

Orientação

AGRADECIMENTOS

O culminar da concretização deste sonho não teria sido tão significativo sem a contribuição daqueles que pelo meu caminho passaram e por lá cultivaram sentimentos de incentivo, confiança, amizade e amor. A todos eles agradeço o seu forte contributo para a minha formação pessoal e profissional e dedico esta minha conquista!

Assim, o primeiro agradecimento será, inquestionavelmente, dirigido à minha mãe, Luísa, que, para além de ser o meu maior exemplo de força e dedicação, sem o seu esforço, paciência, proteção e amor, este longo caminho não teria sido realizado.

Ao meu pai António, ao meu irmão Tiago, à minha cunhada Carla, ao meu sobrinho Rodrigo e ao meu namorado Diogo, agradeço a preocupação, a presença e o amor constante que me têm.

Aos meus restantes familiares, em especial à minha avó, pelo incontestável amor e orgulho que me frui e que é recíproco e ao meu avô, que não estando mais entre nós fisicamente, permanece para sempre no meu coração e na minha mente. Onde quer que esteja, sei que se sente orgulhoso da “alegria da [sua] casa”.

Aos meus amigos/as, grande parte deles de infância, deixo o meu obrigada pelos desabafos, momentos de descontração e divertimento, que tão essenciais foram neste percurso. A esta gratificação junto um obrigada extremamente sincero à Jéssica e ao Daniel, por me terem dado a felicidade de ser madrinha do Lourenço, por quem tenho um amor sem fim.

À Ana Sofia, à Elsa, à Filipa, à Liliana, à Sara Monteiro e à Sara Santos eu agradeço pelas infindáveis memórias que construímos desde o primeiro ao último dia da nossa Licenciatura. Foram incalculáveis os sorrisos, as gargalhadas e os obstáculos que juntas vivenciamos e que agora relembramos e cultivamos nesta amizade que é (re)construída diariamente.

À Estrela, à Eva e à Soraia, meu par pedagógico, agradeço por terem aceite embarcar comigo nesta aventura e por nunca terem recusado voarmos juntas para caminhos, que embora trabalhosos, foram sempre ultrapassados pela inquestionável colaboração, generosidade e amizade.

A todas as crianças que nos receberam e que nos brindaram, diariamente, com a sua simplicidade, pureza, alegria e amor. Marcaram significativamente o meu percurso e, por isso, levo-vos para sempre no meu coração.

Às docentes cooperantes deixo a minha sincera gratidão pela generosa receptividade, pelo permanente apoio e incentivo, pelo exemplo pessoal e profissional transmitido e, ainda, por terem permitido que as suas estagiárias voassem muito para além das suas ambições.

Agradeço, também, às supervisoras institucionais, doutora Margarida Marta e doutora Paula Quadros-Flores pelo inegável apoio, dedicação, disponibilidade e partilha de vivências e saberes, inextinguíveis neste processo.

Por último, mas não menos importante, agracio a todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que pelo meu percurso passaram e por ele partilharam competências e valores essenciais para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

RESUMO

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico incita a um processo de formação potenciador de um profissional de educação indagador, crítico e reflexivo, capaz de (re)construir as suas competências, conhecimentos e valores. No âmbito da formação inicial, a Prática Educativa Supervisionada constituiu-se como um espaço de construção do saber pensar e agir nos contextos de ação de forma fundamentada e reflexiva, desenvolvendo saberes profissionais que terão reflexo na aprendizagem ao longo da vida.

Na prática educativa foram desenvolvidos os processos da Metodologia de Investigação-Ação, observação, planificação, ação e reflexão, que pela sua dinâmica mobilizaram saberes científicos, pedagógicos, didáticos e metodológico, procurando dar resposta às dificuldades, necessidades e interesses das crianças, do contexto educativo e da futura profissional. Considerando-se o paradigma educacional transversal à PES, o socioconstrutivismo colocou no centro de toda a intencionalidade educativa a criança, encarando-a como um ser com agência, capaz de intervir e participar criticamente nos acontecimentos do seu meio envolvente e, deste modo, tornando-a co construtora da sua aprendizagem. Neste sentido, o papel do docente foi o de mediador entre os conhecimentos previamente adquiridos pela criança e os culturalmente instituídos, de forma a potenciar o seu desenvolvimento holístico.

Neste percurso formativo salienta-se o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, proporcionador de práticas educativas transformadoras, capazes de promover uma educação de qualidade. O contributo de perfil duplo para a docência permitiu uma articulação entre profissionais, dando continuidade ao processo educativo da criança, sustentando-se numa prática mais contextualizada e significativa.

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

ABSTRACT

The master's degree in pre-school education and primary school education encourages the formation process that enriches an educating, critical and reflective education professional who is capable of re-building their skills, knowledge and values. In the initial training, Supervised Educational Practice has become a way of building knowledge of thinking and acting, in the contexts of action in a well-founded and reflective way, developing professional knowledge that will reflect in lifelong learning.

In educational practice the processes of the Research-Action Methodology, observation, planning, action and reflection were developed, which through their dynamics, mobilized scientific, educational, instructive and methodical knowledge, seeks to respond to the difficulties, needs and interests of children, from a education and professional future context. Considering it self the educational model that transcends PES, socioconstrutivism placed children at the center of all educational intentions, viewing it as someone who is capable of intervening and participating critically in the events of its surroundings and making it the core construction of their learning. In this sense, the role of the teacher was the mediator between the knowledge of the child previously acquired and culturally instituted, in order to enhance its holistic development.

In this training course, we highlight the collaborative work among all stakeholders, providing transformative educational practices capable of promoting quality education. The contribution of a dual profile for teaching allowed a link between professionals, giving continuity to the educational process of the child, based on a more contextualized and meaningful practice.

Keywords: Educational Practice, Action Research, Socioconstructivism, Child

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	vi
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento teórico e legal da educação: Paradigmas da Educação	3
1.1 Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	10
1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perfil e Prática Docente	18
2. O papel das ciências na vida das crianças	26
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	30
1. Caracterização da instituição cooperante	30
1.1 Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar	33
1.2 Caracterização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de investigação	44
Capítulo III- Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	50
1. Ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar	51
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º ciclo do ensino básico	65
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	105

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EI – Educador de Infância
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
MAB - Material Multibásico
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
PAA – Plano Anual de Atividades
PES – Prática Educativa Supervisionada
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, emerge o presente relatório de estágio, que visa espelhar o percurso formativo desenvolvido ao longo da PES e, conseqüentemente, uma das etapas da (re)construção da identidade docente.

Efetivamente, este processo de formação assentou no desenvolvimento de práticas em dois contextos educativos, especificamente, entre outubro e janeiro, numa sala de quatro e cinco anos da Educação Pré-Escolar (EPE) e, entre fevereiro e junho, numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, este percurso, que contemplou processos de observação, planificação, ação e reflexão, potenciou na futura profissional de educação, a aquisição e o crescimento de competências a nível pessoal, social e profissional, singulares de cada nível educativo. Simultaneamente, promoveram-se seminários de cariz semanal, que compreenderam a aquisição de saberes teóricos essenciais para uma prática profissional fundamentada e consciente, como também se fomentou a partilha de experiências educativas e, conseqüentemente, a reflexão crítica sobre as mesmas, e, assim, potenciando na mestrandas práticas de flexibilidade e a criticidade.

Adicionalmente, salienta-se que dado o seu perfil duplo, e segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este mestrado capacita o docente à profissionalização de dois níveis educativos: a EPE e o 1.º CEB. Assim, promove a formação de profissionais criticamente capazes de diligenciar uma continuidade metodológica, a partir da articulação de saberes entre os dois níveis educativos, por via de projetos e metodologias comuns e, conseqüentemente, facilitando o processo de transição (Ribeiro, Quadros-Flores & Sá, 2018) e o desenvolvimento holístico da criança. Para além dos objetivos mencionados, a PES procura, também, incitar no futuro profissional docente ao desenvolvimento de atitudes reflexivas, inclusivas e equitativas, capazes de “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação” (Ribeiro, 2016, p. 1), a fim de construir uma prática educativa

capaz de responder às necessidades dos diversos atores. Todavia, para que tal seja proporcionado, torna-se crucial que a mestranda procure construir os seus saberes profissionais ao longo de toda a sua vida e, assim, dissemine “o seu impacto na transformação da educação” (Ribeiro, 2016, p.1).

Nesta linha de ideias, este documento encontra-se organizado em três capítulos, no qual são descritas e fundamentadas, de igual forma, as aprendizagens adquiridas em ambos os contextos educativos. Com efeito, no que diz respeito ao primeiro capítulo, este compreende o enquadramento teórico e legal da educação, que sustenta as ações desenvolvidas durante a PES. Mais especificamente, são abordados, primeiramente, os paradigmas comuns intrínsecos aos dois níveis educativos e, num momento posterior, salienta-se as especificidades do perfil e da prática docente, quer da EPE, quer do 1.º CEB. Por último, e uma vez que a prática educativa singularizou práticas que privilegiaram uma próxima relação com a ciência, é salientada a relevância que esta possui na vida das crianças. Por sua vez, no segundo capítulo, procede-se à caracterização do contexto de estágio, no que concerne à instituição cooperante e, especificamente, a ambos os ambientes educativos, nomeadamente às particularidades dos grupos, dos tempos, dos espaços, das interações e, ainda, dos materiais. Juntamente ao mencionado, destaca-se o contributo que as etapas da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) assumiram na PES. Já no terceiro capítulo, são descritas e refletidas as ações educativas desenvolvidas, a partir da mobilização do enquadramento teórico e legal mencionado no capítulo I, a par com as características específicas, quer do contexto, quer do grupo, como forma de fundamentação das opções metodológicas tomadas. Por esta razão, este encontra-se estruturado em dois subcapítulos: a descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto de EPE e a descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB.

Seguidamente, este processo de análise e reflexão culmina com a realização de uma metarreflexão, no qual são explanadas as competências profissionais adquiridas, bem como os objetivos inerentes à PES promovidos, que permitiram à futura profissional de educação a (re)construção da sua identidade profissional.

Em suma, o final deste relatório é composto por apêndices e anexos, que compreendem registos fotográficos e outros documentos orientadores, que auxiliam a compreensão das ações desenvolvidas durante a PES.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Formosinho, 1996, p. 8).

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustenta e fundamenta a prática educativa no contexto da EPE e no 1.º CEB. Neste sentido, no primeiro subcapítulo são evidenciados os traços comuns aos dois níveis educativos, onde é salientada a transição do paradigma transmissivo para o paradigma socioconstrutivista, no qual se atribuiu maior significado ao papel da criança, do profissional de educação e das famílias no processo educativo. Seguidamente, apesar das similitudes existentes entre ambos níveis educativos, no segundo e terceiro subcapítulos encontram-se patenteadas as especificidades inerentes a cada um, uma vez que este mestrando compreende o perfil duplo destas duas valências educacionais. Por último, no âmbito dos projetos desenvolvidos em ambos os contextos educativos, releva-se, no quarto subcapítulo, o papel das ciências, não só como ferramenta crucial na atualização das competências do perfil do profissional de educação, mas também como um formador de cidadãos cientificamente cultos, responsáveis, autónomos e participativos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO: PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO

A origem etimológica da palavra “educação” na língua portuguesa emerge do latim “educare”, no qual esta, por sua vez, deriva também ela da palavra latina educere”, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Nesta linha de pensamento, educação representa uma práxis, nos quais são apresentados os objetivos e as finalidades do processo educativo (Barbosa-Lima, Castro, &

Xavier de Araújo, 2006). Todavia, este significado foi evoluindo ao longo dos tempos, aparecendo diversas definições a partir da Revolução dos Cravos, em 1974, originando a emergência de várias reformas no sistema educativo português. Com efeito, em 1976, a Constituição da República Portuguesa foi aprovada, concedendo aos cidadãos, no artigo 43º, a “liberdade de aprender a ensinar”, através de uma educação e cultura sem “quaisquer directrizes, filosofias, estéticas, políticas e ideológicas” (p. 743). Ademais, sendo a educação expressão particular da cultura, esta também surgiu como um direito cultural, nos artigos 73º e 77º. Dez anos mais tarde, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde foi “garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades”, através de uma organização educativa que “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p.3068). Assim, a Educação Pré-Escolar é vista como um complemento da ação educativa da família, a Educação Escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior e, por último, a Educação Extra-Escolar engloba atividades de aperfeiçoamento educacional, científico, cultural e profissional dos indivíduos (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p.3068).

Consequentemente, a generalização da educação a todas as classes sociais potenciou que a escola se adaptasse a um ensino massificado, que teve como consequências a uniformização e padronização da organização educativa. Deste modo, pretendia-se oferecer a mesma educação e igualdade de oportunidades a todos, o que implicou “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contexto locais e sociais.” (Formosinho, 2013, p. 18). Esta implementação veio instaurar uma educação tradicional transmissiva, no qual o professor era visto como um transmissor de cultura, através do uso de materiais estruturados. Já a criança era considerada “uma tábua rasa”, uma “folha em branco”, que necessitava de memorizar os conteúdos e de os reproduzir fielmente na avaliação, para cumprir os objetivos educacionais (Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). Desta forma, este contexto limitava a riqueza das interações entre o adulto e a criança e entre crianças.

No entanto, esta pedagogia sofreu uma reflexão graças aos contributos de alguns autores, entre eles Piaget, Vygotsky e Brunner, que procuraram

desconstruir o modelo tradicional, a fim de promover um paradigma socioconstrutivista, baseado na pedagogia de participação, que vê a educação e a escola como “um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e o professor, como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos.” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51). Contrariamente ao modelo referido anteriormente, esta aprendizagem parte dos interesses, motivações e características de cada criança, privilegiando o seu envolvimento ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, enfatizando, assim, o processo e não somente o produto (DeVries, Zan, Hildebrandt, & Edmiaston, 2004). Por outro lado, o papel do docente “é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), promovendo a interatividade entre o adulto-criança e criança-criança. Estas relações, não só permitem ao profissional de educação mobilizar os seus conhecimentos, perspetivas e expectativas, como também possibilitam, à criança, a participação ativa “em discursos sociais [que] vão desenvolvendo teorias sobre si próprias” (Folque, 2014, p. 89), de forma a construírem as suas identidades como aprendentes.

Deste modo, o paradigma socioconstrutivista promove o trabalho colaborativo, uma vez que se privilegia uma colaboração, quer entre profissionais docentes, os profissionais não docentes, as crianças e as famílias, onde todos os membros do grupo se apoiam. Além disso, este trabalho não só visa atingir objetivos comuns que, por norma, apresentam vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada (Vygotsky, 1988), como também promove a instigação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois a criança “está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante” (Vygotsky, 1988, p. 138). Por outro lado, o trabalho colaborativo permite, também, ao profissional de educação, a coadjuvação, o melhoramento das suas competências, a condução à vontade de fomentar novas experiências e de tornar o currículo mais eficaz, de realizar, continuamente, um aperfeiçoamento da sua prática e, conseqüentemente, fomentar, não só o desenvolvimento das instituições educativas e do docente enquanto profissional, como também assegurar a implementação de mudanças (Hangreaves, 1998).

Neste seguimento, torna-se crucial refletir acerca do atual sistema educativo português, no que diz respeito à sua visão sobre a escola e aos seus objetivos educativos. Neste sentido, a escola é considerada um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem eixos, quer pessoais, quer instrutivos, como também sociais, através da construção da sua personalidade e do estabelecimento de relações de intercâmbio com a sociedade e com a cultura (Zabalza, 1992). Desta forma, esta pretende incentivar à “formação de cidadãos livres, responsáveis, [e] autónomos” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p.3068), capazes de realizar “práticas de equidade social e exercício da cidadania” (Roldão, 1999a, p. 25). É, portanto, fundamental difundir ambientes de aprendizagem que estimulem diversos tipos de atividades, a fim de proporcionar “referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida profissional” (Roldão, 1999a, p. 25).

Com a finalidade de cumprir os objetivos estabelecidos, a educação deve-se organizar, segundo Delors (et al., 1996), em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (desenvolver a compreensão, conhecimento e descoberta do mundo que o rodeia), aprender a fazer (potenciar a formação profissional para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (fomentar a partilha e o trabalho colaborativo) e, por último, aprender a ser (promover pensamentos autónomos e críticos, que permitam formular os seus próprios juízos de valor). Estes princípios, que se encontravam presentes no Projeto Educativo da instituição cooperante (Projeto Educativo 2013-2017) e que o par pedagógico procurou incorporar ao longo da PES (cf. Capítulo III), procuram propiciar um desenvolvimento holístico na criança, que integrasse “as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, [que] se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Esta conceção de educação foi reforçada pela Convenção dos Direitos das Crianças, ratificada em Portugal em setembro de 1990, no qual defende, no artigo 28 e 29, que a criança tem direito a uma educação obrigatória, gratuita, acessível a todos, assim como respeitadora da sua dignidade (UNICEF, 1990). Também o mesmo documento reconhece “à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a

sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (UNICEF, 1990, artigo 23). Desta forma, trata-se de concretizar o direito de cada criança a uma educação inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de responderem às necessidades, potencialidades e expectativas de cada uma, através de um projeto educativo comum e plural (DL n.º 54/218, de 6 de julho, artigo 1.º e 3.º do Capítulo I). Para tal, o profissional de educação assenta a sua prática pedagógica em atividades que apoiem a deteção e acompanhamento de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), inseridas num ambiente estimulante, para que este não perca de vista nenhuma criança e responda adequadamente a todas elas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo III; Portugal & Laevers, 2010; DL n.º 54/218, de 6 de julho).

Em virtude do referido, torna-se crucial destacar o papel do educador e do professor na construção e gestão do currículo. Neste sentido, entende-se por currículo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). No entanto, este já não incorpora unicamente a aquisição dos saberes estáticos, dado que suscita, também, a obtenção de aprendizagens críticas de saberes e competências que servem a inserção social e pessoal de cada criança. Assim, o que constitui o currículo não são apenas os programas das disciplinas e o docente não é um mero executor das prescrições e orientações do mesmo (Zabalza, 1992) e, como tal, deve ser feita uma redefinição dos objetivos, competências e aquisições essenciais que a criança deve adquirir, de forma a ser criado um projeto curricular de cada instituição, diferenciando e adequando, deste modo, o ensino a cada realidade (Roldão & Marques, 1999). Para tal, implica-se que as instituições educativas e os profissionais de educação adquiram autonomia para construir e gerir o currículo, de modo a respeitar as singularidades de cada ser e de cada contexto específico, a partir da deteção das dificuldades específicas de aprendizagem de cada um e, conseqüentemente, a concretização de práticas pedagógicas que colmatem o mencionado, juntamente com os objetivos inerentes ao currículo (Cosme & Trindade, 2012; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Por esta razão, o currículo não pode ser compreendido como um produto finalizado (Apple et al., 1998), mas sim como uma práxis em constante construção que se faz e refaz, (Barboza & Felício, 2018, p. 29). Além do contributo do docente, não

poderá ser esquecido o contributo da criança, da equipa pedagógica e dos encarregados de educação na construção deste processo (Roldão & Marques, 1999), com o objetivo de comunicar estratégias que promovam o aperfeiçoamento da qualidade educativa.

Por sua vez, a avaliação possui interligação com o currículo, uma vez que a informação recolhida pode ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o seu desenvolvimento. Assim, avaliar consiste “num conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regular de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, p. 41). Tal é utilizada pelo docente “nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (DL n^o240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo II).

No entanto, para que a avaliação se reflita em aprendizagens significativas e funcionais para as crianças, isto é, “saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 23) é necessário a adoção de uma metodologia de trabalho que coloque a criança no centro da sua aprendizagem (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002). Por conseguinte, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) visa potenciar o interesse e a curiosidade das crianças, à incitação de uma atividade de pesquisa (Gambôa, 2011) e, deste modo, “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, s.d., p.8). Para tal, esta encontra-se organizada em quatro fases: a primeira fase, no qual se identifica o problema; a segunda fase, onde se realiza a planificação e o desenvolvimento do trabalho; a terceira fase, que diz respeito à execução do projeto e, por último, a quarta fase, designada de divulgação/avaliação (Vasconcelos, s.d.). Neste seguimento, na primeira referida assiste-se à necessidade de identificar uma problemática a ser estudada, isto é, uma situação que “gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos [e crianças] como sua” (Gambôa, 2011, p. 56). Na fase seguinte, planificação e desenvolvimento do projeto, trata-se de planear o trabalho a ser desenvolvido, através da elaboração de mapas conceptuais, teias ou redes, com o objetivo de evidenciar as necessidades e interesses do grupo nas linhas de pesquisa. Por sua vez, na fase da execução, assiste-se à exploração das pesquisas delineadas. Por fim, na fase de divulgação/avaliação, expõem-se, ou à instituição educativa, ou

ao agrupamento, ou aos pais/famílias ou à comunidade envolvente, o trabalho desenvolvido, como também se avalia aspetos como a colaboração, a qualidade das pesquisas e tarefas, assim como as competências adquiridas pelo grupo (Vasconcelos, s.d.). Desta forma, verifica-se que esta metodologia procura incitar a passagem de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia criativa e participativa, uma vez que a criança constrói o seu conhecimento de forma colaborativa, através de diálogos com os diversos sujeitos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a). A par do mencionado, estimula o envolvimento das crianças e do docente no processo de ensino e de aprendizagem, a resposta aos desafios do quotidiano e da sociedade com base nos conhecimentos prévios das crianças, a articulação curricular e, ainda, o desenvolvimento de competências de investigação, de organização da informação, de partilha, de convivência democrática, de autonomia, de comunicação, de negociação e, assim, criando condições para uma aprendizagem com significação para todos (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002) (cf. Cap. III).

Apesar disso, a escola é um agente social incapaz de promover o desenvolvimento integral de todas as funções educativas necessárias para o processo de desenvolvimento da criança (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009). Por isso, cabe aos pais/famílias realizar este complemento em junção com a comunidade em que esta se encontra inserida (Zabalza, 1992). Esta perspetiva é também defendida por Bronfenbrenner, dado que este considera que a instituição educativa “é um lugar onde as pessoas podem, realmente, envolver-se em interações face a face – casa, jardim de infância, parque, etc.” (1979, p. 22, citado por Lino, 2008, p. 58). Neste sentido, torna-se crucial, que o profissional de educação potencie, não só a participação dos pais/famílias no percurso pedagógico dos seus educandos, como também a intervenção de outros elementos da comunidade, quer através de conversas formais, informais, quer pelo planeamento, realização e avaliação de interações, que enriquecem o processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

1.1 Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente

Em Portugal, os serviços para a infância remontam ao século XVI, todavia só em 1882 foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância (JI) em Lisboa, orientado pelas ideias pedagógicas de Froebel. Apesar disso, só em 1910, após a queda da monarquia e a divulgação dos ideais liberais republicanos, que vieram propor a educação como um veículo de liberdade e igualdade, foi lançado o primeiro sistema público da EPE (Folque, 2014), que se destinava a crianças entre os quatro e os sete anos de idade de ambos os sexos (Vasconcelos, 1999). Deste modo, verificou-se uma necessidade precoce em escolarizar, uma vez que se acreditava que “quanto mais longe a criança for submetida a planos educativos estruturados e consequentes, mais longe irá no seu desenvolvimento pessoal e social (Magalhães, 1997, p. 122, citado por Marta, 2015, p. 26).

Posteriormente, no período do Estado Novo, assistiu-se a uma extinção oficial da Educação de Infância, onde esta, durante muito tempo, foi encarada como “um assunto privado que, apenas, respeitava à família” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32), sendo atribuída a responsabilidade educativa à mulher (Cardona, 1997). Desta forma, “remeteram a criança a um papel passivo, negando-lhe a possibilidade da sua participação e da valorização das suas características” (Marta, 2015, p.27).

Após o fim da ditadura Salazarista, o estado criou, em 1977, uma rede pública de JI (idem) e, um ano mais tarde, os magistérios primários começaram a formar educadores de infância (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Esse mesmo ano (1986) foi marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que veio integrar a EPE no sistema educativo português, tal como tivemos oportunidade de verificar nos paradigmas comuns deste mesmo capítulo. Deste modo, assiste-se a uma valorização deste nível educativo, atribuindo-lhe um conjunto de objetivos, entre os quais o desenvolvimento holístico da criança, o conhecimento e integração no seu meio natural e envolvente, assim como a estimulação da responsabilidade, da comunicação e dos hábitos de higiene (Lei nº46/86 de 14 de outubro).

