <https://docplayer.com.br/17006971-Perspetivas-de-um-ator-entre-dois-modelos-de-formacao-pratica-de-educadores-de-infancia.html>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2020). Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 5-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.18566>
- 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. (2009, maio 14-15). *A tecnologia ao Serviço da Educação: Práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Paper presentation]. VI Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf
- Ramos, Altina. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade do Minho.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

- Reis, P. (2001). As Tecnologias da Informação e da Comunicação no Pré-Escolar: Algumas Ideias Erradas e Interrogações. *Cadernos de Educação de Infância*, 60(1), 60-61. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/709/1/20956199-As-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-Pre-Escolar.pdf.pdf>
- República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. In M. Honey & D. Kanter (Eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, 1 (1), 163-181. <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/designing-for-tinkerability.pdf>
- Ribeiro, D. (2001). A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. *Revista Toques Formativos – Contributos para a educação de infância*, 7, 10-15.
- Ribeiro, D. (2021). *Ficha da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P. & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. In T., Ramiro-Sánchez & M. T., Ramiro (Eds.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (436-442). Asociación Española de Psicología Conductual. <http://hdl.handle.net/10400.22/12214>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadro-Flores, P., (2018, maio 4-5). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico* [Paper presentation]. III Encontro Internacional de Formação na Docência. Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto Editora.

- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso, & M. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Edições Almedina.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. (1nd ed.). Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. P. (2007). A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Não Direcionado. *O Portal dos Psicólogos*, 1-21. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_c_04_pit_instrum_pilot_aprend_1ceb_isantana.pdf
- Sarmiento, T., Abrantes, N., Azevedo, S., Ferreira, F., Gomes, L., Madeira, R., Migueis, M., Moreira, S., Rocha, M., Silva, A., & Silva, M. (2017). *Brincar a Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento. Infância e Desenvolvimento*. Cengage Learning.
- Sales, L. M., & Araújo, A. (2018). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e o Ensino do Direito. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, 23(2), 682-702. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>

- Shigunov Neto, A., & F., I. (2017). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?*. (1st ed.). Edições Hipótese. <https://blogs.ua.pt/cidtff/wp-content/uploads/2017/01/Hipotese.Schon20anos.pdf>
- Silva, A., Garcia, A. F., Ribeiro, S., & Busarello, R. I. (2017). Metodologias Ativas: um Desafio para o Trabalho da Orientação. In A., Silva, P., Biegging, & R., Busarello (Eds.), *Metodologia ativa na educação* (pp. 29-46). Pimenta Comunicações e Projetos Culturais. <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/Abqklhrq5.pdf>
- Silva, I. (2012). O pensamento complexo e a educação. ; *ponto-e-vírgula*, 11, 38- 53. <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13879/10206>
- Silva, O., & Navarro, E. (2012). A Relação Professor-Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem. Interdisciplinar: *Revista Eletrônica Univar*, 3(8), 95-100. <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>
- Silva, R., & Correa, E. (2014). Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea. *Educação & Linguagem*, 1(1), 23-35. <https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>
- Silva, R., Sá, C., Reis, M., & Silva, M. J. (2020, maio 15-16). *Uma oficina de iniciação à programação – o caso da escola Ciência Viva do Alviela* [Paper presentation]. 5^o encontro sobre jogos e mobile learning, Coimbra. https://www.researchgate.net/publication/341575654_Uma_oficina_de_iniciacao_a_programacao_o_caso_da_escola_Ciencia_Viva_do_Alviela
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2016). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf

Simão, A. V., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G., Freire, I., Menezes, I., Amado, J., Almeida, L., Morgado, L., Rafael, M., Lemos, M., Lourenço, O., Rosário, P., Bahia, S., & Nogueira, S. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógios D'Água.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de –infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Edições Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: 3º Volume – Música e Artes Plásticas*. Edições Piaget.

Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22(1), 5-12. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>

Strehl, L. (2000, fevereiro n.d.). *Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: Breve Resenha e Reflexões Críticas* [Paper presentation]. Seminário sobre Ensino de Comunicação e Informação, Brasil. <https://docplayer.com.br/19760224-Teoria-das-multiplas-inteligencias-de-howard-gardner-breve-resenha-e-reflexoes-criticas-1-leticia-strehl.html>

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre.

Teixeira, M. & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, 4(11), 162-187.

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação- Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Nações Unidas.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Ventorini, E., & Fioreze, L. (2014, agosto 6-8). *O Software Scratch: uma Contribuição para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática* [Paper presentation]. IV EIEMAT, Santa Maria.

http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/MC/MC_Venturine_Andre.pdf

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação– Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 4/2011 do Ministério da Educação. (2011).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

Circular nº 17/2007 do Ministério da Educação. (2007).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf

Decreto-Lei nº 5/1997 do Ministério da Justiça. (1997). Diário da República: I-A série, nº 7.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/5/1997/01/09/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 17/2016 da Educação. (2016). Diário da República: I série, nº 65.

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República:

I série, nº 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República:

I série, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei nº 79/2014 do Regime Jurídico da Habilitação para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário, de 14 de maio. (2014). Diário da República:

I série, nº 92. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/p/cons/20180307/pt/html>

Decreto-Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I

série, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I

série, nº 240. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: A série, nº 201. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. Diário da República: série I-A, nº 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843?ts=1649894400044>

Despacho nº 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, nº 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho nº 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, nº 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho Normativo nº 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série, nº 138. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I-A série, nº 34. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Lei nº 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, nº 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei nº 49/2005 da Assembleia da República. (2005). Diário da República: I-A série, nº 166. <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Catarina Pereira da Silva

