ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Diana da Silva Rodrigues

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSIN

julho 2019

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Diana da Silva Rodrigues

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO

julho 2019

AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso, que não foi fácil, tenho a consciência de que dei o melhor de mim. Isso também o devo a todas as pessoas que me acompanharam e a quem dedico um agradecimento especial. Certamente que sofri e fui feliz ao lado dos que mais amo, o que fez desta formação a melhor oportunidade que poderia ter tido para crescer enquanto profissional e, sobretudo, como pessoa.

À minha avó e à minha mãe, as pessoas mais importantes da minha vida, por serem a minha força e exemplo de coragem, e por me terem apoiado em todos os momentos. À minha madrinha, por ter sido o meu grande porto de abrigo, exemplo de resiliência, força, paixão e de educadora, ajudando-me a realizar o meu sonho, o nosso sonho... À minha restante família por se orgulhar de mim e por me ter ajudado a superar todas as dificuldades.

Aos meus amigos de todas as horas e de todas as aventuras, que me acompanharam nas longas sessões de estudo. À minha grande amiga e par pedagógico Mariana, que nunca me deixou desistir, que muitas vezes me abraçou e me relembrou o quão fortes e especiais somos. Às minhas amigas de curso, que me acompanharam durante estes cinco anos. Sonhámos juntas, sem desistir. Obrigada por este grupo infalível, terão sempre um lugar especial no meu coração!

A todos os outros profissionais desta instituição que me acompanharam neste percurso, agradeço as palavras de força e de carinho sempre que precisei. Um agradecimento especial às minhas supervisoras institucionais, professora Doutora Deolinda Ribeiro e professora Doutora Susana Sá, pela constante partilha de saberes, pelo inteiro apoio e dedicação, e pela exigência, rigor e profissionalismo exímios.

De igual forma, destaco as minhas orientadoras cooperantes, por me terem recebido de braços abertos e por me fazerem acreditar que terei a melhor

profissão do mundo! Agradeço também a todas as crianças e respetivas famílias com quem aprendi, cresci e fui muito feliz. Sem elas este trabalho não teria sido possível. Vocês, meus pequeninos, são a prova de que somos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos (Saint-Exupéry, 2001).

A todos os que se cruzaram no meu caminho, e que por aspetos positivos ou negativos deixaram a sua marca em mim...muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio espelha a formação inicial docente da autora deste documento nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que conjetura a postura indagadora do profissional de educação e evidencia um quadro conceptual e os seus contributos para a ação educativa. Colocando a investigação ao serviço da pedagogia, numa aproximação à metodologia de investigação-ação, foi veiculando um compromisso com a visão transformadora da ação, espelhando o papel determinante do ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão. Este posicionamento crítico e reflexivo adveio das interações pedagógicas de natureza cooperativa, que visou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondessem às necessidades das crianças.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, defendido por Vygotsky (1991), parte do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada pelo outro. Deste modo, a Metodologia de Trabalho de Projeto permitiu o desenvolvimento de atividades em grupo, contextualizadas e significativas, nas quais as crianças aprenderam umas com as outras e manifestaram atitudes de cooperação, respeito pelo outro e participação democrática. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem apoiado em princípios que norteiam o paradigma socioconstrutivista, a criança é orientada para a construção da sua autonomia no próprio processo de aprender. Nesta visão, as práticas educativas desenvolvidas refletiram os contributos da promoção da educação para o desenvolvimento sustentável na formação do ser humano autónomo e socialmente ativo.

Palavras-Chave: Prática Educativa, Criança, Investigação-Ação, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Autonomia.

ABSTRACT

This internship report reflects the initial teacher's education of the author of this document in the contexts of Pre-school Education and Primary School Education, which conjectures the inquiring posture of the education professional and shows a conceptual framework and its contributions to the educational action. Placing research at the service of pedagogy, in an approach to the action-research methodology, was carrying a commitment to the transforming vision of action, mirroring the determining role of the systematic cycle of observation, planning, action and reflection. This critical and reflexive positioning resulted from pedagogical interactions of a cooperative nature, aimed at identifying possibilities of pedagogical action that respond to the needs of children.