Quase 20 anos depois, em 1997, é aprovada a Lei Quadro da EPE, em que a define como “a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º do Capítulo II). À semelhança da Lei

de Bases do Sistema Educativo, esta lei também salienta um conjunto de objetivos pedagógicos a serem promovidos, tais como a inserção da criança em grupos sociais diversos e consciencializadores do seu papel como membro da sociedade, o desenvolvimento global de cada uma, através de experiências democráticas, significativas e diversificadas, a contribuição para a igualdade de oportunidades no acesso à educação, o desenvolvimento da expressão e da comunicação através da utilização de linguagens múltiplas, como também da curiosidade e do pensamento crítico.

A preocupação com o desenvolvimento e bem-estar da criança foi enfatizado com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que vieram propor “uma abordagem abrangente e integrada da aprendizagem em que a criança é considerada “o sujeito” (agente) do processo educativo” (Folque, 2014, p. 47). Neste sentido, este documento destina-se a orientar e apoiar o EI na construção e gestão do currículo no JI, não sendo a sua intencionalidade a normatividade e prescrição, mas sim a referência. Dado a avaliação das necessidades de visitar este documento e da auscultação das instituições e indivíduos, as OCEPE sofreram alterações em 2016, integrando as solicitações da evolução da sociedade e das políticas educativas do século XXI. Por esta razão, este documento apoiou a ação do par pedagógico como se poderá comprovar no capítulo III.

Acreditando-se que a profissão de um educador de infância (EI) é fundamentalmente ética por “participar na construção de um ser humano novo” (Estrela, 2010, p. 56), ao longo dos anos assistiu-se a uma evolução da ética centrada no cuidado em proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, para uma ética educativa, sem, efetivamente, descuidar a anterior referida. Neste sentido, e tal como já mencionado anteriormente, o paradigma socioconstrutivista veio atribuir à criança “maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76), passando esta a possuir um papel ativo, que o modelo *High-Scope* vem designar de aprendizagem pela ação. Assim, nesta conceção, a criança constrói os seus novos entendimentos, através da sua ação com as pessoas e com os objetos (Hohmann & Weikart, 2003). Para além disso, é desejável que se presencie à valorização das motivações e interesses das crianças, uma vez que “os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 23). Todavia,

para que tal seja possível, torna-se crucial eliminar a disparidade entre os estatutos dos adultos e das crianças, de forma a criar um espaço que permite que estas possam falar e serem ouvidas (González, Muñoz, & Zubizarreta, 2011). Repara-se que dar voz às crianças significa também permitir que a sua aprendizagem seja repleta de múltiplas oportunidades em que estas possam fazer as suas próprias escolhas, desde a utilização dos materiais que desejam brincar, às atividades e conteúdos que pretendem desenvolver (Hohmann & Weikart, 2003).

Adicionalmente, a partir das suas características intrínsecas, das experiências que vivenciou e vivencia no seu meio envolvente e através das interações com os demais, a criança constrói os seus conhecimentos (Jonnaert, 2009). Por esta razão, o profissional de educação deve encará-la como sujeito e agente do seu processo educativo e, desta forma, valorizar os seus conhecimentos prévios e desenvolver as suas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, apesar de as crianças aprenderem através das suas próprias experiências e descobertas, cabe ao EI a ação de um conjunto de práticas pedagógicas, a fim de apoiar e incentivar o seu desenvolvimento e aprendizagem ativa. Com efeito, para que tal aconteça, é fundamental que este organize o ambiente educativo e as rotinas destinadas à aprendizagem, de forma diversificada e flexível, estabeleça um clima de interação social positivo, disponibilize e utilize materiais estimulantes e diversificados e, ainda, mobilize e estimule ao uso de recursos ligados às tecnologias da informação e da comunicação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para além disso, é também função do profissional de educação incentivar o brincar, pois para além de este ser “o trabalho dos mais novos” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.365), potencia a aquisição de novas competências, tais como a estimulação dos sentidos e da coordenação do corpo, a descoberta de coisas acerca de si próprias, do seu mundo envolvente e não envolvente, como também possibilita que estas se tornem mais competentes no uso da linguagem (Idem).

Neste seguimento, é possível verificar que, na profissão docente, a ética encontra-se intimamente relacionada com a afetividade, sendo esta caracterizada por um conjunto de emoções que, em contexto educativo, surgem como respostas espontâneas às situações vividas (Estrela, 2010). Desta maneira, o profissional de educação deve procurar regular as suas emoções e as

das crianças, “de forma a que não se desviem das finalidades educativas que o acto pedagógico pressupõe, pondo-as ao serviço dos objetivos de aprendizagem” (Estrela, 2010, p. 53). Esta afetividade é evidenciada na EPE, dada que, para muitas crianças, a transição do meio familiar para o JI é a primeira adaptação que esta contacta. Por esta razão, este momento merece especial atenção por parte do EI, com o objetivo de proporcionar à criança sentimentos de segurança, aceitação, inclusão e carinho, criando, desta forma, condições favoráveis para que esta tenha sucesso nesta etapa.

Nesta linha de pensamento, e apesar da evolução verificada, considera-se que a ética profissional, mais concretamente a ética do cuidar e a ética do educar, encontram-se em constante interligação. Por conseguinte, entende-se por ética do cuidar a criação de uma relação emocional e afetiva entre o EI e as crianças, que também tem por base a promoção de ações de sentimentos de “segurança, de proteção e de bem-estar, que constituirão o alicerce ao desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico em equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p.114). Já a ética do educar visa a construção dos conhecimentos com base na participação das crianças, do EI e dos restantes intervenientes no processo educativo (Idem).

Devido ao seu grau de pertinência para o sucesso pedagógico, as políticas educativas introduziram as questões da ética profissional. No que diz respeito à Lei de Bases do Sistema Educativo, esta considera que a ética potencia o desenvolvimento da formação da personalidade e do carácter e, assim, contempla a criança com “valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p. 3068). Já o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, apresenta, no anexo II, a relevância de fomentar, no docente, a dimensão profissional, social e ética, com o objetivo de este assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, p. 5571).

Assim, com base no referido, acredita-se que se a relação estabelecida entre a criança e o EI for marcada “pelo respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106), esta desenvolve o seu processo de ensino e de aprendizagem num clima de qualidade, onde “se privilegia as subjetividades e as interpretações individuais e partilhadas da pessoa do

educador e da pessoa da criança tendo por enredo as vivências das atividades dos Jardim de Infância” (Marta, 2015, p. 129).

Todavia, para que esse ambiente seja implementado, é fundamental que o profissional de educação construa o currículo, através da observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011). Nesta linha de ideias, observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo deverá ser “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), uma vez que “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base da planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). A par da anteriormente mencionada, também a pedagogia de escuta é um processo contínuo que permite a descoberta das características intrínsecas de cada criança, a partir da criação, por parte do EI, de “habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49). Desta forma, o profissional docente consegue realizar uma planificação integrada e flexível, capaz de respeitar os interesses, motivações, necessidades, objetivos e ritmos de aprendizagem de cada criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta gestão e organização do currículo poderá ser facilitada com a elaboração dos projetos curriculares de estabelecimento/escola e de grupo, dois instrumentos de apoio que visam “definir as estratégias de desenvolvimento do currículo” e “as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola”, respetivamente (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, s.p.). Já a avaliação na EPE é entendida como um elemento integrante da prática educativa, desenvolvido através de um “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1). Deste modo, este processo, que é elaborado ao serviço da criança e do seu processo educacional, deve ser visto como um procedimento holístico, diferenciado e construtivista, na medida em que procura promover e conhecer as construções dos sujeitos e as suas oportunidades de aprendizagem (Cardona & Guimarães, 2012). Neste

sentido, avaliar na EPE não consiste em atribuir uma classificação da aprendizagem, nem em realizar um juízo de valor sobre a sua maneira de ser. Contrariamente, tem como objetivo comparar cada criança consigo própria para compreender a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo, permitir que o EI tenha conhecimento das necessidades evidenciadas pelo grupo nas diferentes áreas de conteúdo, consentindo que este adequue as suas práticas, não só de forma a colmatá-las, mas também para ir ao encontro dos interesses das mesmas. Ademais, possibilita que este verifique a eficácia do currículo, assim como explicita, aos restantes intervenientes deste processo (outros profissionais, pais/famílias), as razões das suas opções pedagógicas (Lopes da Silva et al., 2016; Cardona & Guimarães, 2012).

Por sua vez, as OCEPE, para além da sua função orientadora são, também, um documento compatível com a implementação e desenvolvimento dos modelos curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013). Com efeito, entende-se por modelos curriculares “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 2002, s.p., citado por Sampaio Maia, 2008, p. 33). Todavia, segundo um estudo realizado por Folque (2014), a maioria dos EI não segue nenhum curricular prescrito, uma vez que privilegiam a criação de um ambiente facilitador do desenvolvimento global da criança, através da utilização de diferentes estratégias pedagógicas. No entanto, salientam-se o contributo das abordagens *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, Maria Montessori e, ainda, Metodologia de Trabalho de Projeto, como já foi explanado anteriormente. Neste seguimento, é importante referir que os modelos que sustentaram a prática educativa do par pedagógico durante ação na PES foram a pedagogia de *High-Scope*, do MEM e de Reggio Emília. Assim, e iniciando pela abordagem de *High-Scope*, a criança é encarada como um agente ativo que constrói o seu próprio conhecimento, através da aprendizagem pela ação, no qual a criança age, coloca e procura resposta para as suas questões, resolve problemas e desenvolve novas estratégias (Sampaio Maia, 2008), através do ciclo planear-fazer-rever, que lhe permite planificar as experiências, vivenciá-las e refletir sobre elas. Realizando este procedimento, o EI está a dar voz à criança e a estabelecer uma relação recíproca de dar e receber, que é considerada “o motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 51). Esta pedagogia de

participação, para além de estar presente neste modelo, é também evidente no MEM e em Reggio Emília, permitindo que a criança se desenvolva pessoal e socialmente, atribuindo-lhe significado e intencionalidade à sua educação. Para além disso, é também através desta pedagogia que tanto o EI como o grupo de crianças estabelecem relações de colaboração, o que para Kartz e Chard (1996) é uma mais-valia, na medida em que “quando professores e crianças planeiam juntos com abertura às ideias dos outros, a atividade ganha mais interesse e desenvolve mais capacidades do que se a criança planear sozinha” (pp. 2-3). Deste modo, é verosímil afirmar que através deste trabalho colaborativo, desenvolvido segundo Reggio Emília em grupos heterogêneos (Folque, 2014), privilegia-se as experiências de vida, opiniões e ideias das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013), tal como também reforça o MEM. Ademais, o mesmo modelo promove um ambiente educativo vinculado à importância da educação democrática e do desenvolvimento cultural (Niza, 1999, p.3). Já relativamente ao MEM, é vantajoso que as crianças participem em diálogos, que visem o conhecimento e apreciação de problemas socioculturais, com vista a promover uma aprendizagem participativa na sociedade (Folque, 2014).

Evidentemente, para que esta aprendizagem cultural seja garantida, torna-se fundamental que o espaço pedagógico seja “aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Como tal, cabe ao EI repensar nas quatro dimensões estruturais do ambiente educativo, ou seja, o espaço, os materiais, as interações e o tempo, de forma a estimular uma pedagogia em participação. Com efeito, de acordo com o modelo curricular *High-Scope*, “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2003, p.164), através da manipulação de uma grande variedade de objetos e materiais, por parte dos aprendizes pela ação. Do mesmo modo, e porque o espaço é considerado o terceiro educador, em Reggio Emília privilegia-se, constantemente, a dimensão estética que inclui uma organização e decoração, a fim de criar um ambiente harmonioso (Sampaio Maia, 2008). Esta ornamentação, no MEM, inclui, ainda, a presença de instrumentos de pilotagem, que incentivam a que a criança integre “as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2014, p. 56). Nesta ordem, também

o mesmo modelo privilegia a continuidade da EPE para o 1.º CEB, indo ao encontro do que também é defendido pelas OCEPE.

Do mesmo modo, não poderia deixar de ser mencionado o perfil do EI, que se apresenta como comum nos três modelos curriculares mencionados, por estes serem apoiados no paradigma socioconstrutivista. Neste sentido, o papel do EI é o de promover uma organização participativa, dinâmica, ativa, colaborativa, cívica e democrática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a fim de “favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p. 3069). Todavia, este perfil é um processo de formação dinâmico que se inicia na fase da opção pela profissão e que se estende até à reforma, sendo, por conseguinte, uma permanente construção e transformação de si próprio (Moita, 2013), a partir das “experiências, interações sociais, [e] aprendizagens” (Moita, 2013, p. 115), como também da aquisição e constante atualização dos saberes científicos e pedagógicos, a fim de permitir a apropriação de ferramentas essenciais ao exercício educacional (Nóvoa, 1999).

Dado que a “criança é o eixo central da profissão do educador de infância” (Marta, 2015, p. 356), é também a partir da participação ativa e de qualidade exercida por todos os intervenientes do seu processo educativo, isto é, dos pais/famílias, dos educadores, dos professores, das autarquias e da comunidade local que o EI é capaz de reconfigurar “a sua identidade profissional sob e através dos olhares dos outros agentes e da própria sociedade que vão mapeando à medida que caminham no seu percurso” (Marta, 2015, p. 347). Para tal, torna-se crucial promover a coadjuvação, a entreajuda e a partilha, de maneira a potenciar a formação de uma construção mais consistente.

Por último, sendo os modelos curriculares “um instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 10, citado por Vasconcelos, 2012, p. 24), a sua empregabilidade no processo educativo origina uma ação com mais significação e consciência, “fruto não apenas de uma reflexão sobre as práticas, mas ainda sobre as ideias que as sustentam” (Cabral, 2006, p. 179, citado por Vasconcelos, 2012, p.24) e, concludentemente, uma construção da identidade profissional mais sustentada.

1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perfil e Prática Docente

O atual Ensino Básico inclui três ciclos sequenciais, compreendidos em nove anos de escolaridade e cujo 1.º CEB se encontra inserido em quatro anos iniciais dos totais previstos. Assim, este caracteriza-se pelo seu carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), que visa abranger todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos de idade.

Com efeito, este nível educativo patenteia um conjunto de objetivos gerais e específicos que se encontram explanados na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986. Deste modo, em termos gerais, pretende-se que a criança desenvolva os seus interesses e aptidões, o seu raciocínio, a sua criatividade, a sua autonomia, o seu espírito crítico e colaborativo, o saber fazer, o seu apreço pela cultura, como também ao nível físico, cognitivo, linguístico e social, de forma a impulsionar “cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”, capazes de prosseguir os estudos ou inserir-se em formações profissionais (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Por sua vez, salientam-se “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3A), como objetivos específicos a serem promovidos e que se encontram integrados nos objetivos gerais.

À semelhança do que se verifica na EPE, também o desempenho docente no 1.º CEB é alicerçado pela monodocência, no qual é entregue ao professor a responsabilidade total da sua turma, quer em termos de gestão integral do currículo, quer na organização das dimensões pedagógicas (Formosinho, 2016), no entanto, sendo este “coadjuvado em áreas especializadas” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 1A). Trata-se, portanto, de um profissional de educação que “[mobiliza] e [integra] os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam”, a fim de promover aprendizagens incluídas em “saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (DL nº241/2001, de 30 de agosto, anexo nº2, parte II). Mas, para que tal seja possível, o docente

deve investir na sua formação ao longo da vida e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento e (re)construção da sua prática profissional, dado que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 32). Esta construção exige uma constante edificação e atualização de saberes docentes, entre eles os saberes adquiridos com o decorrer da experiência profissional (através da reflexão e interpretação com racionalidade das dúvidas e equívocos ocorridos entre as interações com os atores escolares) e saberes primordiais ao ato de ensinar (habilitações, competências, saber ser e saber fazer, saberes curriculares, saberes disciplinares e da formação profissional), de modo a enfrentar as exigências do cotidiano e da sociedade (Tardif, Lessard, & Gauthier, 2000).

Todavia, se na atualidade tal se perspetiva, no passado nem sempre o conceito de professor e ensino mantiveram estas linhas ideológicas. Efetivamente, a partir da segunda metade do século XVIII, a função docente era “uma ocupação secundária de religiosos ou leigos” (Nóvoa et al., 1999, p. 15). Contudo, no final do mesmo século, o Estado impôs que todos os indivíduos que desejavam efetuar o exercício da prática pedagógica, não só possuíssem uma licença ou autorização, como também preenchessem requisitos ao nível da idade, habilitações e comportamento legal. Mais tarde, foi impulsionada a definição do perfil de competências do professor e a aquisição do apoio estatal ao desenvolvimento da sua profissão (Nóvoa et al, 1999). Assim, o professor tornou-se um “mestre régio de ler, escrever e contar” ou, ainda, “mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras” (Nóvoa, 1987, p.417), com a “responsabilidade de ensinar às crianças um certo número de conhecimentos, de técnicas e de comportamentos (e de transmitir através deles os elementos e os valores de uma dada cultura)” (Nóvoa, 1987, p.415). Nesta perspetiva, e num contexto predominantemente rural, a conceção de educação primária desenvolveu-se, sendo que o docente, socialmente inserido na comunidade local, desenvolveu práticas pedagógicas isoladas, sustentadas nos princípios ideológicos do Estado (Formosinho, 2016). Porém, no início da década de 70 do século XX, assiste-se, embora por uma minoria da população, a uma transfiguração, no qual a escola começa a ser vista como “o espaço e o tempo necessários à construção de um país desenvolvido”, bem como a precursora “da ideologia desejável e aceite” (Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta, & Rocha, 2006, p. 16). Tal mudança foi reforçada com a Revolução do 25 de abril de 1974, no

qual, para além do início do processo de democratização, verificou-se, também, várias reformas no papel social da escola, na função do professor e na sua formação, de modo a produzir uma nova sociedade (Lopes et al., 2006).

Neste sentido, “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber” (Roldão, 2007a, p. 95). À luz da atualidade, o professor é um possuidor de “saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científicodidáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos)” (Roldão, 2007a, p. 98), eliminando, deste modo, o saber transmissível e, conseqüentemente, (re)construindo um saber integrador e contextualizado (Sacristán, 1999). Agora, o processo educacional procura ser fomentado numa sociedade onde “o professor é “o principal “utensílio” do seu trabalho e (...) o agente principal” (Moita, 2013, p. 114) da sua identidade profissional, no qual “se forma, se transforma, em interação” (Moita, 2013, p. 115). Por sua vez, a criança deve ser encarada como um indivíduo ativo, no qual tem o poder e a capacidade de, por meio do seu exercício, intervir no seu processo de ensino e de aprendizagem, através do “encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 5).

Efetivamente, a ação educativa de um profissional docente dirige-se, não só pelas opções metodológicas que este adota, mas também pelas regulações organizacionais (Sacristán, 1999), como o currículo. Foi, portanto, devido à existência de um currículo formal desarticulado com as necessidades da sociedade, que no ensino ainda se presencia a “uma frequente memorização de matérias, tantas vezes questionadas pela compartimentação dos assuntos” e não a uma “adequação da escola à realidade” (Lopes, 2003, p. 15). No que concerne ao 1.º CEB, o currículo desenvolve-se através de áreas curriculares que, segundo a matriz curricular integrada no Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro e, mais recentemente no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, compreende o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e, após a publicação do Diário da República, 2.ª série, de 28 de janeiro, o Inglês, a partir do 3.º ano de escolaridade. Além do referido, “como componentes de integração curricular transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13º), esta ainda inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação, como uma

área que sustenta as aprendizagens a serem promovidas. Nota-se que esta matriz define as horas atribuídas para cada disciplina, embora o professor 1.º CEB trabalhe de forma generalista, articulando as diferentes áreas curriculares, pelo que acrescenta valor também às disciplinas com menor carga horária, como confere a intervenção do par pedagógico no capítulo III.

De forma a orientar o professor na sua ação pedagógica, foram homologados, em 2015, os Programas e Metas Curriculares, no qual apresentavam os conteúdos que se esperava que as crianças, dos vários anos de escolaridade e nas diferentes áreas curriculares, adquirissem. Todavia, devido às exigências e desafios colocados à sociedade atual e, conseqüentemente, à escola, este documento sofreu uma reorganização e tornou-se menos prescritivo, e mais orientativo e clarificado (Roldão, Peralta, & Martins, 2017). Por conseguinte, foram publicadas, em julho de 2018, as Aprendizagens Essenciais, um documento “de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação” e que é “a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender” (DGE, s.d.). Deste modo, assistiu-se a um “emagrecimento curricular”, isto é, a uma redução da acumulação de conteúdos, privilegiando-se, por sua vez, um “aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” [, ou seja,] o “menos” (...) passa a “mais” (ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento do conhecimento)” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 8).

Aliado e complementado às Aprendizagens Essenciais, também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017) constitui um referente para a avaliação externa. De facto, este documento forma uma matriz que visa organizar e gerir o sistema educativo, auxiliando os “gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” e coadjuvando na “definição de estratégias metodológicas e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8). Neste contexto, este perfil veio impulsionar modificações nas práticas pedagógicas dos docentes, a fim de promover um ensino de qualidade, alicerçado em situações concretas e que, a partir das mesmas, levam as crianças a construir conhecimentos e aprendizagens efetivas e que, concludentemente, favorecem o desenvolvimento de competências significativas (Despacho normativo n.º 6944-A de 19 de julho

de 2018). Deste modo, estes instrumentos orientadores da prática pedagógica do docente, à semelhança do que foi referido com as Metas e Programas Curriculares, devem ser geridos e organizados de forma reflexiva, promovendo a organização, estruturação e sequencialização das aprendizagens de um determinado contexto de forma flexível (Roldão, 1999b). Por outras palavras, estes documentos devem ser explorados, adaptados e repensados (Roldão, 2005), para que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor possa ainda cooperar “na construção e avaliação do projecto curricular da escola” (Anexo nº2, parte II, ponto 2a) e, assim, adequar o currículo nacional ao contexto de cada instituição, como também coadjuvar a “concebe[r] e [gerir], em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma” (Anexo nº2, parte II, ponto 2a), tendo em consideração as características reais que já contém sobre os seus alunos.

Visa-se, desta forma, a flexibilização, ao invés de uniformização, no qual cabe, aos professores e às instituições educativas, a autonomia na escolha das opções curriculares, em conformidade com princípios orientadores estabelecidos pelo currículo e a “especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica” (Despacho n.º 5907/2017 de 5 de julho de 2017, artigo 3º, alínea b). Deste modo, promove-se o “enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas (...) no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 3º, alínea c) e potencia-se a resposta às necessidades específicas de cada aluno, de cada escola, de cada região e da sociedade. Desta maneira, procura-se corromper com um sistema de ensino tradicional e rígido, vinculado no princípio de que o docente deve planificar uma lista de conteúdos de forma sequencial e rígida, sem antes conhecer os interesses, necessidades e motivações do grupo de crianças (Lopes, 2003). Tal conceção vai ao encontro da teoria das inteligências múltiplas defendida pelo cognitivista Gardner (1995), uma vez que este destaca que as necessidades formativas de cada aluno devem ser colmatadas com recursos necessários e adaptados a essas mesmas necessidades educativas.

Nesta linha de pensamento, e acreditando-se que as “necessidades, interesses e os recursos dos alunos são uma condição necessária para o diálogo” (Cosme & Trindade, 2012, p. 64), o docente deve, por sua vez, privilegiar os

conhecimentos prévios dos alunos, dado que as aprendizagens que estes adquirem fora do estabelecimento de ensino, quer com os pais/famílias, quer com os amigos, quer com os meios de comunicação social (Lopes, 2003), devem ser valorizados e vistos como uma complementaridade para o processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, o docente está a estabelecer relações entre a cultura de origem dos alunos com a cultura escolar e, conseqüentemente, a construir aprendizagens significativas, dado que são efetuadas relações entre o conhecimento que o aluno está a aprender, com o conhecimento que este já possui.

Neste sentido, Leite (2012) considera que o estabelecimento das relações entre as diversas disciplinas e os conteúdos, isto é, a articulação curricular se desenvolve por meio da multidisciplinaridade (as disciplinas estabelecem relações pontuais entre si), da interdisciplinaridade (alguns grupos de disciplinas inter-relacionam-se, quer através de processos de comunicação, quer por meio da integração de conteúdos que permitam um olhar geral das diversas situações) e, por último, da transdisciplinaridade (as disciplinas deixam de estar fragmentadas e, assim, é favorecida a compreensão o mais próxima das realidades). Efetivamente, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (capítulo II, artigo 21º, ponto 2), a articulação não se realiza unicamente através dos conteúdos nas diferentes áreas curriculares, mas também por meio de dinâmicas pedagógicas, entre elas a promoção de um “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” entre as equipas multidisciplinares e a valorização das experiências e especificidades de cada aluno.

Ademais, da mesma forma que as crianças são distintas no que concerne à altura, peso, interesses e personalidade, estas também não se assemelham no que diz respeito à aprendizagem (Tomlinson, 2008). Por esta razão, para que estas sejam respeitadas, “é necessário que se procure atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando um ensino tão personalizado quanto possível” (Lopes, 2003, p. 15). Neste seguimento, torna-se essencial eliminar a premissa de “ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes (Perrenoud, 2000, p.9) e, por sua vez, promover uma escola para todos (Niza, 2000). Para tal, o docente deve fomentar uma diferenciação pedagógica, no qual “por todos os meios (...) todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e

saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999b, p. 52). Por outro lado, o professor deve assentar a sua ação pedagógica numa abordagem multinível que, através de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 3º, alínea a). Em consequência, privilegia-se uma escola inclusiva, que através de processos de “diversidade, flexibilidade, inovação e personalização” procura responder à imensa diversidade de interesses e necessidades dos alunos (Despacho n.º 5907/2017 de 5 de julho de 2017, artigo 3º, alínea c).

É partindo do pressuposto que todas as crianças são diferentes que o profissional de educação deve adquirir uma postura inovadora e, por essa razão, socorrer-se de técnicas diversificadas, capazes de chegar a todas elas (Cardoso, 2013). Apela-se, portanto, a que as instituições educativas assumam o compromisso de dar resposta às exigências de uma sociedade digital e em rede, formando cidadãos com capacidade de responder às exigências do século XXI (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013). Portanto, recriar o paradigma é uma emergência que impõe a necessidade de mudanças pedagógicas e tecnológicas nos sistemas educativos, recriando o perfil de professor, de aluno e de escola (Gomes, Escola & Raposo-Rivas, 2016, citado por Quadros-Flores & Raposo-Ribas, 2017). Para tal, no âmbito da formação inicial docente, procura-se, por meio de uma inovação gradual, implementar nas escolas novas metodologias ajustadas aos novos recursos tecnológicos e contextos e, deste modo, corresponder aos atuais interesses e motivações pessoais e sociais, promover a criatividade, a atenção, a curiosidade, as capacidades socioafetivas e linguísticas e a articulação de saberes, “não rompe[ndo] com dinâmicas vigentes, mas reconstr[uindo]-nas, prometendo satisfazer, envolver e cativar (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p. 202).

Dado o referido, também o manual escolar, “meio de ensino mais utilizado no mundo” já em 1996 (Tormenta, 1996, p. 9), deve ser, nesta era de globalização, um recurso pedagógico inovado e atualizado, a fim de “fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida” (Santo, 2006, p. 104). Trata-se, então, de um recurso que auxilia o professor no processo de ensino e de aprendizagem, através do desenvolvimento dos conteúdos definidas no currículo nacional, devendo, por isso, ser um instrumento relevante, “ainda que não exclusivo” (DL n.º 47/2006,

de 28 de agosto, capítulo I, artigo 3.º b). Desta forma, espera-se que os professores, não só não planifiquem as aulas de acordo, unicamente, com os manuais escolares como se estes “fossem o próprio programa da disciplina” (Tormenta, 1996, p. 9), como também não se refugiem e procurem segurança nos mesmos, “fazendo deste o recurso prevalente” (Pereira, 2010, p. 191). Aguarda-se, pelo contrário, que este guie a aprendizagem dos alunos na compreensão do mundo (Santo 2006), em articulação com outros recursos pedagógicos, como, por exemplo, as TIC.

Assim sendo, a utilização das TIC no 1.º CEB não pretende visar um modelo centrado no professor, no qual este utiliza o recurso para transmitir a informação, mas num modelo centrado no aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, num processo colaborativo de formação (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013). Desta maneira, o professor torna-se o mediador e o facilitador de ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, a criança poderá utilizar as TIC de forma ativa e, deste modo, construir o seu conhecimento. No entanto, quando se fala em inovação esta também implica a existência de colaboração entre a equipa pedagógica. Decerto, os profissionais de educação devem estar abertos a conhecer e partilhar novos métodos de ensino, como também a refletir e avaliar as suas práticas com os demais profissionais, para que consigam melhorar o seu saber pedagógico, o “saber como conquistar os alunos para o conhecimento” (Cardoso, 2013, p. 101) e, ainda, (re)construir a sua identidade profissional, dado que esta “tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (Moita, 2013, p. 116).

Por último, e retomando ao desenvolvimento do currículo do 1.º CEB, o professor deve “avalia[r], com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino (...) [como também] desenvolve[r] nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º2, parte II, ponto 2h). Nesta linha de ideias, o conceito de avaliação deixou de incorporar o julgamento e a sansão como já se assistira em outros tempos e passou a comportar o acompanhamento de um conjunto de aprendizagens pretendidas e que, por isso, necessitam da confirmação da sua aquisição (Roldão, 2005). Este processo de avaliação interno das aprendizagens processa-se por três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. No que diz respeito à primeira referida, esta realiza-se, ou

no início do ano letivo ou quando se considera oportuno, de forma a permitir ao docente definir estratégias de ensino mais adequadas para o aluno e, desta maneira, facilitando a sua integração na vida escolar. Por sua vez, a avaliação formativa já possui um carácter contínuo e sistemático, dado que visa recolher informação sobre o andamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças para, posteriormente, permitir aos intervenientes do seu processo educativo, reajustar as estratégias e as metodológicas consoante as necessidades evidenciadas. É, por este motivo, a principal modalidade de avaliação. Por fim, a avaliação sumativa traduz um confronto entre as aprendizagens efetuadas pelos alunos, com o cumprimento dos objetivos curriculares, de forma a obter uma classificação e certificação (Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril, artigo 24.º; Vilar, 1996). Dado o referido, considera-se que a avaliação tem como objetivo primordial auxiliar os docentes, os alunos, os encarregados de educação e os restantes intervenientes da ação educativa, a (re)construir e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem (Despacho normativo nº1 – F/2006 de 5 de abril, capítulo II, sessão I, artigo 3.º, ponto 3).

Em suma, acredita-se que o professor é o profissional “que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007a, p. 101), aquele que consegue com que o aluno, de forma ativa e participativa, adquira e consiga fazer uso do seu conhecimento (Cardoso, 2013) e ainda, aquele que adota uma postura continuamente reflexiva e investigativa, a fim de (re)construir, diariamente, a sua identidade profissional.

2. O PAPEL DAS CIÊNCIAS NA VIDA DAS CRIANÇAS

Numa sociedade de cariz científico e tecnológico acentuado como a atual, em que as crianças contactam diariamente com equipamentos e objetos que são reflexo desse avanço (Martins et al., 2009), é indiscutível a relevância que a educação científica possui nos dias de hoje. Neste sentido, as instituições educativas enfrentam a necessidade de promover a formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de responder aos desafios impostos, quer na esfera pessoal, quer na esfera social (Martins et al., 2009, p. 11).

Por esta razão, é consensual que a educação para a literacia científica deva iniciar-se desde tenra idade, de forma a “permitir e fomentar o desenvolvimento da capacidade necessária ao processo construtivo da sua formação e auto-formação” (Santos, 2002, p. 15), através de “ideais humanistas integrando os saberes científicos na cultura” (Martins et al., 2007, p. 12). Deste modo, a aprendizagem desta literacia deixa de contemplar unicamente a aquisição e transmissão dos conhecimentos (Santos, 2002) e passa a relacioná-los com os “fatores sociais, políticos, económicos e ambientais, (...) integrando a literacia científica com as questões do meio em que os alunos [e as crianças] estão inseridos e promovendo o desenvolvimento de capacidades e atitudes.” (Rodrigues & Gonçalves, 2018, p. 143).

Nesta linha de ideias, torna-se crucial fomentar, desde a EPE, práticas educativas capazes de potenciar a curiosidade natural e o espírito crítico das crianças (Pereira, 2002). Todavia, segundo Pereira (2002), até há algumas décadas, a escola continha como intencionalidade educativa “a visão simplista e redutora” (p.29) de formar futuros cientistas, a partir de práticas descontextualizadas e sem ligação. Também Santos (2002), considera que se observa, pontualmente, a uma educação que ainda não dá “resposta às necessidades da sociedade, nem dos alunos [nem das crianças] como pessoas” (p. 15), dado que privilegiam práticas enraizadas num ensino tradicionalista e transmissivo (Sá & Varela, 2004).

Torna-se, portanto, fundamental promover uma abordagem científica, pedagógica, didática e metodológica renovada, assente, quer numa atualização das competências do perfil do profissional de educação, quer numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem das ciências, onde as crianças tenham a possibilidade de “superar complexos desafios de natureza cognitiva, com grande prazer e sentimento de realização pessoal, quando abordados numa atmosfera de estimulação do pensamento e da criatividade, baseada nos princípios de respeito, de liberdade de comunicação e expressão da sua afetividade” (Sá & Varela, 2004, p. 11). No âmbito da literacia científica, visa-se, ao invés, “uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, que terão uma importância fundamental em futuras aprendizagens e na formação” (Sá & Varela, 2007, p. 16). Desta forma, para que tal seja concretizável, o educador/professor deve tornar-se o mediador da aprendizagem e a criança a co construtora ativa do seu próprio conhecimento,

a partir da exploração das suas conceções prévias sobre o que a rodeia. É, assim, a partir dessas conceções que o profissional de educação deve planear atividades que permitam fomentar na criança, não só o “pensar, criar, prever, imaginar, fazer, [e] descobrir” (Santos, 2002, p. p.30), como também a ação e manipulação sobre os objetos. De facto, esta descobre o seu mundo envolvente quando investiga, interage, sente e brinca com os objetos e, por essa razão, se o docente pretende elaborar práticas de mudança, nas quais esta não é recetora da informação, este deve potenciar esta exploração, que, por sua vez, permite ao grupo adquirir “conceitos indispensáveis à cidadania e a uma formação profissional de qualidade” (Sá & Varela, 2007, p 14).

Neste seguimento, o ensino das ciências pode compreender diferentes formas de ensino e de aprendizagem, tais como o trabalho prático, o trabalho laboratorial, o trabalho de campo e o trabalho experimental (Dourado, 2001, citado por Valadares, 2006), sendo, o último mencionado, o colocado em prática durante a PES. Tal escolha metodológica deve-se ao facto deste trabalho, de índole construtivista, promover a participação efetiva da criança e do aluno, partindo dos seus interesses e saberes prévios, para a busca de variados conhecimentos e competências adquiridos na interação com os demais (Santos, 2002).

Estas aprendizagens são reforçadas por meio da linguagem oral, isto é, pela partilha e discussão dos diferentes pontos de vista, como também pela negociação, numa atmosfera de democracia. Para além do desenvolvimento das destrezas comunicacionais, a literacia científica, através da organização sequencial das ideias, da interpretação, da representação e da apresentação desenvolve a aquisição e o domínio das competências de leitura e escrita e fomenta desenvolvimentos matemáticos, como a resolução de problemas (Pereira, 2002).

Uma vez mencionado o ponto de vista socio-afetivo, não poderia deixar de ser salientada a importância da aprendizagem colaborativa, “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica” (Roldão, 2007b, p. 28). Este procedimento onde todos ensinam e todos aprendem (Niza, 1996) e onde é instigada a ZDP é, ainda, reforçado por Vygotsky (1978, p. 90, citado por Sá & Varela, 2004, p. 37), na medida em que este autor considera que “aquilo que a criança for capaz de realizar hoje com a

ajuda dos outros será capaz de fazer amanhã sozinha”. Por outro lado, o ensino das ciências, para além da articulação com os saberes anteriormente mencionados, está, também, profundamente relacionada com o conhecimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). De facto, devido ao seu carácter humanista, o ensino das ciências visa fomentar nas crianças o conhecimento, a compreensão e a reflexão do mundo e das suas inter-relações, bem como das suas problemáticas em contextos culturais, sociais e ambientais” (Martins, 2002). Tal objetivo é atualmente desenvolvido graças aos contributos da inovação tecnológica que vieram implementar a “construção de uma nova era, a Era da Informação e do Conhecimento” (Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 2709), no qual as TIC e, concludentemente, o computador constituem um meio e um recurso pedagógico privilegiado, quer para os docentes, quer para as crianças, dado que possibilitam a criação de práticas modernizadas e inovadoras, ao serviço da aprendizagem ativa e com sentido, quando conscientes dos seus riscos e potencialidades.

Efetivamente, foi atendendo aos pressupostos teóricos fundamentados anteriormente que a díade, em ambos os contextos educativos, promoveu práticas que privilegiaram uma próxima relação com as ciências, especificamente no que concerne aos projetos “Campolinho Verde” e “De floco em floco vamos aprender mais sobre a neve”, de forma a suscitar constantes reflexões sobre “mundo complexo em que hoje vivemos” (Sá & Varela, 2007, p. 12) (cf. Cap. III). Face ao referido, evidencia-se que tal é exequível, devido ao perfil duplo vinculado por este mestrado, uma vez que este possibilita o desenvolvimento de projetos sequenciais, críticos e articulados entre os níveis educativos, “por via da discussão, cooperação, reflexão e confronto das evidências” (Sá & Varela, 2004, p. 82), promovendo, desta forma, uma favorável transição da EPE para o 1.º CEB (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018).

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

“Um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética” (Portugal, 2010, p.56).

O presente capítulo compreende a identificação e caracterização do ambiente educativo onde o par pedagógico realizou a PES, uma vez que se acredita, com base num currículo humanista que mobiliza valores e competências que possibilitam responder a questões sociais, éticas e naturais (Despacho normativo n.º 6944-A de 19 de julho de 2018), que é a conhecer as características e necessidades das crianças, como também o seu meio envolvente, que o profissional de educação consegue adequar as suas práticas. Neste sentido, este capítulo inicia-se com a caracterização geral da instituição cooperante, uma vez que a ação pedagógica dos dois níveis educativos se realizou no mesmo contexto. Seguidamente, evidencia-se as especificidades intrínsecas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por último, e dada a pluralidade da sociedade atual, o profissional de educação deve estar convenientemente capacitado para dar resposta à complexidade da configuração da organização educativa, através de uma visão investigadora, crítica e autorreflexiva, pelo que é evidenciada e fundamentada a metodologia de investigação que sustentou a prática pedagógica.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A díade realizou a PES dos dois níveis educativos num estabelecimento educativo da rede pública, pertencente à área do grande Porto. Com efeito, segundo o DL n.º 137/2012 de 2 de julho, um agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão,

constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”, com a finalidade de promover a congruência do projeto educativo, a qualidade e coerência pedagógica e, ainda, a eficiente gestão dos recursos humanos e materiais (Artigo 6.º, pontos 1 e 2).

Nesta linha de ideias, o agrupamento era constituído por 12 escolas e um JI, oferecendo, deste modo, uma vasta ação educativa, que se inicia na EPE e que se estende até ao 3.º CEB, incluindo, também, cursos de educação e formação. Assim, este continha uma estrutura orgânica, que compreendia: os órgãos de direção, administração e gestão, como o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo; as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente o departamento curricular da Educação Pré-Escolar, do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, os subdepartamentos, assim como os conselhos de turma e de diretores de turma (Projeto Educativo, 2013-2017). A este organograma juntava-se a Associação de Pais e Encarregados de Educação, assim como as autarquias. Esta estrutura pretendia contribuir “para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional” (Formosinho & Machado, 2009, p.65). Ademais, procurava colocar em ação os princípios que norteavam o projeto educativo, que são subsidiários da conceção de educação focalizada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Projeto Educativo, 2013-2017; Delors et al., 1996). Não menos importante, e uma vez que se pretendia que “as escolas deste agrupamento [fossem] vistas, vividas e sentidas como um “lugar de oportunidade”” (Projeto Educativo, 2013-2017, p.13), estabeleceram-se como finalidades a educação para os valores, a promoção do sucesso escolar, o combate ao abandono escolar e, por último, a promoção de literacias.

Acreditando-se que as crianças constroem “o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22) e que o ambiente também exerce influência no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, s.d., citado por Portugal, 1992), tornou-se relevante conhecer o meio social em que esta se encontrava inserida. Em virtude do referido, o agrupamento localizava-se num dos mais populosos contextos urbanos do país, servido por caminho-de-ferro, que possuía ligação a outros serviços de transporte público e estava, ainda, inserido

num meio em que as atividades económicas estavam maioritariamente ligadas aos setores secundário e terciário (Projeto Educativo, 2013-2017).

No que diz respeito à instituição cooperante onde a díade realizou a PES, esta localizava-se num edifício de plano centenário, constituído por duas salas para a EPE, quatro salas para o 1.º CEB e ainda uma última para as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Para além disso, possuía nove casas de banho, uma sala de arrumos, uma sala de professores, uma cantina que era partilhada por toda a instituição e, por último, uma biblioteca. Salienta-se que a biblioteca era um local pouco apelativo e desconfortável, na medida em que não apresentava sítios que permitissem às crianças usufruir de um momento de leitura cómodo, uma vez que não possuía nem cadeiras, nem sofás para tal. Do mesmo modo, apesar de existir uma grande diversidade de livros, estes não apresentavam elevada qualidade literária, não contendo, também, diversidade de textos, quer em prosa ou em verso, ou ainda outros recursos como dicionários e enciclopédias. No que concerne ao espaço exterior, este era constituído por um polidesportivo, uma horta e um campo de futebol, disponíveis para ambos os níveis educativos.

Relativamente à sua estrutura organizacional, o corpo docente era composto por dois EI, quatro professores/as do 1.º CEB, um professor/a de apoio e um/a animador/a sociocultural e, quanto ao corpo não docente, era formado por cinco assistentes operacionais. Aos mencionados anteriormente, juntavam-se os profissionais dos serviços técnico-pedagógicos, como o serviço de psicologia e orientação, que contava com um/a psicólogo/a e o serviço de Educação Especial, que incluía vários docentes. Neste seguimento, a PES permitiu concluir que as relações estabelecidas entre o corpo docente e não docente eram marcadas pela ação conjunta e articulada, pelo intercâmbio de experiências, como também pelo respeito mútuo, caracterizando-se, assim, como uma interação bastante positiva.

Em suma, sendo um estabelecimento que comporta os dois níveis educativos, este beneficiava da implementação de atividades e projetos comuns, presentes no Plano Anual de Atividades (PAA), tais como o “Erasmus +”, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, a celebração do São Martinho, o dia mundial da alimentação, entre outros. Esta colaboração possibilitava a continuidade no desenvolvimento individual da criança e a coerência dos conteúdos curriculares destas primeiras etapas de aprendizagem. Tais projetos veem as suas práticas

fomentadas em várias parcerias de apoio, tais como a Associação de Pais, o ICBAS – FMUP, a empresa “Vida sem barreiras” e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA). Importa ressaltar que a existência deste trabalho colaborativo entre os profissionais, os pais/famílias e a comunidade origina a formação de parcerias, que possibilitam “a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

1.1 Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar

A EPE é um contexto de socialização “aberto às vivências e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11) e, por esta razão, cabe ao EI proporcionar experiências enriquecedoras e significativas, que permitam o questionamento e consequente reflexão dessas mesmas experiências (Spodek & Brown, 2002). Para tal, o JI deve ser um espaço pedagógico assente nas quatro dimensões estruturais do ambiente educativo: o espaço, os materiais, o tempo e as interações.

Neste seguimento, revelou-se fulcral observar e, posteriormente, refletir acerca do contexto onde a díade realizou a PES, uma vez que a observação constitui um dos processos privilegiados para recolher informação pertinente e tomar decisões adequadas, tornando-se, deste modo, “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57).

Com efeito, no contexto da EPE, o par pedagógico realizou a PES na sala dos quatro, cinco e seis anos do JI que a instituição usufruía e esta era constituída por 24 crianças, sendo 15 do sexo masculino e nove do sexo feminino. Quanto às suas faixas etárias, na sua maioria, as crianças tinham quatro e cinco anos, à exceção de duas que tinham três anos e oito que possuíam cinco anos, mas que completariam quatro e seis anos, respetivamente, até ao final do ano civil. Ressalta-se que as últimas crianças referidas, apesar de condicionais, permaneceram mais um ano na EPE por opção dos pais/famílias. No grupo, uma criança apresentava NAS, no entanto, até ao momento ainda se encontrava

em processo de avaliação. Apesar de ainda não diagnosticada a especificidade, a criança frequentava a terapia da fala uma vez por semana, durante uma hora, como também a terapia ocupacional.

No que diz respeito à Componente de Apoio à Família, neste grupo nove crianças frequentavam o acolhimento e prolongamento, enquanto que quatro apenas o prolongamento.

Relativamente a aspetos do contexto familiar das crianças, sabe-se que todos residiam em localidades circundantes à instituição educativa e que, à exceção de uma criança que vinha a pé para o JI, todos os restantes elementos do grupo deslocavam-se de carro. Por sua vez, os agregados familiares eram constituídos pelas crianças e pelos pais, como também pelas crianças, pelos pais e pelos irmãos, à exceção de uma que vivia apenas com a mãe e a irmã. Já nas habilitações académicas dos pais, verificava-se a existência de um mestrando, 14 licenciados, 11 que concluíram o Ensino Secundário, sete o Ensino Básico e os restantes detinham de níveis de educação inferiores, mais concretamente um pai com o 7.º ano e outro com o 6.º ano. Em relação à atual situação profissional das famílias, 11 destas tinham ambos os empregadores ativos, 11 beneficiavam apenas de um empregador ativo e somente uma detinha ambos desempregados.

A observação participante, naturalista e sistemática (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), não só permitiu ao par pedagógico refletir acerca do contexto, como também conhecer os interesses e necessidades do grupo. Com base no referido, as crianças apresentavam principal gosto e entusiasmo pela expressão motora, pelo jogo dramático/teatro, como também pelas artes visuais, nomeadamente a pintura, o recorte e a colagem. Para além disso, manifestavam interesse na recriação e invenção de diálogos de experiências diárias, fazendo, deste modo, várias partilhas espontâneas do seu quotidiano. Ainda, demonstravam preferência pelo trabalho colaborativo, quer em pequenos como grandes grupos. No que concerne às suas necessidades, revelavam dificuldade em desenvolver atitudes colaborativas e de saber-estar, sendo também consequente obstáculo a falta de autonomia na resolução de situações de conflito. Adicionalmente, o discurso comunicativo revelava-se um processo complexo para determinados elementos do grupo, uma vez que não conseguiam exprimir-se de forma correta, utilizando vocabulário inadequado, quer em situações de comunicação individual, como em grupo. Nalguns casos, as

crianças careciam do desenvolvimento da motricidade fina, quer na utilização de lápis, pincéis ou tesouras.

Efetivamente, para desenvolver a pedagogia em participação é necessário a “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitam à criança construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.28). Nesta linha de ideias, a sala da EPE era um espaço aberto, com dimensões adequadas para o número de crianças que compunham o grupo, o que permitia que estas se movimentassem livremente pelo mesmo. De igual forma, era um local seguro, na medida em que não apresentava materiais perigosos, como também continha móveis com esquinas arredondadas. Ademais, tinha um chão liso e antiderrapante, o que permitia o conforto para sentar e brincar, sendo também uma sala ampla, o que possibilitava à educadora, em qualquer ponto da sala, ter visibilidade para todas as crianças, uma vez que não existia qualquer barreira visual. Do mesmo modo, a sala possuía cores e texturas agradáveis, bem como luz natural, apesar de as janelas não se encontrarem à medida das crianças e, desta forma, não permitirem a visualização para o espaço exterior.