The concept of zone of proximal development, advocated by Vygotsky (1991), assumes that the child is able to accomplish more and better the proposed tasks when supported by the other. In this way, the Work-project Methodology allowed the development of contextualized and meaningful group activities in which the children learned from each other and expressed attitudes of cooperation, respect for each other and democratic participation. Thus, in teaching and learning processes based on principles that guide the socio-constructive paradigm, the child is oriented to build his own autonomy in the process of learning. In this view, the educational practices developed reflected the contributions of promoting education for sustainable development in the formation of the autonomous and socially active human being.

Keywords: Educational Practice, Child, Action-Research, Education for Sustainable Development, Autonomy.

Índice

Agradecimentos i

Resumo iii

Abstract iv

Índice de figuras vii

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas viii

Introdução 1

Capítulo I. Enquadramento teórico e legal 3

1. Paradigmas da educação: papel da criança e do docente no processo educativo 3

2. Primeira etapa da educação básica no processo educativo 14

3. Primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar 21

Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação 27

1. Caracterização do contexto de estágio 28

1.1 Ambiente educativo de Educação Pré-Escolar 30

1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico 38

2. Metodologia de investigação 44

Capítulo III. Descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos 48

1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-escolar 49

2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico 65

Metarreflexão 82

Referências Bibliográficas 85

Normativos legais e outros documentos consultados 94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Matrizes capazes de melhorar a qualidade da Educação 7

Figura 2 – Potencialidades da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 11

Figura 3 – Relação bidirecional entre a construção do conhecimento e da autonomia 12

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas
AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CAA – Centro de apoio à aprendizagem
EPE – Educação Pré-Escolar
DL – Decreto-Lei
IA –Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
PAA – Plano Anual de Atividades
PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCG – Plano Curricular de Grupo
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática Educativa Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
SAF – Serviço de Apoio à Família
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Com vista à obtenção do grau de Mestre, que confere habilitação profissional docente para o perfil duplo educador-professor, e no cumprimento no consignado no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, este relatório assume a modalidade de relatório de estágio. Tal como o seu nome indica, refere-se ao processo de formação profissional no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES, organizada em dois semestres, envolveu um período de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a realização de seminários semanais, constituídos pela partilha de experiências e reflexões referentes à prática educativa (Nóvoa, 1997).

Durante este percurso formativo, a mestranda propôs-se a problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais. Por isso, este documento pretende ser o reflexo das aprendizagens profissionais contruídas durante a prática pedagógica, através da mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação, que caracterizou o processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão (Trilla, 1998, citado por Fernandes, 2006).

Por sua vez, estas aprendizagens foram vertidas neste relatório de estágio que é constituído por três capítulos e respetivos subcapítulos, incluindo a metarreflexão sobre o percurso de formação profissional. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico e legal, que serviu de base ao presente documento, salientando a importância do papel do docente, enunciado no DL n.º 240/2001 e no DL n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. Este explana, ainda,

as especificidades inerentes a cada nível educativo, explicitando os fundamentos pedagógicos que serviram de base para a prática pedagógica.

No segundo capítulo, procede a identificação e caracterização dos ambientes educativos – caracterização do grupo de crianças, organização do espaço e respetivos recursos didáticos, métodos de ensino e de aprendizagem, rotina diária e, ainda, as interações entre os diversos intervenientes no contexto educativo. Este capítulo inclui igualmente a apresentação da metodologia de investigação adotada em par de formação, que permitiu desenvolver a competência do saber-fazer, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

No terceiro e último capítulo são descritas, fundamentadas e refletidas as fases da ação educativa, nas quais se procurou promover momentos de ensino e de aprendizagem diversificados e estimulantes, numa visão da inclusão, e tendo em conta os pressupostos explanados no primeiro capítulo.

A metarreflexão, no final do relatório, procura evidenciar a construção e desenvolvimento do saber profissional docente, pela problematização de desafios, complexidade e singularidade e complexidade da prática docente.

Por fim, encontram-se as referências que sustentaram a construção deste documento, bem como os anexos e apêndices onde constam alguns registos e recursos pedagógicos que se mostraram essenciais ao bom desempenho durante esta fase, nomeadamente: planificações, grelhas de observação sistemática, registos fotográficos, entre outros.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 23).