Nesta linha de ideias, a sala da EPE encontrava-se organizada em seis diferenciadas áreas de interesse: a área das construções, a área das ciências, a área da expressão dramática - faz de conta, a área dos jogos e matemática, a área da expressão artística e, por último, a área da oficina da escrita e da biblioteca, a fim de permitir à criança vivenciar experiências e aprendizagens plurais. No que diz respeito à área das construções, esta possuía materiais de construção, que permitiam construir, juntar e separar, figuras de animais, veículos de brincar, como também um tapete, que tornava confortável estas experiências. A área das ciências era composta por uma mesa, duas cadeiras, um mapa mundo e livros da área de conteúdo do conhecimento do mundo, sendo, por esta razão, a área mais pequena e com menor diversidade de materiais da sala. Por sua vez, a área da expressão dramática – faz de conta, a par da garagem, era a área mais solicitada pelas crianças e continha diversos materiais alusivos ao quarto e à cozinha que permitiam retratar experiências quotidianas. A área dos jogos e da matemática detinha duas mesas, quatro cadeiras, como também jogos em quantidade e diversidade, que permitiam estimular conceitos matemáticos, como o *subitizing*, a cardinalidade, as formas geométricas, o cálculo mental e o

raciocínio lógico-matemático. Segue-se a área da expressão artística, que disponibilizava mesas, cadeiras, plasticina, um quadro e materiais de pintura, recorte e colagem, como pincéis, lápis de cor, marcadores, tesouras e folhas. Já a área da oficina da escrita e da biblioteca era constituída por dois bancos, uma estante com livros de literatura para a infância, duas mesas, duas cadeiras e letras magnéticas. Apesar de os livros existentes apresentarem qualidade literária, estes não eram em diversidade. A sala disponha, ainda, de uma secretária, um computador, um quadro interativo, um quadro branco, um armário e duas prateleiras de arrumação.

Os instrumentos de pilotagem, tais como o quadro das presenças, o quadro do tempo, o quadro dos aniversários e o quadro das tarefas são também parte integrante do espaço da sala. A presença destes instrumentos, não só são uma manifestação da participação ativa da criança, como também fomentam características democráticas, participativas, colaborativas e de corresponsabilização no grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Adicionalmente, nas paredes da sala encontravam-se também as regras de convivência e os trabalhos realizados pelas crianças. No que concerne ao primeiro referido, estas foram construídas através do desenvolvimento de um diálogo com o grupo de crianças, após se assistir a situações de desrespeito pelas normas da vida em grupo. Já os segundos, tornam-se formas de comunicação e interpretação, uma vez que expõe os processos desenvolvidos, tanto para as crianças como para os adultos (Lopes da Silva et al., 2016).

Salienta-se, também, que a organização do espaço foi previamente pensada pelo EI, no entanto esta não era permanente, pois para além de ser atualizada com as sugestões das crianças, era também adaptada “ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 166). Por um lado, esta organização disponha de arrumação acessível às crianças, o que permitia que estas tivessem uma aprendizagem ativa e, conseqüentemente, realizasse o ciclo procura-brinca-arruma de forma autónoma. Por outro, os diversos materiais, “que na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação do profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p.29), atendem a critérios de qualidade, diversidade, segurança e durabilidade.

Acreditando-se que o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer”

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), é fundamental “abrir portas e janelas à natureza para promover [experiências] em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 27). Neste sentido, o espaço educativo onde a díade realizou a PES possuía grandes dimensões e permitia à criança o contacto e a exploração de materiais naturais, no entanto não usufruía de qualquer estrutura fixa, que permitisse subir, baloiçar ou escorregar.

No que concerne à dimensão educativo da organização do tempo, este encontrava-se organizado por rotinas, isto é, uma estrutura que segmentava, ainda que de forma flexível, os acontecimentos do dia. Por conseguinte, a rotina estava planeada de maneira a proporcionar às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para as seguintes, como também apoiar as suas iniciativas e os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2003; Hohmann, Banet, & Weikart, 1984). Deste modo, a rotina encontrava-se dividida em vários momentos. O acolhimento iniciava-se pelas 09h00 e compreendia o período da marcação das presenças, do tempo meteorológico, das tarefas, da canção dos bons dias e da partilha espontânea de experiências pessoais significativas. Posteriormente, eram promovidas atividades orientadas, a higiene pessoal, o lanche da manhã e atividades livres nas áreas da sala. Pelas 11h45, o grupo de crianças realizava de novo a higiene pessoal, almoçava e praticava um conjunto de atividades livres no espaço exterior. Igualmente pela parte da tarde, eram promovidas atividades orientadas, atividades livres nas áreas da sala, higiene pessoal e lanche, dando-se o seu término às 15h30. Todas as semanas, à sexta feira, as crianças realizavam o diário de grupo, uma atividade que consiste na observação das atividades que mais e menos gostaram de realizar durante a semana, o que desejam fazer na semana seguinte e com que materiais, “permitindo o caminho da avaliação para o planeamento” (Niza, 1996, citado por Sampaio Maia, 2008, p.46). Findado o tempo em sala de atividades, à terça e quinta feira realizam-se as Atividades Educativas Coadjuvadas, mais concretamente, as atividades de ioga e karaté. Repara-se, que, na generalidade, o grupo já possuía interiorizada a rotina, à exceção de duas crianças (L.; T.), as mais novas da sala.

Por último, mas não menos importante, salienta-se a relevância das interações no ambiente educativo, como veículo proporcionador de socialização, através das relações entre crianças, crianças e adultos,

pais/famílias e o estabelecimento educativo e, ainda, entre profissionais. No que diz respeito às interações entre crianças, este era um grupo onde se vivenciavam interações positivas e sentimentos de amizade e companheirismo. Todavia, encontravam-se a aprender a viver em grupo, a gerir os conflitos e a partilhar tarefas com outras crianças, sendo esta dificuldade mais verificada nos três elementos mais novos (T., L., J.). Quanto às interações estabelecidas entre a EI e a assistente operacional com as crianças, estas eram marcadas pela criação de necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar, assim como pela fomentação de valores como a colaboração e sensibilidade, garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo. Ademais, escutavam as opiniões e interesses de todos, concretizando, deste modo, o meio central de uma pedagogia participativa. Já as interações das educadoras estagiárias com as crianças, à semelhança do que se verificava com as profissionais mencionadas anteriormente, também assentavam na segurança, comodidade e partilha. Por sua vez, no âmbito da interação das mesmas, mas, desta vez, com os restantes intervenientes de ação educativa, denotava-se uma relação marcada pela amabilidade e pela partilha de experiências, procurando, assim, integrá-las na sua equipa pedagógica e fomentando o trabalho colaborativo. Já as interações entre os pais/famílias e a EI e a assistente operacional são estabelecidas de forma positiva, quer através de trocas informais (orais ou escritas), de um atendimento semanal definido, ou ainda em momentos planeados. Por último, não poderia deixar de ser mencionada a interação estabelecida entre os profissionais, mais concretamente a relação estabelecida entre a educadora de infância e a auxiliar de educação, que era caracterizada pela colaboração e respeito.

Em suma, é verosímil afirmar que é através do conhecimento do contexto e, conseqüentemente, dos interesses, motivações e necessidades do grupo de crianças, que o profissional de educação e, no presente caso, a futura docente é capaz de promover uma favorável ação profissional e, assim, se tornar “um profissional capaz de fazer valer a sua vez e voz, construindo a autoria do seu percurso formativo, reconhecendo a sua identidade profissional” (Gomes, 2002, p.1). Por outras palavras, este processo interativo visa o crescimento pessoal e profissional, a partir de interações sociais, do trabalho colaborativo e de reflexões sobre a prática (Marta, 2015).

1.2 Caracterização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sendo um direito das crianças o acesso a uma educação gratuita, acessível a todos e respeitadora da sua dignidade (UNICEF, 1990), a escola assume um papel relevante na promoção do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que fomentem “conhecimentos, capacidades, e atitudes [que estas necessitam para] lidarem com os desafios da vida e exercer[em] uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo” (Formosinho & Merali, 2016, p. 5).

Neste seguimento, foi desenvolvida uma observação participante, sistemática e naturalista, por meio de instrumentos de recolha de dados como os diários de formação (individual), os diálogos formais e informais e, ainda, a grelha de observação, que permitiu, à díade, conhecer as características e especificidades do contexto educativo onde foi realizada a PES e, conseqüentemente, concretizar uma ação pedagógica mais consciente das situações de ensino, dado que este procedimento permite ao profissional de educação “atingir graus satisfatórios de objectividade” (Estrela, 1994, p. 56).

Com efeito, no contexto do 1.º CEB, o par pedagógico realizou a PES na única sala de 1.º ano que a instituição possuía, composta por 24 alunos, entre eles 13 elementos pertencentes ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino e com idades compreendidas entre os seis e sete anos. No grupo, todas as crianças possuíam o Português como língua materna, assim como nacionalidade portuguesa. Ademais, até ao momento, a turma não detinha de nenhuma criança sinalizada com NAS, todavia apresentava níveis de desenvolvimento heterogéneos e distintas competências de trabalho. Por sua vez, quatro alunos, (M.L.; M. R.; A. S.; J.P.), frequentavam o apoio especializado, sendo esta situação justificável pelo facto de a docente cooperante considerar que estes apresentam significativa dificuldade na aprendizagem dos processos da leitura e da escrita. Quanto à Componente de Apoio à Família, ressalta-se que sete crianças frequentavam o acolhimento e prolongamento.

Relativamente a aspetos do contexto familiar, salienta-se que todos os alunos habitavam em localidades circundantes à instituição educativa e que se deslocavam para a mesma utilizando o carro como meio de transporte, à

exceção de duas crianças que iam a pé. No que concerne à constituição dos agregados familiares, sabe-se que, na generalidade, estes eram compostos pelas crianças e pelos pais, como também pelas crianças, pelos pais e pelos irmãos. No entanto, verificavam-se sete casos que possuíam pais divorciados, sendo que seis deles usufruíam de guarda partilhada, enquanto que um vivia, unicamente, com a mãe.

Efetivamente, não só se destaca apenas o indiscutível papel da observação como estratégia potenciadora do desenvolvimento holístico das crianças e da identidade do profissional docente, mas também o forte contributo que as interações assumem para o mesmo. Na verdade, estas permitem ao professor conhecer as características específicas de cada criança, nomeadamente os seus interesses e interações, determinante para que haja uma aprendizagem com significação. Neste sentido, no que diz respeito às primeiras referidas, o grupo apresentava especial gosto pela Educação Física, pela Educação Artística, mais concretamente pelas artes visuais e pela música, pelas Ciências Naturais, especificamente pelas questões ambientais e vida animal e, por último, pela tecnologia. Aliado ao referido, e de acordo com as segundas mencionadas, a turma exibia bastante curiosidade e motivação para a aquisição e desenvolvimento de processos de leitura e escrita, como também para a realização de operações matemáticas. No entanto, estes dois processos, apesar de serem um interesse evidenciado pelo grupo, não deixavam de ser, também, uma carência manifestada. Acrescenta-se que a par das mencionadas, e apesar de se ter verificado um progresso desde o início do aluno letivo, os alunos também continham dificuldade em manter a atenção, em efetuar uma participação pertinente e organizada, em respeitar a espera pela tomada de vez e a opinião dos colegas, como também em elaborar trabalhos em grupos, tornando-se, assim, perceptível que estes ainda não haviam assimilado, na totalidade, as regras da sala de aula e de convivência democrática. No entanto, não poderá ser colocado de lado o facto de as crianças se encontrarem em processo de transição e, assim, de habituação ao “dia a dia na escola, ao acompanhar e vivenciar situações e experiências que nela ocorrem, [tornando-se, pouco a pouco num] (...) aluno da escola básica (..) [que] vai-se apropriando da sua cultura e adquirindo a linguagem da escola” (Dockett & Perry, 2007, citado por Monge & Formosinho, 2016, p. 156). Neste sentido, a díade teve o cuidado de planificar e de projetar ações pedagógicas tendo em consideração

este contexto de mudança (Cf. Cap. III), dado que “cabe ao educador e ao professor a função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica” (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018, p. 326). No que concerne as interações estabelecidas entre pares, este grupo de crianças, dado o facto de se encontrarem a vivenciar pela primeira vez a escolaridade obrigatória, ainda permaneciam a estabelecer relações e laços de amizade, no entanto, manifestavam sentimentos de entreatajuda com os demais. Por outro lado, possuíam dificuldades em gerir os conflitos de forma autónoma e a partilhar tarefas e recursos com outras crianças, pelo que revelavam necessidade de desenvolver o trabalho colaborativo e que, por isso, tal foi tido em conta na realização das planificações.

No desenvolvimento das relações e na colmatação destas dificuldades, a docente cooperante, apesar de também se encontrar a conhecer a turma, assumia um papel determinante. Deste modo, a profissional de educação fomentava a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo, assente no respeito mútuo, na afetividade, na segurança, na confiança, na motivação, no reforço positivo, pedagogia atenta e na ética profissional (Arends, 1995). De igual forma, a docente promovia a escuta das opiniões, motivações e necessidades dos seus alunos, originando, com que estes se sentissem valorizados e, concludentemente, operacionalizando uma diferenciação pedagógica. Assim, é plausível afirmar que a professora exercia uma pedagogia em participação, marcada pela experiência contínua, interativa e participativa, dado que “incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 114). As interações entre a cultura escolar e a cultura local são fundamentais para o bem-estar da criança (Sarmiento et al., 2009), sendo que a docente as revelava no seu dia a dia, em conversas formais e informais, em projetos e atividades. Já as interações das professoras estagiárias com as crianças assentavam na seguridade, afetividade, respeito e partilha. Ainda no âmbito da interação das mesmas, mas, desta vez, com os restantes intervenientes de ação educativa, denotava-se uma relação marcada pelo respeito, colaboração, partilha de experiências e amabilidade, procurando, em vários momentos, integrá-las na sua equipa pedagógica. Por último, e dado que 10 crianças transitaram, no ano letivo anterior, da sala da EPE para o 1.º CEB, são também estabelecidas partilhas de projetos e aprendizagens entre ambas as salas.

Acreditando-se que o ambiente educativo “es algo más que un edificio, una disposición del mobiliário o una colección de centros de interés” (Loughlin & Suina, 1987, p. 21), a sua organização deve assentar na interligação entre os espaços, os recursos e o tempo, de forma a tornar-se respeitador das singularidades específicas de cada aprendizagem. Do mesmo modo, esta organização deve assentar em valores democráticos, que originem a participação ativa de todos e, concludentemente, “interações e relações [que] sustentem atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 104). Nesta linha de ideias, o espaço do 1.º CEB caracterizava-se por ser amplo, com boa visualização de todos os alunos em qualquer ponto da sala, sendo também adequado, em termos dimensionais, ao número de crianças que compunha o grupo. Ademais, apesar de, na sua generalidade, ser um espaço seguro, composto, este continha um estrado, junto ao quadro, potenciador de quedas e desequilíbrios. Por sua vez, a sala desfrutava de cores e texturas agradáveis, evitando “un impacto fuerte de colores primarios actúan negativamente sobre los niños, ya que les provocan agitación, los molestan y les producen el mismo efecto que tiene en los adultos” (Goldschmied, 2013, p. 187). Adicionalmente, o espaço usufruía de grandes janelas e, conseqüentemente, de luz natural e de uma boa circulação de ar. No entanto, estas eram facto de incómodo para os alunos, quer nas maiores horas de calor, quer pela claridade que não permitia o visionamento do que se era escrito no quadro, permanecendo, por isso, grande parte do seu tempo com cortinas baixadas. Para além disso, detinha dois aquecedores que, no Inverno, permitia combater as fugas de frio que um edifício centenário naturalmente possui.

A organização da sala beneficiava, ainda, de cadeiras e mesas de madeira, que se encontravam organizadas, a fim de formar um quadrado, à exceção de uma que se encontrava no centro da sala. Tal permitia que em cada mesa se encontrassem dois alunos, lado a lado, e que a ordenação das mesmas obedecesse a uma criança do sexo feminino e outro do sexo masculino e, assim, sucessivamente. Apesar de a democracia estar “no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 101) e de se aspirar que a criança se envolva na organização das instituições educativas, na verdade existia a necessidade de se criar mais oportunidades aos

alunos de se tornarem mais ativos nas tarefas diárias da escola, sob o olhar do professor que desenha estratégias para melhorar o sucesso escolar. Ademais, no ambiente escolar sobressaía o manual escolar e, conseqüentemente, uma “desvalorização das práticas de planeamento baseadas na aprendizagem das crianças e na construção de materiais próprios” (Formosinho, 2016, p. 99). Por esta razão, pretendeu-se realizar práticas educativas sustentadas num paradigma socioconstrutivista, com recursos físicos e digitais que potenciassem o conhecimento e o desenvolvimento de competências importantes para esta nova era e, ainda, de atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade (cf. Capítulo III).

Outro indicador da ação metodológica do docente e da forma como são encaradas as necessidades das crianças, diz respeito à organização dos recursos (Forneiro, 1998). Neste sentido, para além do referido, a sala de aula disponibilizava, quer atualizado, quer em questões de segurança para uso da criança, de um quadro branco, um quadro interativo com acesso à internet (recurso bastante utilizado), um computador, uma impressora, um rádio, umas colunas, um quadro dos aniversários, um relógio e, por último, três armários, que se destinavam à arrumação dos recursos, quer da docente, quer dos alunos, como recursos de desgaste e portefólios e, ainda, recursos de reposição.

Contrariamente, verificava-se a carência de materiais estruturados, que permitiam auxiliar a realização de determinadas tarefas. Na verdade, possuíam, apenas, um Material Multibásico (MAB), assim como dois conjuntos de blocos lógicos, disponíveis para toda a instituição educativa. Tal, originou dificuldades na aquisição de determinadas aprendizagens, dado que, segundo Piaget, no estágio das operações concretas (que decorre, aproximadamente, entre os 7 e os 12 anos), a criança necessita de expor, no concreto, o seu pensamento e raciocínio (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Ademais, em duas paredes da sala, encontrava-se um comprido painel de cortiça, preenchido por produções realizadas pelas crianças e que permitiam educar para a sensibilização estética das mesmas (Forneiro, 1998), através da observação, apreciação e diálogo, quer dos próprios trabalhos, quer dos realizados pelos colegas. Além disso, esta continha recursos pedagógicos fornecidos pelas editoras e que, com frequência, eram revisitados pelos alunos, de forma a auxiliá-los na realização de atividades de desenvolvimento do processo de leitura e de escrita. Além disso, releva-se que apesar da existência desses recursos, que permitem o desenvolvimento e a

construção de ações pedagógicas menos tradicionais, estes não eram mobilizados livremente pelas crianças, no sentido do desenvolvimento da sua autonomia.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, salienta-se a importância das rotinas na ação educativa, dado que estas são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas (...) [que] substituem a incerteza do futuro, [por um quotidiano] (...) previsível” (Zabalza, 1998, 52), transmitindo, desta forma, à criança, segurança e autonomia. Neste sentido, a rotina diária da turma, que era gerida pela docente e pelo toque da campainha, iniciava-se às 09h00, sendo interrompida, às 10h30 pelo intervalo da manhã. Retomavam-se as atividades letivas às 11h00 e a sua paragem efetuava-se às 13h00 para a refeição do almoço. Pelas 14h30, os alunos regressavam à sala de aula e, novamente, às 15h30 realizava-se o terceiro tempo não letivo, até às 16h00, para o lanche da tarde. Como consta no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, as componentes do currículo do 1.º CEB, envolvem as áreas curriculares, complementares e atividades de enriquecimento curricular, sendo a gestão efetuada pela docente, conforme os interesses e necessidades manifestados pelo grupo, com exceção das atividades de enriquecimento curriculares frequentadas por 15 alunos: Inglês, Ciência Viva, Artes Plásticas, Expressão Musical e Educação Física.

Em suma, averigua-se, de novo, que “o ambiente é, por si mesmo, um educador/a, tanto das crianças como dos adultos” (Forneiro, 1998, p. 241) e, que, se o profissional de educação aliar ao referido uma ação pedagógica alicerçada no princípio da base Humanista presente no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e, deste modo, promover os interesses, necessidades e motivações do grupo de crianças, o desenvolvimento holístico da mesma é fomentado.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Dada a urbanização, massificação, globalização e multiculturalidade patente da sociedade (Formosinho, 2016), a instigação da modernidade atual prende-se

com “um enorme desafio ético” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7). Assim, devido a esta pluralidade social, a aprendizagem deixa de ser vista como um fenómeno natural e, conseqüentemente, passa a ser encarada como um fenómeno social e cultural (Latorre, 2003).

Deste modo, para estar apto a dar resposta a esta complexidade, os profissionais de educação necessitam de “outros modos de ensinar, pois o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7). Neste seguimento, sendo o docente um dos principais impulsionadores das crianças enquanto cidadãs, este deve adotar uma prática assente numa visão investigadora, crítica e autorreflexiva, com vista a fomentar o seu conhecimento praxeológico (Carr, 1989) e capaz de desenvolver conhecimentos atualizados que vêm adquirindo lugar na sociedade (Latorre, 2003).

Nesta linha de ideias, investigação, elemento fecundo do desenvolvimento profissional docente, é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo” (Coutinho, 2015, p.7). Por esta razão, o pensamento pedagógico contemporâneo visou progressivamente esta ideologia, privilegiando uma estreita relação entre a formação de professores e a investigação (Estrela & Estrela, 2001), onde o foco é colocado ao serviço de uma aprendizagem onde todos aprendem. No entanto, para que tal aconteça, é fundamental que o ato pedagógico parta de uma atenta construção e (re)construção da observação e reflexão do contexto educativo, como também de um necessário distanciamento afetivo que essa análise carece, dado que é a partir da “observação do real e da sua problematização” (Estrela & Estrela, 2001, p.11) que o docente consegue adequar a sua prática profissional.

Com efeito, na investigação educativa, a intencionalidade e sentido de toda a investigação é a transformação e aperfeiçoamento da prática (Gómez, 2008). Por este motivo, a metodologia que acompanhou a ação da mestranda ao longo do seu percurso na PES foi uma aproximação à MIA, dado que suas etapas foram fundamentais para a transformação da prática educativa e compreensão da profissionalidade docente. De facto, esta metodologia “tem como finalidade apoiar os [educadores, os] professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Altrichter et al., 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Por outras palavras, as ações investigativas vão sendo encaminhadas, a fim de

modificar situações e, conseqüentemente, alcançar uma compreensão mais profunda sobre o problema (Latorre, 2003).

Por sua vez, é uma metodologia participativa que se desenvolve através da ação crítica dos membros do grupo (Kemmis & McTaggart, 1988) e que, por isso, visa a existência de uma interatividade “porque a organização se torna num espaço qualificante de todos e de cada um [com o objetivo de] educar melhor as gerações mais novas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.10). Apesar disso, para que tal lógica colaborativa ocorra, torna-se fundamental que os investigadores se apoiem em estratégias de avaliação e reflexão individual e grupal (McKernan, 1998). Além disso, caracteriza-se pela sua eminente integração da teoria na prática, através do desenvolvimento de teorias educacionais baseadas nos sistemas de valores, ideias e crenças que, por sua vez, permitem desenvolver processos reflexivos sobre a prática (Latorre, 2003). Ademais, a MIA aponta para uma investigação qualitativa ou interpretativa, devido ao seu carácter descritivo, naturalista (frequenta os locais onde se vivenciam os fenómenos) e indutivo de recolha de dados. É, então, plausível afirmar que o principal interesse da MIA não é efetuar generalizações, mas sim particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Efetivamente, a MIA, criada originalmente por Lewin (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996), é uma espiral de ciclos de investigação e ação, constituídos pela fase da observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2003). Contudo, este processo não se restringe à realização de um único ciclo, dado que se repete, continuamente, ao longo do tempo, de forma a que o investigador explore e analise congruentemente e com coerência todo o procedimento (Coutinho, 2015).

Atendendo ao referido, a observação é um método sistemático que permite ao investigador obter a informação sobre os acontecimentos tal como eles se produzem, como também conhecer as pessoas e as interações de um determinado contexto (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996; Máximo-Esteves, 2008). No entanto, para que esta observação acontecesse, tornou-se crucial que o par pedagógico realizasse uma observação naturalista, sistemática e participativa (Estrela, 1994), durante todo o seu processo formativo. Para tal, foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a fim de estes poderem ser alvo de reflexão, através “do olhar, das vozes e dos modos

narrativos dos professores que o[s] utilizam intencional e sistematicamente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 90). Deste modo, salienta-se que no contexto de EPE recorreu-se à utilização dos diários de formação (individual), assim como aos diálogos formais e informais realizados, quer com a díade, quer com a tríade, com o objetivo de partilhar, interpretar e refletir sobre a ação pedagógica e, posteriormente, planear e agir de acordo com as necessidades e interesses dos grupos de crianças. Por sua vez, no 1.º CEB, para além dos instrumentos mencionados, foi ainda construída a grelha de observação, que permitiu sintetizar aspetos relacionados com o tempo, espaço, materiais, interações, interesses e necessidades, respeitantes ao grupo. Em ambos os contextos privilegiou-se, ainda, os recursos tecnológicos, nomeadamente registos fotográficos e vídeos, dado que estes permitem ao docente guardar informação visual para mais tarde poder analisar e reanalisar (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996) e, também, realizar autoscopia da própria atividade, sempre que necessário (Estrela & Estrela, 2001).

Partindo dos interesses, necessidades e motivações das crianças e não descautelando a especificidade de cada uma, a díade definiu os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo estes operacionalizados num conjunto de planificações e, posteriormente, ações. Assim sendo, planificar, isto é, atividade que visa “um prepósito, fim ou meta a alcançar [e] que nos indica a direcção a seguir” (Zabalza, 2001, p. 48), compreendeu estruturas díspares em ambos os contextos educativos, mas com a mesma intencionalidade, potenciar que todas as crianças aprendam. Neste seguimento, a planificação da EPE contemplou as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, os objetos de desenvolvimento e de aprendizagem, a descrição das atividades e as opções pedagógicas, no que diz respeito aos documentos orientadores de um profissional de educação (OCEPE e Aprendizagens Essenciais), assim como a organização do espaço, do grupo e dos materiais. Já a planificação do 1.º CEB era composta pela contextualização, que evidenciava os interesses, necessidades e opções metodológicas, como também pelos objetivos gerais da planificação, pelo mapa de articulação, pela descrição das atividades, pelos objetivos específicos e, por último, pela avaliação. A planificação integrava, ainda, uma grelha de observação ao aluno, verificando as aprendizagens efetivas. Esta informação era relevante para futuras planificações, dado que espelhava a verdadeira inclusão dos alunos como consta num currículo humanista e, deste

modo, o professor assegurava-se que todos os alunos evoluíam a cada dia. Ademais, devido ao facto de as crianças construírem o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada, nota-se que ambas as planificações favoreceram uma aprendizagem baseada na articulação de saberes, visando, deste modo, o proclamado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no anexo nº2, parte II, ponto 2b.

Já a ação, que é guiada através da planificação, permite capacitar o docente, a fim de este atuar mais eficazmente e sabiamente sobre as circunstâncias educativas (Kemmis & McTaggart, 1988). Assim, na EPE as atividades foram dinamizadas em díade e tríade. Já no 1.º CEB, as ações pedagógicas iniciais foram realizadas quer em díade, quer de forma individual. Apesar de dinamizadas de forma distinta, é importante referir que a coadjuvação e entreajuda foi uma constante entre o par pedagógico, com o objetivo de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações, dado que “a colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Por último, a reflexão, processo que habilita os indivíduos a fomentar uma favorável compreensão do conhecimento na ação e a ampliar a sua competência profissional (Latorre, 2003), acompanhou o par pedagógico durante a PES, mais especificamente a reflexão para a ação, na ação e sobre a ação (Schön, 1992). No que concerne à reflexão para a ação, destacam-se os guiões de pré-observação, como veículo de pré-reflexão das atividades pedagógicas, das estratégias, dos objetivos, dos recursos e das dificuldades que poderão ser evidenciadas no decurso da ação. A reflexão na ação emerge de acontecimentos vivenciados na prática, ou seja, quer a captação dos interesses, motivações ou dificuldades evidenciadas pelas crianças nas atividades, quer pela reformulação de eventuais imprevistos. Já a reflexão sobre a ação assentou na elaboração dos diários de formação, “narrativa reflexiva [que constitui] (...) um meio privilegiado para aceder à compreensão do modo como cada um pensa e interpreta as experiências vividas nos contextos educativos” (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007, p. 3115) e de narrativas individuais reflexivas, isto é, a mediação que possibilita ao profissional a “desocultação da experiência vivida” e, deste modo, a reorganização da sua “ação futura” (Moreira, 2011, p. 12). Desta forma, os docentes poderão, não só distanciar-se “do quotidiano frenético do acto educativo” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 106), assim como construir

registos críticos e ponderativos, quer das aprendizagens ou dificuldades apresentadas pelas crianças, quer das fragilidades evidenciadas pelo profissional de educação e, conseqüentemente, das possíveis mudanças que as suas futuras práticas devem conter (André & Pontin, 2010). Aliada aos momentos descritos anteriormente, também as reuniões entre díade, tríade e supervisoras fomentaram uma introspeção de todas as ações realizadas na PES, potencializando, deste modo, que o par pedagógico pensasse “no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Schön, 1992) e, assim, (re)construísse a sua identidade profissional. Assim sendo, é verosímil afirmar que os docentes “(...) têm muito a ganhar se entrarem, pessoal e coletivamente, numa reflexão aprofundada sobre a construção de uma postura ética, aceitando como modo de trabalhar a partilha sistemática de critérios para o seu agir” (Moita, 2012, p. 48).

Em conclusão, é verosímil afirmar que a MIA assume-se como uma abordagem pedagógica que poderá ser uma alternativa ao modelo tradicional de aprendizagem (Latorre, 2003) e uma mais-valia para o desenvolvimento da identidade do EI e do professor do 1.º CEB. Dado o referido, esta metodologia teve um papel significativo na PES, nos dois níveis educativos, sendo-lhe concedida destaque, dado que para além das etapas referidas (observação, planificação, reflexão, avaliação), foram desenvolvidos projetos com as crianças, que permitiram a compreensão, a ação e a reflexão crítica, tal como refere Coutinho et al. (2009), importantes para a exploração reflexiva que o educador e o professor fazem da sua prática (cf. Capítulo III).

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

“Ninguém começa a ser [educador e] professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce [educador e] professor ou marcado para ser [educador e] professor. A gente se forma como educador [e professor] permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Acreditando-se que a ação educativa de um profissional de educação é aprimorada com práticas “questionadas, problematizadas, analisadas e refletidas” (Pryjma & Winkeler, 2014, p. 27), o presente capítulo proceder-se-á à descrição, análise e reflexão das atividades desenvolvidas durante a PES, nos contextos de EPE e do 1.º CEB.

Com efeito, de forma a que se transforme em conhecimento (Day, 2001), a prática pedagógica não se limita ao saber fazer. Por outro lado, esta carece de uma interligação entre a prática e a teoria (Zeichner, 1992), dado que é a partir desta que o docente desenvolve processos reflexivos (Latorre, 2003). Por esta razão, as ações descritas neste capítulo foram apoiadas em pressupostos teóricos e legais. Estes, para além do mencionado, e através da sustentação no paradigma socioconstrutivista, permitiram o desenvolvimento de práticas profissionais baseadas na valorização da competência participativa da criança e no cumprimento dos interesses, motivações e necessidades das mesmas.

Por último, salientam-se os contributos da colaboração desenvolvida entre os intervenientes do processo educativo para a construção da identidade profissional da futura docente.

1. AÇÃO DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação educativa desenvolvida no contexto da EPE originou que a mestranda, enquanto futura profissional de educação, fomentasse o seu saber ser, estar e fazer na profissão.

Atendendo que a “educação não é uma preparação para a vida [mas sim] a própria vida” (Gambôa, 2004, p. 43), a proposta pedagógica desenvolvida consistiu num olhar atento às motivações, interesses e necessidades do grupo de crianças. Tal permitiu que o par pedagógico se tornasse “um intérprete e tradutor competente das crianças, a partir dos pontos de vista delas e dos vários sentidos que estão envolvidos na situação” (Ferreira, 2002, s.p.). Aliado ao referido, foi ainda intencionalidade educativa da díade atentar às especificidades de cada criança, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e adequando o grau de complexidade das atividades ao seu desenvolvimento, com especial enfoque na criança com NAS, dado que cada uma é um ser singular e autónomo, com “outra[s] história[s] de vida, outra[s] experiência[s], outra[s] família[s], outra cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32). Assim sendo, foi com base no carácter espiral de observação, planificação, ação e reflexão, caracterizador da MIA (Cf. Cap. II), que a prática educativa se desenvolveu em derredor da centralidade da criança.

Com efeito, no decorrer da segunda semana, durante a tomada do lanche da manhã, uma das crianças, o/a (T.), após terminar de beber o leite, espalma o pacote e partilha com os seus colegas o que fez, chamando, também, a atenção da educadora cooperante, bem como das educadoras estagiárias para o sucedido. A realização deste comportamento originou o desenvolvimento de um diálogo com o grupo sobre a importância de conservar e respeitar o meio ambiente, enfatizando a relevância de reutilizar vários materiais, como foi o caso do pacote de leite, para outras finalidades (Fase I). Perante o duradouro diálogo desenvolvido, foi permitido à díade compreender que, na generalidade, o grupo de crianças apresentava, simultaneamente, interesse e motivação, como também desconhecimento e curiosidade para com o conteúdo.

Assim, uma vez que “a motivação para a aprendizagem sustenta-se nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho,

2011b, p.15), as futuras profissionais de educação propuseram, às mesmas, a realização de um mapa conceptual (Fase II), em grande grupo, no chão da área de acolhimento e recorrendo ao uso de papel. Neste sentido, este recurso pedagógico compreendeu o que as crianças já sabiam sobre o ambiente, o que estas gostavam de saber mais, que atividades desejavam realizar e com que materiais e, ainda, onde gostariam de executar essa pesquisa. O momento descrito visou, deste modo, privilegiar os processos de escuta e de negociação das crianças, através “da sua colaboração no processo de co-construção [do seu próprio] conhecimento, isto é, a sua colaboração na co definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32). No entanto, apesar do destaque estar a ser evidenciado neste momento do projeto, ambos os procedimentos foram um processo contínuo e ininterrupto no quotidiano educativo.

Desta forma, dada a multiplicidade de centros de interesse que surgiram deste diálogo, o mapa conceptual transformou-se num “amplo conjunto de conhecimentos que podem ser trabalhados a partir de um tema” (Ontoria et al., 1992, p, 152). Consequentemente, permitiu compreender que a ação educativa, uma vez planeada pelas crianças, deveria seguir o rumo de uma MTP, (Cf. Cap. I), assente na problemática que deu origem ao projeto do ambiente. Importa, por isso, referir que este arrancou na terceira semana e o seu término culminou com o fim da PES, sendo trabalhado por diferentes direções, contudo continuamente voltado e integrado no tema inicial.

Efetivamente, este compreendeu variados conteúdos, desde “O que é o ambiente?”, “O que é a poluição?”, a poluição da água, as características das espécies marinhas, a poluição do ar, a poluição terrestre, a reciclagem e, ainda, a água. Todavia, dada a impossibilidade de elencar a reveladora quantidade de atividades realizadas neste relatório de estágio (Fase III), salienta-se, unicamente, as mesmas, em linhas gerais. Assim sendo, relativamente ao “O que é o ambiente”, elaboraram-se atividades de experimentação sensorial, de exploração da constituição do material dos objetos e pintou-se um mural coletivo. Por sua vez, no âmbito do “O que é a Poluição?” realizou-se o conto de uma história, a partir de um avental de histórias e pintou-se outro mural coletivo. No que concerne à poluição da água contemplou uma dramatização, a identificação dos elementos poluentes (como poderá ser clarificado pelo leitor com maior pormenor seguidamente), a elaboração de audições ativas, a

exploração de um poema e, conseqüentemente, a recriação da personagem do mesmo, a partir de material reciclável e, por fim, efetuaram-se jogos matemáticos. No que diz respeito às características das espécies marinhas assistiu-se à análise de imagens de tubarões e aves marinhas, à leitura de um conto, à construção de animais marinhos, através de materiais recicláveis, a jogos matemáticos, à aprendizagem de uma canção, à audição ativa de diferentes sons (atendendo à altura e à intensidade) e, ainda, à execução de um trabalho de pesquisa (que será descrito, com maior pormenor, posteriormente). Já em torno da poluição do ar procedeu-se um teatro de fantoches, a construção de duas maquetes representativas de uma cidade poluída e uma cidade não poluída e a elaboração de pictogramas. No que se refere à poluição terrestre, através da aplicação do *Voki* e com recurso ao *PowerPoint*, analisaram-se e refletiram-se imagens, construíram-se ecopontos, aprendeu-se a correta distribuição do lixo nos mesmos a partir de uma canção e, por fim, como forma de visitar todas as aprendizagens realizadas sobre a poluição elaborou-se, através do computador, o jogo da roleta. No que toca à água, sensibilizou-se, as crianças, para a importância deste recurso para a fertilidade dos solos, construíram-se sementeiras com materiais recicláveis, realizou-se uma viagem, a partir de um tapete de histórias (tal como o leitor terá oportunidade de confirmar seguidamente) onde se visualizou a importância e as ações de desperdício deste recurso, produziu-se uma atividade experimental dos estados físicos da água e, concludentemente, aprendeu-se uma canção sobre o mesmo.

Neste sentido, de acordo com o referido, o par pedagógico elencará apenas determinadas atividades, com vista a fomentar um maior enriquecimento e conhecimento do projeto desenvolvido, demonstrando, deste modo, a qualidade e pertinência da ação educativa desenvolvida.

Nesta linha de ideias, “Nem tudo o que vem à rede é peixe”, foi uma atividade realizada no âmbito da poluição da água. Dado o mencionado, quando as crianças chegaram à sala de atividades, no momento de acolhimento, depararam-se com um cenário representativo do fundo do mar. Tal proporcionou que estas fossem demonstrando, às educadoras estagiárias, não só o seu interesse e entusiasmo perante o que viria a acontecer, como também as suas conceções prévias, através de várias afirmações, tais como (F. P.: “Isto é o mar”), (J.: “É mesmo areia verdadeira”), e, ainda, (L.: “O lixo não deveria estar ali”). Esclarece-se que, primeiramente, foi intencionalidade do par pedagógico

recriar este ambiente marítimo fora da sala, não só para motivar e entusiasmar o grupo de crianças, dado a visita a um espaço exterior à sala de atividades, mas também porque “os espaços (...) podem ser diversos (...) [constituindo um recurso] para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). No entanto, perante a inexistência de um local disponível na instituição, a díade optou pela opção metodológica mencionada primeiramente, isto é, pela recriação do ambiente marítimo na sala, através do recurso a materiais recicláveis, a papel de cenário, a rede, a feltro, a areia, a conchas, a búzios e a pedras.

Para além da escolha do espaço, também reveladora de uma estratégia potenciadora do envolvimento e atenção das crianças, foi o facto de as educadoras estagiárias encarnarem as personagens do Mar Limpo e do Mar Poluído. Para tal, vestiram dois fatos, construídos com recurso a sacos, sendo que o primeiro se encontrava caracterizado com vários elementos marinhos, como algas, peixes, conchas e búzios, enquanto que o segundo, para além do mencionado anteriormente, continha, ainda, elementos poluentes.

Assim, a atividade iniciou-se com o desenvolvimento de um pequeno diálogo em que o par pedagógico elucidou as crianças para o momento que se iria proporcionar à posteriori, nomeadamente o facto de estas assistirem ao teatro e, conseqüentemente, realizarem uma viagem ao fundo do mar. Deste modo, não se pretendia reduzir o grau de surpresa da atividade, mas sim permitir que as crianças se sentissem seguras e estimuladas.

Posto isto, assiste-se ao começo da peça teatral, com a entrada, em cena, do Mar Limpo a cantar a canção “Lanchinha”, intencionalmente escolhida dado que esta seria posteriormente explorada pelas crianças, no qual encontra o Mar Poluído, muito triste. É a partir deste momento que se procede a um diálogo entre ambas as personagens, incluindo, também, interações com as crianças e que visava, não só evidenciar as causas e conseqüências da poluição da água, como também promover comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e pelos recursos naturais. De forma a observarem esta problemática no concreto, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar dois vídeos, no decorrer da cena, representativos das causas e conseqüências dessa poluição na vida dos seres vivos. Desta forma, evidencia-se a importância das TIC, na medida em que poderão proporcionar oportunidades de aprendizagem, que permitam explorar os diferentes saberes

inerentes a cada área de conteúdo (Marta, 2017), como também possibilitam o desenvolvimento de “capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada[s] como uma de muitas opções de apoio à aprendizagem” (Moreira, 2002, p.12).

Adicionalmente, torna-se fundamental compreender a importância que o Jogo Dramático/Teatro e as interações entre adulto e crianças adquiriram no processo de aprendizagem. Assim, no que diz respeito à primeira referida, esta foi uma estratégia utilizada pelo par pedagógico, uma vez que esta área de conteúdos é vista como ponto de interesse pela grande parte do grupo (Cf. Cap. II) e, deste modo, solicitada frequentemente pelos mesmos. De igual forma, o EI deve proporcionar “oportunidades que permitam representar, à sua maneira, experiências de vida quotidiana ou situações imaginárias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Já no que diz respeito às interações, foi objetivo da atividade fomentar o desenvolvimento da expressão e comunicação oral, sendo esta conseguida nos diferentes momentos em que as crianças foram escutadas e escutaram a opinião dos outros. Deste modo, a sala foi transformada num “espaço em que a criança foi percebida e conceptualizada como ser ativo, competente e com direitos” (Araújo, 2008, p. 13).

Posteriormente ao momento teatral, procedeu-se a um diálogo com o grupo, de forma a recontar a história (as características das personagens e os acontecimentos nela retratados), bem como salientar o desafio colocado pelo Mar Limpo às crianças, nomeadamente o pedido de ajuda para recolher aquilo que consideravam fator de poluição dos mares e que tanto entristecia o Mar Poluído. Nesta circunstância, foi perceptível o interesse e sensibilidade do grupo em cumprir o desafio. No entanto, estes sentimentos não foram só vivenciados apenas nesse momento, mas também no decorrer das atividades livres, nomeadamente quando uma criança se desloca ao cenário e separa o lixo dos animais porque, caso contrário, (A. R.: “Os peixinhos vão morrer”), ou ainda, através da escolha, de outra criança, da área de interesse das ciências (área raramente escolhida pela mesma), a fim de investigar as espécies marítimas existentes no cenário.

Foi a partir do desafio lançado pelo Mar Limpo que surge a atividade seguinte, no qual cada criança foi incentivada a vestir um fato de mergulho, a calçar as barbatanas, a entrar no mar e a retirar um objeto que considerava desfavorável para a qualidade do mesmo. Este momento de estimulação do mundo imaginário proporcionou, novamente, a chamada de atenção, interesse

e motivação das crianças, originando a espera, ansiosa, da sua vez e, desta forma, o desenvolvimento de competências de bem-estar, carência também manifestada pelas mesmas. Durante este diálogo, as educadoras estagiárias procuraram que o grupo refletisse sobre um conjunto de questões que incidiram no nome dos objetos, no material que este era constituído, como veio ali parar e, ainda, o que este poderia provocar no bem-estar dos animais marítimos, gerando, assim, uma atmosfera de liberdade de comunicação, onde se desenvolviam as ideias e pontos de vista (Sá & Varela, 2004). Ademais, esta atividade permitiu que o grupo mexesse nos objetos, planeasse, pensasse, interpretasse, refletisse e discutisse a situação vivenciada (Pereira, 2002).

Porém, e tal como já foi aludido no capítulo II, para alguns elementos do grupo de crianças, o discurso comunicativo revelava-se um processo complexo, quer em situações individuais, quer em grupo, uma vez que não conseguiam exprimir-se de forma correta. Apesar desta carência não deixar de existir e de uma criança sentir dificuldade em identificar o objeto, a atitude colaborativa e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um foi adotada pelo grupo, proporcionando tempo para que se explicassem melhor, para que elaborassem melhor a sua ideia e, assim, fossem capazes de a verbalizar (Pereira, 2002). Tal possibilitou que todas as crianças conseguissem realizar a atividade, como também motivou à concretização de um dos objetivos primordiais da mesma, nomeadamente a demonstração de preocupação e conhecimento sobre a conservação do estado do mar. Deste modo, aponta-se um momento de coligação com o paradigma socioconstrutivista, na medida em que se visa “permitir que [as crianças] formulem as suas próprias perguntas; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades; [como também] incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51). Ademais, privilegiou-se a aprendizagem pela ação pois, para além da atividade partir dos interesses pessoais e intenções da criança (uma vez proposta no mapa conceptual realizado na Fase 2), esta também desencadeou, “através da sua acção dos objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22), a construção de novos conhecimentos.

Contudo, para além da reflexão para a ação e na ação, é também a partir da reflexão pós ação que o docente consegue distanciar-se do sucedido e, deste modo, refletir criticamente sobre a sua prática. Por esta razão, os encontros pós-

observação surgem com o intuito de discutir a congruência das intenções e realizações da díade, apresentando-se como facilitador da reflexão e ajudando o profissional de educação a perceber melhor o que aconteceu durante a ação, a identificar problemas e, conseqüentemente, a planificar estratégias de resolução dos mesmos (Schön 1992). Nesta linha de pensamento, considera-se que sendo intencionalidade educativa do par pedagógico sensibilizar para o uso de materiais recicláveis e para os cuidados a ter com o ambiente, a construção dos factos das personagens poderia ter sido realizada, ao invés do saco de plástico, por tecido, cartão ou até mesmo sacos de papel. Além disso, apesar do constante interesse das crianças, uma das dificuldades sentidas pela díade foi a organização do grupo e, possivelmente, teria sido mais vantajoso a estruturação do mesmo em dois ou três elementos, ao invés de individual aquando a visita ao fundo do mar, pois, desta forma, a atividade seria mais reduzida e a concentração das crianças estaria mais presente. Ainda, acrescenta-se que, apesar de ser intencionalidade do par pedagógico realizar a atividade fora da sala de atividades, o facto de esta se ter concretizado no seu interior originou que as crianças, durante as atividades livres, contactassem com esse espaço e, conseqüentemente, revelassem maior interesse pela exploração da área das ciências. Assim sendo, esta atividade caracteriza-se pela sua pertinência, não só devido à sua intencionalidade educativa, mas também dado a sua tentativa de aproximação ao real, potenciando o estabelecimento de relações entre o vivenciar e o sentir e, inerentemente, o desenvolvimento integral da criança.

Com efeito, após a dramatização do teatro “Nem tudo o que vem à rede é peixe”, o grupo de crianças demonstrou bastante interesse em conhecer as características e especificidades das espécies marinhas. Atendendo a que a criança é “alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Sarmiento et al., 2009, p. 23), o par pedagógico planificou a atividade “A pesquisa dos biólogos marinhos”, um trabalho em pequenos grupos, que incidiu na pesquisa de um conjunto de perguntas orientadoras, nomeadamente “Os peixes respiram debaixo de água? Se sim, como eles respiram?”, “Os peixes respiram fora da água?”, “Os peixes bebem água?”, “Os peixes têm dentes?”, “Que revestimento têm os peixes?”, “Como os peixes nadam?” e, ainda, “Os peixes têm ossos?”. Para tal, foram utilizados como recursos pedagógicos as enciclopédias “Porque será que o mar é salgado? e outras perguntas sobre os Oceanos” e a “Enciclopédia de Charllie Brown”, o livro

“Tubarões”, o “Dicionário por Imagens” e o computador. Neste seguimento, importa ressaltar que, apesar de a díade propor um conjunto de questões orientadoras, as crianças tiveram a liberdade de acrescentar a esta pesquisa as curiosidades que desejassem explorar.

Seguidamente, de maneira a registar as conclusões da pesquisa efetuada, os pequenos grupos realizaram um desenho que os auxiliou, posteriormente, na apresentação das suas pesquisas ao restante grupo. Desta forma, privilegiando a transversalidade de saberes, a criança, para além de através do desenho experimentar, executar e criar e, assim, desenvolver a sua sensibilidade estética, esta teve ainda a oportunidade, por meio da apresentação dos trabalhos realizados, de “apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Para além disso, concedeu-se à criança, através do trabalho colaborativo, espaço para que esta fosse protagonista da sua própria aprendizagem (Sarmiento et al., 2009), através de uma conversação exploratória, que possibilita que esta partilhe experiências, se envolva “de forma crítica, mas construtiva, nas ideias uns dos outros” (Folque, 2014, p. 98), aprenda através da observação dos demais e, juntamente, desenvolva a sua ZDP.

Tratando-se esta atividade de uma motivação apresentada pelo grupo, foi notório o seu envolvimento, através de expressões, tais como (R.: “Isto está a ser muito fixe”), (F.: “Estou a gostar de fazer os peixinhos porque nos ensinam que os peixes não têm ossos, mas espinhas”) e (A.: “Eu gosto de conhecer os peixes”). Ademais, o recurso às enciclopédias e ao dicionário possibilitou que a criança integrasse nas suas vivências a exploração de três tipos de livros diferentes, dado a carência de diversidade dos mesmos na área da oficina da escrita e da biblioteca.

No entanto, apesar do seu carácter motivacional, o estabelecimento de relações grupais não deixou de ser uma dificuldade apresentada pelo grupo e, por isso, os conflitos, em breves momentos de negociação, evidenciaram-se. Apesar disso, não poderiam deixar de serem mencionadas as vantagens do estabelecimento deste trabalho de pesquisa em pequenos grupos, uma vez que este possibilitou o desenvolvimento do bem-estar, das aptidões e competências sociais (Ladd & Coleman, 2002) do grupo, assim como permitiu, também, que estes se “ensina[ssem] uns aos outros e que, colaborativamente, se

empenha[ssem] em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha e raciocínio” (Folque, 2014, p. 97).

Por sua vez, foi intencionalidade educativa do par pedagógico que o grupo de crianças utilizasse o computador para realizar a pesquisa, dado o interesse e atenção que este manifesta aquando da usabilidade deste recurso, mas também porque cabe ao EI “a tarefa de disponibilizar diferentes suportes pedagógicos e tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do Jardim de Infância” (Marta, 2017, p. 43). Para além disso, o profissional de educação, ao utilizar esta opção metodológica, está a permitir que as crianças contactem com “todo um leque de conhecimentos que, explorado pelo professor/educador, pode contribuir para uma visão e para uma melhor compreensão do mundo” (Costa, Peralta, Viseu, 2008, p.111). Acredita-se, por isso, que se mobilizou e motivou as possibilidades de participação da criança na vida do JI, através da admissão de que estas têm “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 162).

Ainda no que concerne à III fase do projeto, mais concretamente à execução (Vasconcelos, s.d.), surge a necessidade de sensibilizar o grupo de crianças para a importância da água, um recurso indispensável à vida e que, devido a comportamentos desajustados, encontra-se em vias de esgotamento. Portanto, esta atividade não só emergiu do interesse das crianças aquando a realização do mapa conceptual, como também partiu da observação, por parte da colaboração entre a díade e EI cooperante, de ações inconscientes nos variados momentos da rotina diária. Por esta razão, salienta-se a atividade “A viagem do piloto Neves”, no qual esta teve início com o bater da porta da sala de atividades e após o descrito, as educadoras estagiárias solicitaram, ao responsável da semana, que se deslocasse até à porta e que verificasse quem se encontrava do outro lado da mesma. Nesse momento, o grupo foi surpreendido com uma encomenda, isto é, uma caixa que continha no seu interior uma *pen*, uma carta e um tapete de histórias e que captou a curiosidade, atenção e imaginação das crianças. Mas as educadoras estagiárias não desvendaram de imediato o que se encontrava no seu interior. Alias, estas procuraram compreender as conceções prévias das crianças sobre o conteúdo da caixa e quem a poderia ter deixado lá e, neste diálogo, surgiram respostas como (A.: “Foi a Alice”), (J.: “Foi o correio que a deixou aí”), (J.P.: “Foi o policia”), ou, ainda, (L.: “É uma carta”). As contestações das crianças demonstraram a sua atenção e envolvimento, uma vez

que estas mencionaram personagens referenciadas nas anteriores atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto. Ademais, uma das crianças demonstrou que se encontrava atenta ao seu meio envolvente, ao considerar que foram os correios que entregaram a encomenda e, por esta razão, é fundamental que o profissional de educação, não só valorize esses conhecimentos, como também promova, na mesma, “uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40). Desta forma, é possível constatar que um dos objetivos estabelecidos previamente foi fomentado, nomeadamente o de potenciar o desenvolvimento da expressão e comunicação oral e da criatividade.

Após o par pedagógico compreender os conhecimentos prévios das crianças, foi desenvolvido um pequeno diálogo com o grupo, de forma a conhecer as conceções do mesmo acerca da utilidade que poderia ter determinados objetos e a orientá-lo a começar a exploração, primeiramente, pela *pen*, dado que esta continha um desafio deixado pelo piloto Neves, uma personagem criada a partir da aplicação *Voki*. Assim, foi solicitada, novamente, uma criança para que, juntamente com a educadora estagiária, se dirigisse ao computador e abrisse o ficheiro. Por conseguinte, este continha desafio lançado pelo piloto às crianças, através de uma “simulação de diálogo numa única direção, ou seja, o avatar dirige-se à criança de forma natural, mas não consegue responder à mesma se esta o questionar [o que] impõe a intervenção do educador/professor” (Quadros-Flores, Marta, & Sá, 2018, p. 66). Do mesmo modo, permitiu cativar a atenção e interesse do grupo, deixando-o bastante entusiasmado e motivado para o que sucederia. Tratou-se, por isso, de colocar as TIC, neste e em outras atividades realizadas ao longo do projeto, ao serviço do desenvolvimento educacional das crianças, com a finalidade deste recurso ser encarnado como “um elemento de liberdade, de poder e de criatividade [e, assim, se tornar] parte integrante do nosso ambiente de trabalho normal” (Catalão & Maia, 2002, p. 28).

Em seguida, e de acordo com as indicações deixadas pelo piloto, as crianças foram desafiadas a realizar uma viagem, através da exploração do tapete de histórias com a ajuda de um elemento da diáde, enquanto que a outra procedia à leitura e interpretação da carta. Por outras palavras, as crianças viajaram com o piloto e descobriram os vários locais onde a água se encontra distribuída no planeta Terra (rios, mares, lagos e glaciares), conseguiram ajudar os bombeiros

a apagar um incêndio e, assim, observaram a importância como também uma das vantagens deste recurso e, ainda, aterraram no Aeroporto Francisco Sá Carneiro e visitaram a cidade do Porto, analisando a forma como as pessoas gastam, indevidamente, a água. Terminada esta exploração, tornou-se pertinente desenvolver um diálogo com o grupo para visitar as várias aprendizagens explanadas anteriormente.

Em consequência, fez-se uso de uma pedagógica por descoberta, dado que a criança, sempre acompanhada pelo EI e, assim, intervindo na ZDP, foi encarada como um sujeito que possui saberes, que é protagonista da sua aprendizagem, que reflete e que em contexto de brincadeira, no decorrer da viagem realizada, adquire vastos conhecimentos (Kishimoto, 2007). Assim, é verosímil afirmar que o tapete de histórias demonstrou ser uma mais-valia, uma vez que captou a constante interação, atenção e motivação das crianças durante a atividade, mas também porque comunicou, de forma clara, criativa e lúdica, a mensagem pedagógica pretendida. Ademais, esta participação ativa da criança, para além de potenciar uma “experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15), permite-lhe continuar a aprender e a dominar as suas capacidades de linguagem e a desenvolver a sua metacomunicação (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Em verdade, as histórias lidas ou contadas pelo EI assumem, também, um prazeroso momento, no qual as crianças, uma vez envolvidas na leitura, “alarga[m] a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 545), aumentam a sua criatividade e, ainda, desencadeia o desejo de aprender a ler (Lopes da Silva et al., 2016). De facto, apesar de a história assumir o carácter de uma carta, a intencionalidade educativa da díade era sensibilizar para o contacto com um diferente tipo de texto, uma vez que se desejava que esta se mantivesse na área da oficina da escrita e da biblioteca. Assim, pretendia-se fomentar bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Já na segunda parte da atividade e dado que a leitura da carta terminou com a descrição dos incorretos hábitos que as pessoas praticam na cidade do Porto, o piloto Neves voltou a deixar uma nova mensagem ao grupo de crianças, desafiou-as a representarem, através do desenho, algumas atitudes que as pessoas deviam implementar para potenciar uma cidade mais economizadora da água. Para isso, a díade propôs que as crianças representassem, individualmente, estas ações preventivas em placas informativas que,

posteriormente, foram afixadas na cidade existente no tapete de histórias para que, deste modo, potenciassem a reflexão dos habitantes para a importância deste recurso. Realça-se, então, que esta atividade permitiu constatar que a sensibilização para o conteúdo foi efetuada pois, para além de na generalidade, o grupo representar, sem dificuldade, o pretendido, o J.P., uma das crianças mais novas da sala de atividades, desenhou uma garatuja, mencionando que esta era (“um banheiro com a água fechada”). Para além do referido, a partilha do desenho através do firmamento do mesmo no tapete possibilita, ainda, a apreciação, reconhecimento e o respeito pelas obras das crianças, assim como origina a aprendizagem de novos saberes, refletindo, assim, os valores da cultura do JI (Davis & Howard, 2002). Por último, a atividade terminou com o piloto Neves a agradecer o contributo das crianças e a sensibilizá-las para que estas continuassem a ser peritas em ajudar o ambiente, através da promoção de atitudes ecológicas.

Nota-se que, para a díade fomentar a construção da sua identidade profissional, esta deve adotar um modelo de prática reflexiva e, assim, não se limitar ao “conhecimento resultante da prática”, mas sim “ao conhecimento que resulta da reflexão analítica” (Roldão, 2007a, p. 99). Nesta linha, existe um aspeto relativamente à história contada na carta que deveria ser algo de modificação, nomeadamente o facto de em vez de o tapete de histórias representar, em certa parte, a cidade do Porto, este poderia patentear a cidade mais próxima do meio envolvente das crianças, dado que é função do EI explorar “com as crianças a comunidade envolvente (próxima e mais distante), de modo a promover a compreensão da realidade e a construção de uma identidade pessoal e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 96).

Assim sendo, como foi possível o leitor visualizar, o projeto do ambiente (que ganhará nome na seguinte e última fase do projeto) singularizou a importância da ação de comportamentos de preocupação com a conservação e respeito pelo ambiente. Todavia, torna-se possível compreender a preservação e outras questões ambientais, se a criança não tiver experiências verdadeiramente significativas no espaço exterior? (Carruthers, 2010). Perante esta interrogação, e beneficiando das grandes dimensões apresentadas pelo espaço exterior da instituição, a díade, juntamente com as crianças, a educadora cooperante e a supervisora, decidiram privilegiar o mesmo com a sua reconstrução, dado que este é “parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento” (Carruthers,

2010, p. 194). Para isso, o piloto Neves regressa novamente à sala, dizendo, ao grupo, que durante a interrupção letiva continuou a sua viagem e encontrou várias crianças a melhorarem os espaços exterior dos seus JI. Para tal, este deixou fotografias que tirou aos vários jogos construídos, as crianças realizaram uma votação para escolherem os seus favoritos e, numa ação colaborativa, elaboraram o jogo da cobra, o jogo das pegadas, as árvores sonoras e a pintura dos pneus e o seu cultivo, com sementes e terra fornecidos pelos pais/famílias. Deste modo, a partir do jogo e do brincar foram desenvolvidas competências de convivência democrática e cidadania, de colaboração, de autonomia, de lateralidade, de capacidades expressivas e criativas e, ainda, de noções matemáticas, como o sentido de número, a cardinalidade, a contagem crescente e decrescente e o pensamento e raciocínio matemáticos.

De facto, partindo das vozes das crianças, é possível compreender que o vasto empenho e interesse se deveu ao constante papel ativo que estas assumiram, tal como é possível comprovar pelas seguintes citações: (A.: “Eu adoro mais a cobra porque eu fiz os números”), (F.: “Eu gostei muitos das pegadas porque eu passei com giz e depois pintei de verde”) e, ainda, (E.: “A nossa cobra é muito bonita”); (Educadora Estagiária: “Porquê que achas a cobra muito bonita?”); (E: “Porque é muito colorida e foi feita por nós”). Assim sendo, possibilitou-se ao grupo um conjunto de novas brincadeiras satisfatórias e suscitou-se a colaboração, o exercício da democracia e a cidadania ativa, através da ingressão num projeto que sentiram que era seu e do qual assumiram responsabilidades.

Neste seguimento, emerge a fase da “socialização do saber” (Vasconcelos, s.d., p. 17), isto é, a divulgação/avaliação (Fase IV), no qual “o processo desenvolvido e os saberes adquiridos [pelas crianças] deverão ser comunicados e partilhados” (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 104), de forma a torna-lo útil para os outros (Vasconcelos, s.d.). Com efeito, perante o interesse apresentado pelo grupo em demonstrar os seus saberes às crianças que no ano anterior transitaram para o 1.ºCEB e aos pais/famílias, foi desenvolvido um vídeo, elaborado colaborativamente entre o par pedagógico e as crianças. Assim, para a realização deste, através de um pequeno diálogo, estas previamente optaram pelo que este iria conter, nomeadamente registos fotográficos das atividades e das suas produções, como também uma gravação audiovisual de cada uma, onde esta demonstrasse a sua atividade favorita. Para tal, foi necessário visitar, através de fotografias, todas as ações pedagógicas e,

posteriormente, as crianças efetuaram o seu registo, através do desenho e, as educadoras estagiárias, gravaram o seu discurso, no qual proferia a justificação para a escolha da mesma. Terminada esta execução, o grupo dirigiu-se à sala do 1.º ano de escolaridade e apresentou o seu projeto. Consequentemente, os alunos também demonstraram às crianças da EPE o seu.

Dado que “os pais/famílias e o estabelecimento de EPE são os dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), importa que os EI aprimorem as possibilidades de envolvimento dos pais/famílias, quer através de trocas informais ou em momentos planeados. Assim, devido à presente colaboração dos pais/famílias em reunir materiais recicláveis e o interesse evidenciado por estes durante todo este processo, o vídeo utilizado para a divulgação do projeto foi enviado, via *wetransfer*, com a devida autorização de todos os encarregados de educação, de forma a que esta partilha fosse também realizada com os mesmos. Esta fase ficou também marcada pela escolha, em grande grupo, no momento de acolhimento, e através de processos de negociação, do nome do projeto, nomeadamente “Campolinho Verde”.

Realizada esta partilha, torna-se fundamental salientar que, durante a rotina diária, a díade observou vários comportamentos de preocupação com a conservação do ambiente, tais como a correta e cuidada distribuição do lixo nos ecopontos ou o alerta para os desperdícios da água. Foi também através do feedback dos pais/famílias que o par pedagógico tomou conhecimento que estas medidas foram adotadas em contexto familiar, demonstrando que a criança “tem capacidade de agir e de intervir modificando a realidade” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16).

Posto isto, é verosímil afirmar que, durante toda a ação educativa, se potenciou o desenvolvimento holístico da criança, através de um reconhecimento da mesma como um ator social que possui conceções, interesses e motivações. Em função do referido, esta foi vista como alguém que é competente e, que por isso, possuiu um papel ativo, através do seu envolvimento, por meio da participação nos diferentes momentos pedagógicos, uma vez que é “em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011, p. 72).

Terminada a reflexão pós-ação, não poderia deixar de ser mencionada a relação entre a díade, a tríade e a supervisora. Neste seguimento, importa

destacar que o trabalho entre o par pedagógico foi marcado pelo respeito e entreajuda, refletindo e analisando, em colaboração, as diferentes atividades pedagógicas. Aliado ao referido, foi de extrema importância para o desenvolvimento da identidade profissional o constante apoio, colaboração e incentivo fornecido pela educadora cooperante e pela supervisora institucional à diáde durante a PES. Tal permitiu que a mestranda adquirisse um alargado conjunto de saberes profissionais, tal como a relevância de atribuir voz às crianças, partindo de atividades que sejam originárias das suas necessidades, interesses e motivações. Em suma, acrescenta-se que, apesar da formação docente ser um processo complexo e contínuo ao longo da vida profissional, a PES, em contexto de EPE, permitiu à mestranda a aquisição de um conjunto de competências e conhecimentos essenciais para o início do seu exercício profissional.

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

A ação educativa fomentada no contexto do 1.º CEB procurou explorar novos modelos de práticas educacionais capazes de, através da diversificação e inovação, promover o desenvolvimento de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5), a fim de impulsionar a formação de gerações responsáveis e autónomas “capazes de responderem aos desafios de uma sociedade exigente e em constante mudança” (Quadros-Flores, 2016, p. 2).

Neste sentido, à semelhança da EPE, foi a partir do estudo do contexto educativo bem como das características do grupo (interesses, motivações, dificuldades e necessidades intrínsecas) (cf. Cap. II), que a diáde procurou planificar atividades respeitadoras das singularidades e ritmos de cada criança, assim como definir as suas opções metodológicas (Perrenoud, 2000). Tomando conhecimento destas especificidades, coube à mesma a construção de recursos, por meio de uma preparação prévia, que respeitasse as orientações explanadas nas Aprendizagens Essenciais, a fim de serem criadas práticas

contextualizadas e com significação, a partir da construção e mobilização de saberes de diversas áreas curriculares. Simultaneamente, acreditando-se que as crianças constroem a sua aprendizagem de forma articulada e que esse conhecimento “tem mais probabilidade de ocorrer quando se torna significativo, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos” (Leite, 2012, p. 88), esperou-se, também, triangular conteúdos de diferentes áreas curriculares, estimular o desenvolvimento de competências e valores pessoais e sociais inerente à contemporaneidade, ao invés de uma aprendizagem memorística, mecânica e passiva, que não desperta o desejo de aprender. Para que a ação educativa se concretizasse nestes modos foram realizados processos cíclicos de observação, planificação, ação e reflexão, assentes numa aproximação à MIA (cf. Cap. II).

Com efeito, durante a primeira semana de permanência no contexto de estágio, um dos alunos, o/a (G), no decorrer da realização de uma atividade pedagógica, questionou a professora cooperante sobre “porque é que neva?”. Esta interrogação originou um diálogo, no qual foram ouvidas as conceções prévias do grupo, assim como as suas dúvidas e curiosidades sobre o conteúdo, onde foi privilegiada uma pedagogia de escuta, meio fulcral de uma pedagógica em participação (Fase I). Encorajados pelo constante questionamento da docente e das professoras estagiárias, e pela motivação e interesse que lhes é intrínseco, a turma foi desafiada a desenvolver um projeto assente na MTP, por forma a explorar o tema da neve, compreendendo-a na natureza. Esta metodologia reforça uma aprendizagem baseada na resolução de problemas e enfatiza o trabalho colaborativo, pelo que centraliza a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem e fomenta a sua responsabilidade e envolvimento nas decisões e reunião de soluções, pelo que vai ao encontro do currículo de perfil humanista (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), nomeadamente perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins, 2017), à escola inclusiva (DL n.º 54/218, de 6 de julho) e à flexibilidade curricular (cf. Cap. I).

Todavia, para que tal projeto fosse conduzido de maneira a colocar a aprendizagem da criança no centro das prioridades, foi necessário definir, desde o início, quais as intencionalidades educativas esperadas e, concludentemente, os modelos pedagógicos que as práticas educativas iriam assentar, a fim de difundir tais aprendizagens. Neste seguimento, este conteve como objetivos

educativos primordiais o conhecimento, a compreensão e a reflexão acerca das características de determinados elementos da natureza, bem como a consciencialização para a conservação e respeito pelo meio ambiente. Além disso, reforça-se que as ações desenvolvidas consideraram o modelo socioconstrutivista, no qual a criança é vista como “detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 18 e, por sua vez, o “o professor é caracterizado como o (...) mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51). Acresce, ainda, que o mesmo atentou a um currículo de base humanista, no qual coloca principal enfoque no desenvolvimento de uma “sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana” (Oliveira-Martins, 2017, p.6). Para tal, o par pedagógico procurou diligenciar, nos alunos, o crescimento dos seus saberes, competências e valores, de modo a suscitar a compreensão do seu mundo envolvente, a sua autonomia e o seu espírito crítico, a fim de serem capazes de “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p.10).

Assim sendo, com o objetivo de valorizar “as culturas da infância enquanto legítimas ferramentas para desenvolver os processos educativos” (Tomás & Fernandes, 2013, p.211), como também de “estimular a sede da descoberta, transformando a aprendizagem numa aventura” (Estanqueiro, 2010, p. 52), a díade propôs, à turma, a realização, em grande grupo, de um mapa conceptual (Fase II), “representação que descreve a relação das ideias do pensamento, relação esta pré-adquirida ao longo do processo de aprendizagem na construção do conhecimento, que vai sendo arquivada na memória” (Lima, 2004, p. 135). Assim, este recurso pedagógico permitiu encontrar a “precisão do processo para se chegar onde se pretende” (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 93). Neste sentido, compreendeu-se o que as crianças já sabiam sobre a neve, o que estas gostavam de saber mais, que atividades desejavam realizar e com que materiais e, ainda, onde gostariam de realizar essa pesquisa. De facto, sendo uma das missões primordiais da escola promover uma educação assente nos quatro pilares do conhecimento (Delors et al., 1996; Oliveira-Martins, 2017) (cf. Capítulo I), o mapa conceptual tornou-se revelador do desenrolamento dos

mesmos (saber, saber-fazer, ser e estar), uma vez que foi entendido como um meio de partilha, de fomentação do pensamento crítico e de conhecimento do seu meio envolvente. Pelas razões mencionadas, foi tido em consideração a flexibilidade do projeto, a partir da atualização contínua do mapa conceptual, com as perguntas, dúvidas e curiosidades que foram transformando-o num processo que foi evoluindo “adaptando os meios aos fins” (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 94), integrando saberes curriculares, contextuais e experienciais.

Uma vez delineado e apresentado o ponto de partida deste projeto, tornou-se crucial encontrar diversas direções educativas capazes de, intencionalmente, colmatar as dúvidas e curiosidades do grupo de crianças (Fase III). Nesta linha de raciocínio, o projeto iniciou-se com a exploração de uma das questões mais solicitadas pela turma, nomeadamente “Que animais podem viver em habitats frios? E nos temperados?”. De modo a potenciar a exploração destes conteúdos, pretendeu-se partir da aprendizagem dos animais que são predominantes do seu meio envolvente, especificamente dos que são de habitat temperado. Para tal, a turma foi desafiada a realizar uma visita virtual a um parque biológico, inspirado no da região por lhe ser também familiar, por meio da exploração de um *PowerPoint*, que se encontrava dividido em três estações (a estação dos animais terrestres, a estação dos animais aquáticos e a estação dos animais voadores), sendo as mesmas apresentadas por um avatar na personagem de uma bióloga. Desta forma, o seu discurso convidava à visualização de vídeos relativos às diferentes espécies, salientando as suas características, ao nível do revestimento, da deslocação e da alimentação. Os alunos foram anotando, numa folha de registo, as informações recolhidas. De facto, no século XXI assiste-se a uma nova era que desafia “demandas educacionais” capazes de captar a atenção e de corresponder aos interesses e necessidades desta nova geração digital (Quadros-Flores, 2016, p. 4). Assim, os vídeos, enquanto recursos didáticos, permitiram à criança o conhecimento e a compreensão do seu mundo envolvente, pelas imagens realistas que compreendiam, demonstrando, desta maneira, que “a tecnologia serve de ferramenta que permite, simultaneamente, a concretização de um currículo centrado no aluno e a criação de espaços onde se pode ensinar actividades significativas de aprendizagem” (Moreira, 2002, p. 10). Nota-se, também, que as mensagens proferidas pelo avatar, para além de “lança[rem] desafios para desenvolver competências de reflexão” (Quadros-

Flores, Marta, & Marques de Sá, 2018, p.69) permitiram motivar e entusiasmar o grupo de crianças, dado que este se dirigiu, especificamente, a três delas, criando um momento emotivo, potenciando a escuta, a compreensão, a participação e a mobilização de conhecimentos das mesmas e, por último, facilitando a articulação curricular (Quadros-Flores, Marta, & Marques de Sá, 2018). Aquando a realização da folha de registo, a mestranda observou que mais de metade dos elementos da turma possuíam diversos conhecimentos prévios relativamente ao nome e ao revestimento dos animais, demonstrando, contrariamente, que apresentavam dificuldades em identificar o seu deslocamento e alimentação, necessitando, por isso, de um apoio coadjuvado.

Por esta razão, de modo a explorar tais aprendizagens e colmatar tal carência, a turma foi proposta a organizar, num diagrama de Venn, as fotografias dos seus animais favoritos (anteriormente recolhidas no seio familiar) na estação correspondente do parque biológico. Por outras palavras, sendo estratégia pedagógica promover a interligação das aprendizagens explanadas anteriormente com a área curricular da Matemática, a mestranda propôs que a turma organizasse os dados qualitativos recolhidos anteriormente na representação e, posteriormente, os interpretasse. Dado que foi a primeira vez que o grupo de crianças contactou com este tipo de representação, foram várias as questões e curiosidades levantadas antes da sua execução, como por exemplo (E: “Mas se o papagaio é terrestre e voador, onde é que eu o vou pôr?”) e (C: A minha gaviota voa, anda e flutua na água, então vou ter de pô-la nos três círculos?”), revelando, também, alguns dos conhecimentos que desenvolveram na atividade anterior. Para além das aprendizagens mencionadas, procurou-se, ainda, promover o envolvimento e implicações das famílias, dado que “pais e professores sentem (...) que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (Marujo, Neto, & Perloiro, 1998 p. 149). Sobressai-se que, se por um lado se verificou, novamente, dificuldades, por parte de determinadas crianças (M.L., M., A.) na identificação do deslocamento dos animais, por outro lado, constatou-se maior autonomia e compreensão na realização da tarefa por parte de outras (F., M.M).

Em consequência do referido, a turma demonstrou a necessidade de compreender os assuntos abordados com maior pormenor, dado que o “conhecimento ocorre quando há investimento em termos de tempo e muita prática” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 32), uma vez que “é necessário que os

alunos tenham tempo para explorar conceitos próximos e para criar conexões com informação que já possuem” (idem). Por esta razão, de maneira a dar continuidade à intencionalidade educativa já mencionada, a turma foi proposta, mais uma vez, a explorar as TIC, colocando-as ao serviço da sua aprendizagem. Em consequência, a turma foi dividida em grupos, compostos por três elementos cada, sendo-lhes entregue um *surface*/computador e um telemóvel e, assim, não excluindo as potencialidades dos mesmos neste contexto educativo.

Neste prisma, com estes recursos pedagógicos foram promovidos dois momentos educacionais. No que diz respeito ao primeiro, este tinha como finalidade construir, numa aplicação interativa, um novo animal, a partir da combinação de três partes do corpo (cabeça, tronco e cauda), bem como o seu bilhete de identidade, quer manual, quer num livro digital, compreendendo o sexo e número através da criação de um nome para o mesmo. Sendo esta uma das reduzidas oportunidades que a turma usufruiu para trabalhar em grupos, juntamente com o facto de explorarem pela primeira vez, em contexto educativo, os computadores, foi notório a acrescida motivação e entusiasmo, bem como o surgimento de pequenos conflitos, por se quererem apoderar dos respetivos recursos, evidenciando não saber estar com os outros e respeitar o ritmo de cada elemento do grupo. Por esta razão, verificou-se a necessidade de uma intervenção sistemática da mestrandia, sensibilizando as crianças para as regras de convivência democrática e em grupo, bem como para a relevância que o respeito e a ajuda possuem para a sua aprendizagem. Foi também por meio dos diálogos desenvolvidos entre os pequenos grupos que a diáde observou o envolvimento das crianças nas atividades anteriores, tal como é possível constatar nas seguintes citações (J.P: “Eu quero a cabeça igual ao do leão que vi no parque”) e (L.F: “Não há a cabeça de um flamingo? Eu gostei tanto do que vi com a Sara (a bióloga do parque)”). Apesar das divergências anteriormente explanadas, a turma realizou de forma empenhada a tarefa, sendo este envolvimento reflexo aquando o momento de execução dos bilhetes de identidade, dado que detiveram de um maior grau de predisposição e autonomia, comparativamente às atividades efetivadas anteriormente.

Por sua vez, no segundo momento educativo, criado em coadjuvação e colaboração com o par pedagógico, foi entregue a cada grupo um telemóvel e, a partir da exploração de uma aplicação de realidade aumentada, os mesmos

foram surpreendidos com a aparição, na tela do recurso tendo como fundo a sala de aula, distintos animais em 3D que interagem face ao toque. Assim, virtualmente, poderiam simular o contacto como se fossem reais e, deste modo, mobilizar conhecimentos prévios. De seguida, as crianças registaram as características dos mesmos numa folha de registo. Tal aplicação, ao permitir que as estas construíssem os seus novos entendimentos a partir da ação concreta sobre os objetos, vai ao encontro da teoria defendida pelo cognitivista Piaget ao considerar que, no estágio das operações concretas (7-12 anos), a criança necessita de experienciar no concreto para que consiga expor, posteriormente, o seu pensamento e raciocínio (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Ademais, presenciou-se ao nível das emoções, o fascínio e a surpresa das crianças pela possibilidade de explorarem e de experienciarem o contacto virtual com diferentes espécies; ao nível da participação assistiu-se ao envolvimento integral e efetiva de todos os elementos da turma, salientando especificamente o de três crianças (A., M., e M. L.) que raramente intervinham e que nesta atividade assumiram um papel ativo; ao nível das relações verificou-se que, contrariamente à atividade mencionada anteriormente, o surgimento de conflitos foi menor, evidenciando-se apenas num grupo; e, por último, ao nível da construção de conhecimento observou-se a mobilização de conhecimentos construídos em atividades anteriores e o reforço e a consistência dos mesmos. Tal é constatável por via do diálogo seguinte: (Professora Estagiária: “O que estás a sentir quando estás a tocar no tubarão?”) (J. P: “Tenho medo que ele me queira ferrar”) (P.E: “Mas porque é que achas que ele te quer ferrar?”) (J. P: “Porque ele come a carne de outros animais”) (P. E: “Mas o que sentes quando tocas nele?”) (J.P: “O corpo dele é muito lisinho”) ou, ainda, pelas citações (I: “Ele desapareceu porque é um pássaro e voa”) e (N: “Ele é mesmo muito fofinho e tem um pelo pequenino”).

Porém, para concretizar tal objetivo pedagógico foi necessário, por parte da dade, um extenso trabalho à retaguarda, que compreendeu a exploração de várias aplicações de realidade aumentada e as suas potencialidades, a averiguação se a selecionada funcionaria nos oito dispositivos móveis que foram adquiridos e a seleção, para os oito grupos, dos animais que a cada um seria atribuído, de modo a que os mesmos não fossem repetidos das atividades anteriores e, conseqüentemente, a motivação, a surpresa e a reflexão das crianças fosse uma constante. Este cenário demonstra que ser professor no

século XXI não significa apenas desenvolver conhecimentos científicos, mas também “requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige” (Blocka & Rauscha, 2014, p. 250).

Findada as tarefas propostas, emerge-se a necessidade de salientar as potencialidades da implementação das duas práticas educativas. Efetivamente, a professora estagiária considera que ambas as ferramentas tecnológicas ultrapassaram as suas expectativas, uma vez que, não só fomentaram, nos alunos, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e de valores, tais como a autonomia, o pensamento reflexivo, a literacia digital, a socialização e a colaboração (necessidade evidenciada no cap. II), como também impulsionaram nas futuras profissionais de educação a abertura das suas mentes a novos e diferentes caminhos mais desafiantes e inovadores. Especificamente a aplicação da realidade aumentada, não só enriqueceu e ampliou “a visão que [a criança] tem do mundo real” e estimulou a sua “capacidade de percepção e raciocínio espacial”, como também permitiu que o aluno interagisse “com os elementos virtuais utilizando as mãos (...) e [, deste modo,] tornando a interação com o ambiente misturado muito mais agradável, atrativa e motivadora” (Zorzal, Cardoso, Kirner, & Júnior, 2006, p. 2). Assim, estes momentos permitiram indicar as vantagens de promover práticas em que, por um lado, o aluno é o co construtor da sua aprendizagem e, por outro, o docente é o mediador da mesma, a partir da implementação de metodologias que quebram as práticas rotineiras e sem significação. Já no que alude à opção metodológica de dividir a turma em pequenos grupos, a futura profissional de educação creia que esta potenciou nas crianças o desenvolvimento cognitivo, interpessoal, ético e sociomoral, dado que tiveram “a necessidade de negociar significados, de partilhar responsabilidades [e] de definir uma ação conjunta” (Trindade, 2002, p.51).

Adicionalmente, visto que “um projeto pressupõe (...) a clarificação das intenções que o orientam e que o justificam” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 25), e uma vez já explorados os animais que vivem em habitats temperados e as suas características, a terceira fase do projeto prosseguiu com a contribuição da análise das questões “Quais os animais que conseguem viver em habitats frios?” e “O urso polar só pode viver em locais frios?”. Neste sentido, para que esta aprendizagem fosse difundida, o par pedagógico incentivou a turma a

realizar de um trabalho de pesquisa orientado por meio de uma *WebQuest* (preparada previamente pela díade) e, assim, utilizando estrategicamente “uma metodologia de pesquisa na internet, voltada para o processo educacional” (Pimentel, 2007, p.5), também ela concretizada em pequenos grupos de três elementos cada. Para tal, cada grupo foi desafiado a investigar na plataforma, autonomamente e apenas com a indicação que deveriam ler as diferentes partes que a constituíam (introdução, tarefa, procedimento, avaliação e conclusões), a fim de descobrirem mais informações acerca das características dos animais que vivem em habitats mais frios (cada pequeno grupo investigou dois animais distintos), por meio do visionamento de dois vídeos contidos na mesma. Decerto, apesar de as mestrandas considerarem previamente que esta tarefa iria suscitar dúvidas e dificuldades no seio da turma, devido à necessidade de leitura de diversos enunciados, juntamente com a diminuída autonomia que mais de metade da turma possuía nesse processo, o que se verificou, na realidade, é que todos os grupos conseguiram decodificar os seus conteúdos. Revela-se, portanto, que tais dificuldades foram ultrapassadas por via do trabalho colaborativo e entusiasmo na tarefa, uma vez que se observou vários elementos a ajudarem outros, comprovando, assim, que a partir da interação com os demais é possível “cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individual” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51), proporcionando “a reconstrução do conhecimento e (...) o desenvolvimento” (idem). Em contrapartida, revelaram necessidade de um apoio mais especializado por parte do par pedagógico no que diz respeito à estrutura da plataforma, particularmente à ordem que deveriam realizar a leitura dos enunciados.

Assim sendo, uma vez recolhida a informação, os grupos tiveram que a registar em dois recursos distintos: num noticiário manual, ao qual ilustraram e preencheram o bilhete de identidade dos animais que investigaram e, por sua vez, num segundo momento, num livro digital, dando continuidade ao recurso já iniciado. Salienta-se que foi intencionalidade educativa do par pedagógico recolher a estes dois tipos de registo, uma vez que proporcionou que todo o grupo tivesse uma tarefa e, deste modo, não só todos fossem incluídos (DL n.º 54/218, de 6 de julho), mas também que não houvesse lugar para a desmotivação e falta de atenção e envolvimento na atividade. Terminada a proposta, o grupo teve oportunidade de apresentar as suas pesquisas à restante turma, bem como debater e contrastar as características dos animais que vivem

em habitats temperados com as dos habitats frios. Este momento foi revelador do envolvimento e interesse das crianças, uma vez que, não só todos os grupos mostraram, sem dificuldade, as informações recolhidas, como também duas crianças evidenciaram ter recolhido mais informações do que as solicitadas.

É com a implementação das práticas educativas que o profissional de educação, a partir de um olhar crítico, consegue detetar as suas fragilidades e vantagens. Nesta linha de ideias, a mestranda considera que a atividade lograria se, ao invés de ser realizada a trio, fosse concretizada a pares, dado que, no momento de escuta dos vídeos, um elemento do grupo teve de esperar que os fones se encontrassem livres, pois os *surfaces*/computadores não possuíam um som suficientemente elevado que permitisse a escuta simultânea por parte de todos os alunos em sala de aula. Já no que concerne às vantagens, para além de promover competências colaborativas como já mencionado, a *WebQuest* revelou-se um instrumento pedagógico capaz de estimular a pesquisa e o pensamento crítico (Pimentel, 2007, p.5), como também a “motivación, el interés, la dedicación a la tarea y, por tanto, los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Adell, 2006, p. 6).

Com o foco em prosseguir com a promoção de saberes significativos e funcionais sobre o conteúdo a neve, parte-se, de novo, de uma situação real, isto é, de outra questão levantada pela turma, a fim de serem criadas condições capazes de dar resposta às dúvidas e curiosidades, nomeadamente sobre se é possível produzir neve artificial. Com efeito, para a intencionalidade educativa de proporcionar esta aprendizagem, a mestranda promoveu uma ação pedagógica que partiu da exploração da área curricular de Português, mais concretamente da obra literária “A ovelhinha preta” de Elisabeth Shaw, dado que o cenário da mesma ocorria numa tempestade de neve. Nesta linha de pensamento, uma vez lida, revisitada e analisada a história por meio da projeção e ordenação da mesma por imagens, bem como da realização de atividades de pré e pós leitura, análise e compreensão, a turma foi desafiada a ajudar o Pastor (uma das personagens principais da história) a aprender a sequência dos números naturais até cinquenta e nove, a partir da resolução de problemas de matemática, com o auxílio do MAB. Assim sendo, estes recursos pedagógicos permitiram, de uma forma articulada e com significação, fomentar nas crianças o crescimento de várias competências, como antecipar o tema de um texto escrito com base em elementos paratextuais, inferir o tema e resumir as ideias

centrais de textos, manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e compreender a sequência de acontecimentos, as intenções e as emoções das personagens, (re)contar histórias, elaborar respostas escritas a questionários e textos curtos, escrevendo legivelmente com correção (orto)gráfica e, também, conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais.

Desta forma, nota-se que o livro e, conseqüentemente, a narrativa assumiram um papel relevante na aprendizagem dos alunos, não só porque é um ponto de interesse dos mesmos que, de imediato, suscitou a sua atenção, mas também porque através deles desenvolvem o seu léxico, a capacidade de formar estruturas sintáticas complexas, a identificação e descodificação de palavras escritas, bem como o “o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos” (Sim Sim, 2007, p.6). No que concerne à aprendizagem dos números, mais concretamente à sequência dos mesmos, esta já era um conhecimento prévio que quase todos os alunos possuíam. Porém, quando estes conhecimentos foram comprovados por meio da resolução de problemas que careciam da manipulação de materiais estruturados, o mesmo já não se verificava, denotando-se algumas dificuldades na contagem crescente e regressiva, que a mestranda procurou colmatar com a exploração do MAB. Esta opção metodológica vai, novamente, ao encontro da conceção defendida por Piaget (1971) ao considerar que as crianças aprendem a partir da ação sobre os objetos, mas também de Alsina (2004), que destaca que as aprendizagens de novas competências matemáticas devem surgir da manipulação de variados materiais “já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa e aumente o grau de consciência sobre elas” (p. 9).

Tal como já mencionado, a articulação destas duas áreas curriculares, assim como destes dois recursos pedagógicos possibilitaram, igualmente, estabelecer uma ligação com sentido e com a intencionalidade educativa primordial estabelecida, nomeadamente compreender se é possível fazer neve artificial. Efetivamente, esta questão emergiu no dia posterior à realização da *WebQuest*, quando num diálogo revisitativo das atividades desenvolvidas, uma das crianças afirmou que (J.P: “Ontem falamos dos animais da neve, mas eu nunca vi neve”).

Perante esta declaração, as professoras estagiárias perguntaram à turma sobre se algum elemento já tinha tocado em neve e, se sim, o que sentiram ao fazê-lo e em que local o concretizaram. Foi após este questionamento que uma das crianças garantiu (M.Â: “Eu nunca fui à Serra da Estrela, mas já mexi em neve porque fiz neve falsa com a minha irmã”), relevando, não só conhecimentos prévios de um dos locais onde neva no nosso país, mas também suscitando, de imediato, uma motivação e interesse acrescido em toda a turma por desejarem perceber o que, de facto, era a “neve falsa”. Tal possibilitou a atualização do mapa conceptual com duas novas questões emergentes: “Será que é possível fazer neve artificial?” e, ainda, “Quais as regiões do nosso país onde neva mais?”.

Assim sendo, de modo a explorar a primeira referida, tal como já mencionado, a turma foi proposta a elaborar “uma tempestade de neve”, tal como vivenciado na história anteriormente explorada, por meio de um trabalho experimental, com recurso a fraldas de bebé, a água, a uma bacia e a uma colher, sendo-lhes, também, entregue uma carta de planificação, que os auxiliava antes, durante e após a atividade e potenciava a reflexão dos procedimentos da mesma, tornando-se um “documento orientador e facilitador da compreensão da atividade” (Sousa, Santos, & Oliveira, 2017, p. 252). Para a sua realização, a turma foi novamente dividida, desta vez a pares, o que na opinião da mestrande teve um impacto mais positivo, comparativamente ao trabalho desenvolvido a trio, uma vez que a tarefa foi executada com maior participação, foco, empenho e atenção por parte de todos. Todavia, a motivação e o interesse pelo trabalho experimental intensificaram-se à medida que os grupos iam conseguindo concretizar a neve artificial o que, de um modo geral, originou que as crianças se deslocassem dos seus lugares para mostrarem a sua produção e falassem cada vez mais alto, gerando um clima pouco propício à partilha e à aprendizagem. Porém, com exceção desta dificuldade, todo o procedimento foi bem-sucedido, sendo, a mesma, no parecer da professora estagiária, justificável devido à motivação das crianças, passíveis de serem visualizadas pelas seguintes citações (C: “Estou muito feliz por estar a fazer a neve artificial, professora Ana”) e (L.D: “Professora Ana, podes-me dar uma fralda para eu fazer em casa com os meus pais?”). Nesta perspetiva, os alunos fomentaram competências democráticas, comunicativas, de saber estar, de leitura, de respostas escritas a questionários e instruções e aumentaram o seu vocabulário, promovendo, mais uma vez, uma

articulação com a área curricular do Português (Mata, Bettencourt, Lino, & Paiva, 2004).

Por sua vez, quando as professoras estagiárias questionaram as crianças sobre se estas já tinham tocado em neve e, se sim, o que sentiram ao realizá-lo e em que local o concretizaram, foram sete as crianças que afirmaram que já o tinham feito e que nutriram sentimentos de alegria e diversão. Todavia, quando as mesmas foram interrogadas sobre o local onde o executaram, apenas uma demonstrou possuir essa informação (L.F: “Eu fui à Serra da Estrela”). Perante este desconhecimento e concomitante necessidade da turma, o par pedagógico desenvolveu uma ação educativa, direcionada, primordialmente, para explorar a questão “Quais as regiões do nosso país onde neva mais?”. Para tal, todos os alunos foram desafiados a recolher, novamente no seio familiar, fotografias suas e/ou dos seus familiares em locais onde se fizesse sentir frio ou que nevasse, juntamente com a informação do nome dessa região. De modo a cultivar a participação do grupo de crianças para a tarefa, a díade, no momento de solicitação da mesma, apresentou as suas fotografias, surtindo, de imediato uma motivação acrescida na turma. Tal opção metodológica produziu a intencionalidade pretendida, uma vez que várias crianças de uma forma bastante participativa trouxeram diversas fotografias, quer impressas, quer digitais e partilharam com os demais. Ao contrário do que se tinha verificado previamente, desta vez vários elementos conseguiram mencionar os locais onde as mesmas foram tiradas. Assim, evidencia-se a relevância de, a partir dos conhecimentos prévios e das experiências e investigações realizadas com as famílias, as crianças construírem, de forma significativa, as suas aprendizagens (Estanqueiro, 2010) e, conseqüentemente, “ajudar[em] o [seu] “eu” a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores” (Kilpatrick, 1936, p.28, citado por Gambôa, 2011, p. 51).

Foi, portanto, a seguir à apresentação das mesmas que o grupo assistiu a um vídeo, realizado pela díade, onde foram apresentadas algumas das serras onde neva no nosso país e, por sua vez, em que regiões as mesmas se situavam. À semelhança do que o par pedagógico já tinha observado em atividades anteriores, a utilização do vídeo “permite que haja o incentivo a problematização de conceitos, satisfazendo as curiosidades dos alunos e necessidades reais ou imaginárias dos mesmos”, “proporciona a criação de atividades mais atraentes” e, também, possibilita o “desenvolvimento cognitivo,

permitindo com isso, novos interesses nos mesmos” (Silva et al., 2012, p. 190). No momento de revisitação do vídeo, foi verificável que as crianças conseguiram extrair, com facilidade, o nome das serras mencionadas. Em contrapartida, revelaram dificuldade em reconhecer se as mesmas se situavam a norte, centro ou sul do país e, para que tal aprendizagem fosse promovida, foi opção metodológica da díade, não só voltar a repetir o vídeo, mas também potenciar a realização de um quiz, por meio de uma aplicação interativa jogada em pequenos grupos. Assim sendo, a cada um foi entregue um computador e a cada elemento foi cedida uma folha de registo com as perguntas que surgiriam no quiz e ao qual as crianças deveriam preencher ao longo do mesmo. A partir da elaboração desta atividade que, na generalidade, foi realizada de forma prazerosa por todos, os alunos desenvolveram conhecimentos sobre si e sobre os outros (Vygotsky, 1995), fortaleceram competências de interação e integração (Moreira & Oliveira, 2004) e, também, consolidaram conhecimentos essenciais para compreenderem a questão levantada no quadro conceptual.

Ainda, no que concerne ao desenvolvimento da fase III deste projeto, importa destacar que o par pedagógico fomentou práticas educativas com a intencionalidade de explorar a questão “O que acontece aos animais se o gelo derreter?”, a partir do visionamento de um vídeo e da continuidade da realização do noticiário, já anteriormente evidenciado neste relatório de estágio.

A par com o crescimento deste projeto, promoveu-se a aprendizagem de vários fonemas e dígrafos, como o <r>, <x>, <z>, <lh>, <ch> (e com eles construíram-se *Brainstormings* com os conhecimentos prévios dos alunos e um dicionário, quer manual, quer digital e dos números de 30 a 100 (por meio da resolução de problemas com o auxílio de materiais estruturados e do jogo da roleta); efetuou-se a leitura e exploração de histórias (como o “Rato do Campo e o Rato da Cidade” reinventado pela díade, ao qual cada criança atribuiu um final à história), de cartas e de mensagens secretas e, ainda, promoveu-se a exploração e a manipulação do dinheiro (quer por via da resolução de problemas, quer pela realização do jogo de tabuleiro “*Monopoly* dos animais da neve”) e do gráfico de pontos. Ademais, também se privilegiou uma articulação com a Educação Artística e, por isso, fomentou-se a realização de um plano de Expressão Motora e uma caça ao tesouro, várias representações a partir do desenho e a construção dos novos animais de cada criança através de pasta de moldar e, ainda, uma audição ativa de uma música. Contudo, dada a

impossibilidade de elencar a reveladora quantidade de ações pedagógicas concretizadas neste relatório de estágio, relevaram-se apenas as mais significativas, com vista a fomentar um maior enriquecimento e conhecimento do projeto, demonstrando, deste modo, a qualidade e pertinência da ação educativa desenvolvida.

O culminar deste projeto, à semelhança do que se verificou na EPE, desenrolou-se com a preparação da última fase que o compõe, a fase da divulgação/avaliação (Fase IV), no qual com o enfoque na “socialização do saber”, visou-se “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças.” (Vasconcelos, s.d., p. 17). Com efeito, para a sua concretização, a turma organizou-se, novamente, em pequenos grupos e, primeiramente, com base na mobilização de competências democráticas e de negociação, selecionaram o nome que iria ser atribuído a este projeto, no qual a partir da unanimidade dos votos, este adquiriu a designação “De floco em floco em floco vamos aprender mais sobre a neve”. Uma vez terminada a tarefa anteriormente apresentada, a turma visualizou um *PowerPoint* previamente preparado pela díade, com fotografias ilustrativas das várias ações pedagógicas promovidas ao longo do projeto, de modo a que as crianças revisitassem toda a fase III do mesmo. Seguidamente, os grupos negociaram qual a atividade que cada um iria ilustrar nos cartazes para, posteriormente, os mesmos servirem de auxílio à apresentação do projeto aos seus pais/famílias e à comunidade educativa e, assim, dar sentido aos conhecimentos construídos. Terminada esta divisão, um dos elementos do par pedagógico auxiliou os grupos na elaboração dos cartazes, enquanto, simultaneamente, o outro deslocou-se com cada elemento da turma ao espaço exterior da instituição para construir, com base em gravações de áudio e audiovisual, um vídeo que espelhava pelas vozes das crianças todas as atividades e aprendizagens promovidas, bem como as mais significativas para cada uma.

Concluída esta preparação, chegou o dia da divulgação e, para tal, a sala foi organizada de forma a evidenciar as produções e as aprendizagens realizadas pelas crianças. Com uma adesão quase total de todos os pais/famílias, o grupo de crianças, por meio do diálogo, partilhou as experiências vivenciadas, bem como o vídeo realizado em coadjuvação entre a díade e o grupo de crianças, que

demonstrava fotografias das várias ações pedagógicas e, conseqüentemente, das produções e aprendizagens favoritas dos alunos. Revela-se que este recurso pedagógico permitiu à criança viajar de volta ao interior do projeto e, conseqüentemente, retornar “a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido”, integrando “as vivências e as experiências num todo significativo e significativo” (Vasconcelos, s.d., p.79). Já para as famílias possibilitou a partilha da evolução e do desenvolvimento dos seus educandos, bem como o empenho e dedicação das mesmas ao projeto. Esta proximidade e afetividade não só concede equilíbrio e segurança aos alunos, como também aproxima a família à escola, sendo tal visível pelas reações das famílias que foi bastante satisfatória e a das crianças, por sua vez, bastante emotiva e feliz. Finalizada a apresentação, foi entregue a cada pais/família um marcador de livro com um código *qr code*, que possibilitava o acesso ao livro digital construído ativamente pela turma que, por sua vez, foi complementado pela díade com os registos fotográficos das atividades e trabalhos das crianças, de forma a evidenciar a continuidade das aprendizagens adquiridas pelas mesmas no decorrer do projeto. Importa, também, ressaltar que esta partilha foi ainda estendida às salas da EPE e, conseqüentemente, uma das mencionadas também divulgou o seu projeto com a turma.

Neste seguimento, a concretização destes momentos permitiu à mestrandia retirar algumas considerações. Efetivamente, a apresentação deste projeto tornou-se reflexo, quer do envolvimento e da participação, quer da aquisição de aprendizagens com significação por parte dos alunos, uma vez que estas partilharam, de forma bastante autónoma e colaborativa, todo o trabalho efetuado. Além disso, com a gravação dos ficheiros audiovisuais foi possível constatar que várias crianças mencionaram que (D: “Aprendemos coisas muito giras sobre a neve”) e que, inclusive, as atividades favoritas das mesmas foram a construção de neve artificial e do novo animal. No que concerne aos objetivos primordiais deste projeto, torna-se crucial salientar que nestas apresentações foi visível que tais foram promovidos e que, inclusive, a turma desenvolveu, consideravelmente, as suas competências colaborativas o que, na opinião da mestrandia, foi resultado das inúmeras aprendizagens que se promoveram em pequenos grupos.

Posto isto, é verosímil afirmar que todos os momentos pedagógicos vivenciados assumiram extrema relevância para a futura profissional de

educação, dado que a PES favoreceu a construção da sua identidade profissional. Sabe-se que esta construção, que se define como o modo como cada indivíduo concebe o seu percurso a partir das “dinâmicas de ação pessoal e coletivas” (Quadros-Flores, 2016, p. 11), ou seja, “dos julgamentos dos outros e das nossas orientações e autodefinições” (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013, p. 324), possui um valor determinante, pois permitiu promover na mestrandia um profissional co construtor, uma vez que fomentou múltiplos saberes e competências inerentes à profissão.

METARREFLEXÃO

Perante a atual sociedade da informação em que vivemos, onde se emergem “novos modos de viver, de pensar, de comunicar, [e] de se relacionar” (Quadros-Flores, 2016, p. 1), ser-se educador de infância e professor do 1.º CEB exige um constante envolvimento pessoal, a fim de serem criadas condições capazes de potenciar a construção e desenvolvimento da identidade profissional, ao longo da vida (Alarcão & Canha, 2013). Nesta linha de pensamento, a formação inicial que se revestiu na Prática Educativa Supervisionada surgiu do percurso de formação profissional de perfil duplo, que possibilitou à mestrandia a vivência de experiências plurais, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, o crescimento e mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos e didáticos que cada contexto educativo carecia (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010).

Reconhecendo-se que um bom profissional de educação não se limita à aquisição de um vasto quadro teórico e legal, mas também identifica a necessidade de realizar constantes modificações pessoais e sociais (Flores, 2014), a presente metarreflexão, como o próprio nome indica, compreende uma reflexão final do conhecimento profissional construído e experienciado no decorrer da PES.

Com efeito, para que a “educação [seja] um veículo importante para o indivíduo” (Marta, 2015, p. 127), constatou-se a necessidade de a futura profissional de educação resignar a “uma era ultrapassada” (Quadros-Flores, Escola, & Perez, 2012, p. 92) e reconhecer o crescimento e a transformação da sociedade que lhe é envolvente, pois caso não haja resposta para as constantes exigências que esta lhe impõe, a educação “se esgota[rá] e se esvazia[rá] de sentido” (Roldão, 2004, p. 44). Em contrapartida, atendeu-se a que as ações pedagógicas da mesma privilegiassem a inovação e diversificação em conformidade com o respeito pelos interesses, motivações e necessidades das crianças, de forma a privilegiar a melhoria das práticas educativas. Deste modo, “inovar, recriar e redesenhar” (Quadros-Flores, Perez, & Escola, 2009, p. 5764) urge como o desafio colocado ao docente do século XXI, como modo de

descobrir condições favoráveis a “uma aprendizagem autêntica” (Charlier, 2014, p. 195) das crianças.

Todavia, a construção desta identidade não se caracteriza como estável ou fixa. Trata-se de “um lugar de lutas e de conflitos”, onde se constroem “maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2013, p.16). Sendo esta identidade melhor compreendida como um processo em curso (Sá-Chaves, 2005), foi exigido um investimento por parte da mestranda, quer pessoal, quer profissional, que compreendeu a apropriação e desenvolvimento de competências e saberes, que trabalhados de forma significativa, tornam-se relevantes para o exercício da profissão.

De facto, essas competências englobaram a constante criticidade, por meio do ato de saber ouvir a própria voz, pois só deste modo é que o docente fomenta a capacidade de interrogar as práticas pedagógicas no decorrer da própria ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1992) e, assim, através de um olhar retrospectivo, consegue rever as experiências vivenciadas. Foi, também, a escutar a voz dos seus alunos/crianças, bem como da comunidade profissional envolvente, que a mestranda procurou, não só tomar consciência das suas oportunidades de transformação e progressão, como também impulsionar à sua identidade profissional e conhecimento da sua profissão. Porém, para que essas mesmas oportunidades de transformação fossem concretizadas tornou-se crucial promover as suas competências investigativas, por meio da pesquisa de condições que favorecessem práticas capazes de acompanhar a inovação atual e, conseqüentemente, as necessidades de desenvolvimento das crianças. Para além das mencionadas, o processo identitário passou, também, pela indagação pertinaz da criatividade e da autonomia, passíveis de tais transformações correrem (Perrenoud, 2000).

Desta forma, é verosímil afirmar que a postura reflexiva e investigativa foram uma permanente, quer em todas as práticas educativas desenvolvidas, quer no decurso da realização deste relatório de estágio, fomentadas, incessantemente, por via de uma aproximação à MIA. Esta metodologia dinâmica e em espiral de observação-planificação-ação-reflexão potenciou a concretização de um “processo constante de vaivém” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35), onde o alargamento de perspectivas, o aumento do conhecimento profissional, a reflexividade e a mudança e melhoramento das práticas pedagógicas foram uma prioridade ao serviço da pedagogia (Leal et al., 2010).

Os cumprimentos desses propósitos tornaram-se possíveis por meio de um trabalho em conjunto que, uma vez designado por trabalho colaborativo, emergiu da colaboração e troca de saberes, de experiências, de receios e de dificuldades entre os vários intervenientes da ação educativa. Este instrumento de construção e (re)construção dos conhecimentos profissionais ocorreu por meio da pluralidade de discursos partilhados entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e, não menos importante, as crianças, possibilitando o desenvolvimento favorável das pessoas, das atividades, das instituições e da sociedade (Alarcão & Canha, 2013). Assim, privilegiou-se uma variedade de olhares entre vários elementos que partilhavam o mesmo contexto e a mesma intencionalidade (Ribeiro, 2011). No entanto, para tal tornou-se crucial desenvolver graus de confiança, partilha e equidade pelos conhecimentos e vivências que os demais possuíam, com vista a compreendê-los e a invocar o crescimento e modificação de todos. Na verdade, este “olhar do outro sobre mim” (Ribeiro, 2016, p. 27) revelou-se um fator determinante para o enriquecimento da formação, atividade, reflexão e transformação da mestrandia enquanto profissional futuramente habilitada para o perfil duplo de docência (Ribeiro, 2011).

A promoção deste trabalho colaborativo é também determinante no complexo processo de transição educativa da criança, da EPE para o 1.º CEB. De facto, apesar de as transições se assumirem como um modo de vida constante da criança desde o seu nascimento (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016), o apoio e a participação dos diversos intervenientes no mesmo tornam-se decisivas para que esta se desenvolva holísticamente. De entre os quais, dá-se maior destaque à criança, uma vez que esta se apresenta como o agente que efetivamente sofre a transição, mas também ao educador e ao professor, dado que detêm um papel igualmente relevante neste processo, assumindo, a posição de facilitador da transição. Todavia, as experiências criteriosas e reflexivas que a mestrandia vivenciou em ambos os contextos permitiram-lhe observar a existência dos contrastes existentes neste processo e que, por sua vez, reduzem a qualidade desta transição, tornando-se, segundo Bronfenbrenner (s.d.), inibidores para um desenvolvimento integral e completo da criança (Portugal, 1992). Tais constrangimentos ocorrem pelas mudanças bruscas e traumáticas que a criança é alvo, no que diz respeito à estrutura dos espaços, das rotinas, das interações, dos materiais, da pedagogia da sala e da

natureza do currículo (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016). Porém, graças ao seu perfil duplo docente, as transições e a continuidade educativa podem ser facilitadas pelo profissional de educação formado no presente mestrado, que respeita as singularidades das crianças e oferece-lhes oportunidades para que estas desenvolvam as suas potencialidades sem ruturas, num ambiente democrático e securizante (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018).

Efetivamente, com o culminar deste processo, a mestrandia é capaz de salientar que esta preocupação pelo desenvolvimento integral da criança, por meio de uma pedagogia em participação foi, também, uma constante durante a PES. A partir da adoção de um paradigma socioconstrutivista da aprendizagem, a criança foi, incessantemente, reconhecida como “um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade, a sua voz como pessoa” (Gambôa, 2011, p. 52), sendo a relação estabelecida com a mesma marcada pela afetividade e respeito, tornando-se estas condições substanciais para o seu crescimento enquanto ser pessoal e social.

Apesar desta e das restantes relações com os intervenientes da ação educativa facilitarem a confiança da prática pedagógica da mestrandia, este longo caminho inicial da profissão também se revestiu de incertezas e dificuldades, tornando-se impulsionadoras de ansiedades e angústias. Consideradas um impedimento ao desenvolvimento harmonioso, as mesmas procuraram e procurarão, no futuro que se avizinhará, ser continuamente colmatadas com a construção e (re)construção do seu processo de formação, pois este primeiro passo dado apenas serviu de impulso à profissionalidade docente.

Posto isto, com o olhar no futuro sem prever o que o mesmo a reserva, a futura profissional de educação leva, como premissa para a vida, a profissão docente, não como “uma coisa que se torn[ará] completa em determinada ocasião [, mas sim como] um contínuo conduzir para o futuro” (Dewey, s.d., citado por Gambôa, 2011, p.53), onde, com toda a certeza, outros olhares se construirão, mas as mesmas utopias permanecerão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2006). Internet en el aula: Las WebQuest. Edutec. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, (17), 1-26. Disponível em <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutece/article/view/530/24> e acedido a 4 de maio de 2019.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp.90-122). Porto: Porto Editora.
- André, M. E., & Pontin, M. M. (2010). O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. *Revista Meta*, 2 (4), 13-30. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66/62> e acedido a 22 de abril de 2019.
- Apple, M.W., Torres, C.A., Furter, P., Puiggrós, A., Fernandes, J. V., Saul, A.M., & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, M. Pinazza, E. R. Ribeiro, M. J. Cardona, & D. Lino. *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Barbosa-Lima, M. C., Castro, G. F., & Xavier de Araújo, R. M. (2006). Ensinar, formar, educar e instruir: A linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, 12 (2), 235-245. Disponível em

- <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf> e acessado a 16 de abril de 2019.
- Barboza, J. S., & Felício, H. M. S. (2018). Integração Curricular a partir da Análise de uma Disciplina de um Curso de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42 (3), 27-35. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n3/1981-5271-rbem-42-3-0027.pdf> e acessado a 20 de junho de 2019.
- Blocka, O., & Rauscha, R. (2014). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 15 (3), p. 249-254. Disponível em <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/493/461> e acessado a 20 de junho de 2019.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberland, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> e acessado a 10 de novembro de 2018.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.
- Carr, W. (1989). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Carruthers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: Um sentimento de aventura?. In J. Moyles, *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o desafio* (pp. 192-204). Porto Alegre: Artmed.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. In J. P. Ponte, A. Moreira, I. Catalão, M. Maia, J. A. Duarte, T. Marques, A. Tomás, &

- M. I. Pereira (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha de práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional dos professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 193-216). Coimbra: Edições Almedina.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: A diferenciação educativa em debate. *Interações*, 8 (22), 62-82. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227> e acedido a 16 de abril de 2019.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2008). *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF e acedido a 8 de janeiro de 2019.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/911/2/Cad_6EducaaoPreEscolarFuturo.pdf e acedido a 8 de fevereiro de 2019.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

- Davis, J., & Howard, G. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In B. Spoked. *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Devries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. Devries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: Práticas e atividades* (pp. 50-68). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Observação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2002). A criança tem voz própria. *A Página*, 117 (35), 1-4. Disponível em https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9121/Doc/P%C3%A1gina_9121.pdf e acedido a 31 de janeiro de 2019.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: Um olhar internacional. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (p. 217-234). Coimbra: Edições Almedina.

- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Competências e saberes na nova era digital: Exemplificação no 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo, aprendizagens e trabalho docente*, 2709-2719. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf e acedido a 27 de maio de 2019.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1996). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4.ª ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: de educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 82-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Merali, J. (2016). Nota de apresentação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-61). Viseu: Psicosoma.
- Forneiro, L. E. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições ASA.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goldschmied, E. (2013). *Educar en la escuela infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro e Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Gomes, M. (2002). As identidades de educadoras de crianças pequenas: Um caminho do 'eu' ao 'nós'. *GT Educação de crianças de 0 a 6 anos*, (7), 1-16. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gto7/to76.pdf> e acessado a 18 de fevereiro de 2019.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, P. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela: Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. G. Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Org.), *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.) (pp. 115-136). Madrid: Edições Morata.
- González, J., Muñoz, M., & Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativo: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), 1-18. Disponível em rieoei.org/historico/deloslectores/3988Argos.pdf e acessado a 6 de dezembro de 2018.
- Hangreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A criança em acção* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação

- Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Edições Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Kartz, L. & Chard, S. C. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393608.pdf> e acessado a 7 de dezembro de 2018.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. S., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: Contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spoked, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leal, S.M., Dinis, R., Massa, R., Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In *Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas"* (pp. 1-17). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/61434388.pdf> e acessado a 17 de junho de 2019.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* 16 (1), 87-92. Disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773> e acessado a 16 de abril de 2019.
- Lima, G. A. B. (2004). Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, 9 (2), 134-145. Disponível em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/355/164> e acessado a 9 de junho de 2019.
- Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Editora Profedições.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260/pdf> e acessado a 15 de dezembro de 2018.
- Martins, I. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista eletrónica de enseñanza de las ciencias*, 1 (1), 28-39. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/28092796_Problemas_e_p

erspectivas_sobre_a_integracao_CTS_no_sistema_educativo_portugues e acedido a 27 de maio de 2019.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar: Guia para pais e outros educadores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 169-174. Disponível em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/138/pdf> e acedido a 14 de junho de 2019.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Moita, M. C. (2013). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed) (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A vivência na escola básica do 1.º ciclo: A voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In J. P. Ponte, A. Moreira, I. Catalão, M. Maia, J. A. Duarte, T. Marques, A. Tomás, & M. I. Pereira (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-17). Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente*, 05 (05), 11-29. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23576/1/Quebrando%20os%20sil%C3%A2ncios%20das%20hist%C3%B3rias%20%C3%BAnicas-%20As%20narrativas%20profissionais%20como%20contranarrativas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20supervis%C3%A3o.pdf> e acedido a 8 de junho de 2019.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo na práxis de participação (4.ª ed.)* (pp. 121-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1999). *Uma escola para a democracia, a educação e o futuro. Debates na Presidência da República*. Lisboa: INCM.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, (9), 39-46. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf?fbclid=IwARoFqWznFxDNtY6wlG1nopBpa1lfo3Y-6fvo8KxvF8_OeR4qNR77onOVIvg e acedido a 26 de junho de 2019.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3, 413-440. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf e acedido a 11 de abril de 2019.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor (2.ª ed.)* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Revista Escola Moderna*, 18, 5-9. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf e acedido a 12 de abril de 2019.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (Org.) (4.^a ed.) (pp. 61-101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço da pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Aprender em companhia* (pp. 5-13). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-13). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011b). A perspetiva pedagógica da associação criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (4.^a ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp.35-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J.P., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (1992). *Mapas conceptuais – Uma técnica para aprender* (3.^a ed.). Porto: Narcea Ediciones.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: Estatuto e funções. *Revista Lusófona de Educação*, 15 (15), 191-194. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1533> e acedido a 17 de abril de 2019.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1971). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Coleção Plural.
- Pimentel, F. S. C. (2007). Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. Disponível em

- https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Pimentel9/publication/n/266291850_Formacao_de_Professores_e_Novas_Tecnologias_pos_sibilidades_e_desafios_da_utilizacao_de_webquest_e_webfolio_na_formacao_continuada/link
[s/5b603cbea6fdccfob202be60/Formacao-de-Professores-e-Novas-Tecnologias-possibilidades-e-desafios-da-utilizacao-de-webquest-e-webfolio-na-formacao-continuada.pdf](https://www.researchgate.net/publication/332556033/Formacao-de-Professores-e-Novas-Tecnologias-possibilidades-e-desafios-da-utilizacao-de-webquest-e-webfolio-na-formacao-continuada.pdf) e acedido a 12 de junho de 2019.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche - Primado das relações e a importância dos espaços. In Mesa Redonda: *As questões do atendimento e educação da 1a infância: Investigação e práticas*, 47 – 113. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20crianca%20aos3/5-mesa1.pdf> e acedido a 28 de outubro de 2018.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pryjma, M. F., & Winkeler, M. S. B. (2014). Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: Análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente*, 6 (11), 23-34. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> e acedido a 8 de fevereiro de 2019.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Atas do X congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5765-5779). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorio->

- aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/92694.pdf e acedido a 16 de junho de 2019.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez., & D. Gonçalves. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega, ISBN. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf e acedido a 16 de junho de 2019.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In J. E. Raposo-Rivas, Martinez-Figueira, & F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf e acedido a 17 de abril de 2019.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, R. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudanças. In 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE - 1st International Conference on Teacher Education (INCTE), Bragança. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf e acedido a 22 de junho de 2019.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2) 2-17. Disponível em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/27/72> e acedido a 27 de maio de 2019.
- Quadros-Flores, P. A., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3 (2), 60-76. Disponível em

<https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/download/60/94>
e acessado a 20 de fevereiro de 2019.

- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf e acessado a 8 de junho de 2019.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diário reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância: Contributos para uma epistemologia da práxis* (2.^a ed.). Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. III Encontro Internacional de Formação na Docência, In III Encontro Internacional de Formação na Docência (pp. 324-334). Bragança: Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. J., & Gonçalves, A. (2018). Concepções dos alunos do 1.º ano da LEB sobre as inter-relações ciência-tecnologia-sociedade. In *Livro de atas do 3.º Encontro internacional de formação na docência*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., & Marques, R. (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão de currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (3.^a ed.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> e acedido a 7 de fevereiro de 2019.
- Roldão, M. J. (2007b). Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29. Disponível em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf> e acedido a 25 de maio de 2019.
- Roldão, M. C., & Almeida S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral de Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf e acedido a 13 de abril de 2019.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências*. Uma abordagem interdisciplinar. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.

- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2.^a ed.) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sampaio Maia, J. (2008). *Aprender... matemática do jardim de Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103- 115. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> e acedido a 17 de abril de 2019.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, J. L., Silva, D. A., Martini, C., Domingos, D. C., Leal, P. G., Filho, E. B., & Fiorucci, R. (2012). Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. *Revista Química Nova na Escola*, 34 (4), 189-200. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Rogério_Fiorucci/publication/259923439_A_Utilizacao_de_Videos_Didaticos_nas_Aulas_de_Quimica_do_Ensino_Medio_para_Abordagem_Historica_e_Contextualizada_do_Tema_Vidros/links/00b7d52e8fb7f69cf4000000/A-Utilizacao-de-Videos-Didaticos-nas-Aulas-de-Quimica-do-Ensino-Medio-para-Abordagem-Historica-e-Contextualizada-do-Tema-Vidros.pdf e acedido a 21 de junho de 2019.
- Sim Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compressão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Shaw, E. (1997). *A ovelhinha preta*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Spodek, B., & Brown, P.C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, S., Santos, O., & Oliveira, M. (2017). Crianças com NEE, Ensino Experimental das Ciências e Educação Ambiental: Perspetiva integradora. *Revista AmbientalMENTEsustentable*, (1), 23-24. Disponível em https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22410/AS_23-24_2017_art_20.pdf?sequence=3&isAllowed=y e acedido a 21 de junho de 2019.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Formalpress.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: A valorização das(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa*, 16 (2), 201-216. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/3086/1875> e acedido a 9 de junho de 2019.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos com turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Valadares, J. (2006). O ensino experimental das Ciências: Do conceito à prática: Investigação/ acção/ reflexão. *Revista Profomar*, 1-15. Disponível em http://proformar.pt/revista/edicao_13/ensino_exp_ciencias.pdf e acedido a 27 de maio de 2019.

- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (1999). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana*, 22, 93-115. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/41564421.pdf> e acedido a 16 de novembro de 2018.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura*. Lisboa: APEI.
- Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, D. W. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-61). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o praticum: Uma perspetiva para os anos 90. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Zorzal, E. R., Cardoso, A., Kirner, C., & Júnior, L. J. (2006). Realidade Aumentada Aplicada em Jogos Educacionais. Disponível em https://www.academia.edu/3993945/Realidade_Aumentada_Aplicada_em_Jogos_Educacionais e acedido a 11 de maio de 2019.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

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

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 240/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º65/2012 - 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ªSérie. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1.ª Série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

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

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

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 5907/2017 de 5 de julho de 2017. Diário da República n.º 128/2017, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho normativo n.º 6944-A de 19 de julho de 2018. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Direção Geral de Educação (s.d.). Aprendizagens Essenciais. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o> e acedido a 13 de abril de 2019.

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986– I série, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Oliveira-Martins, G. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.
- Plano Anual de Atividades, 2018-2019. Porto.
- Projeto Educativo de Agrupamento, 2013-2017. Porto.
- Unicef. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

NM