A escola é o contexto fulcral de estruturação dos conhecimentos e, por sua vez, os elementos que dão vida à educação são o educando e o educador. O presente capítulo apresenta o quadro teórico e legal, que sustentou a prática educativa. Assim, no primeiro subcapítulo é feita uma reflexão acerca do papel da criança e do docente na ação educativa, bem como explanados alguns princípios-chave que atuam como matrizes capazes de melhorar a qualidade da Educação.

Fruto dos projetos de intervenção desenvolvidos durante a PES, será ainda realizada uma reflexão acerca das potencialidades da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, bem como do papel que o trabalho cooperativo assume no desenvolvimento da autonomia das crianças. Segue-se as especificidades de cada valência de estágio, a EPE e o 1.º CEB, tendo em conta o perfil do educador de infância/professor e da criança, agente ativo no seu desenvolvimento, que permitem compreender as opções metodológicas tomadas ao longo da PES.

1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO: PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO

Na Convenção sobre os Direitos da Criança na Assembleia Geral pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 1989), foi reforçada a importância

da educação para o desenvolvimento da criança, que passa a ocupar um lugar de destaque na comunidade, com deveres e direitos, nomeadamente o da educação, como um contínuo para favorecer o desenvolvimento global da sua personalidade.

Piaget (1977) estabelece uma ordem sequencial segundo a qual o ser humano se desenvolve cognitivamente, atravessando sucessivamente estádios, cujas idades médias que os caracterizam variam de um indivíduo para outro. Dos 2 aos 7 anos, estádio pré-operatório, a criança demonstra capacidade de representar a realidade através da linguagem, de desenhos, de imitações e de jogos simbólicos, expressando o seu pensamento, ainda que pré-lógico e baseado em aparências percetivas. Do ponto de vista social, a criança relaciona-se com os outros, ainda que a sua visão do mundo parta sempre da sua personalidade (egocentrismo). Segue-se o estádio das operações concretas (7 aos 11 anos), no qual o seu raciocínio se desliga progressivamente do concreto, demonstrando ainda algumas dificuldades em operar com abstrações. Neste estádio, a criança supera o período egocêntrico e coopera cada vez mais com ou outros, respeitando diferentes opiniões (Piaget & Inhelder, 1977).

Diante dos ideais de Skinner (1954), os reforços positivos e negativos contribuíam para que o indivíduo desenvolvesse ou extinguisse comportamentos específicos, respetivamente, privilegiando um ensino transmissivo no qual se recorria ao treino, à memorização e a uma comunicação unidirecional (Becker, 2001). No entanto, tendo em conta que "o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), a aprendizagem de natureza rotineira e mecanicista deixou de dar resposta ao nosso sistema educativo.

Contrariando a teoria comportamental, atualmente, privilegia-se a teoria construtivista, teorizada por Piaget, Bruner e Gardner, na medida em que o saber transmitido foi substituído pelo saber construído com base na própria

experiência pessoal (Perrenoud, 2002). Assim sendo, é reconhecida a capacidade que a criança tem para se desenvolver, "dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Deste modo, Delors et al. (1996) definem quatro pilares não estanques e fundamentais à aprendizagem ao longo da vida: "*aprender a conhecer*" ou seja, um ensino baseado na experiência e no pensamento, que leva a criança a desenvolver instrumentos que lhe permitem explorar e conhecer o mundo; "*aprender a fazer*" de modo a que seja capaz de agir sobre o meio que a rodeia; "*aprender a viver juntos*", respeitando os outros e cooperando com a sociedade para o bem-estar de todos; e por fim, "*aprender a se*r" ela própria, desenvolvendo a sua personalidade autonomamente, um pilar que já antes havia sido objeto de estudo de Edgar Faure (1972).

Por outras palavras, é através da interação que a criança estabelecida com os objetos, os acontecimentos e as pessoas, que desenvolve de forma holística, por estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A interação vai minimizando a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que esta consegue alcançar quando é auxiliada por outro, até que consiga realizar a tarefa sozinha (Oers, 2009). Nesta linha de pensamento, a aprendizagem é o processo em que a criança "constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105). Então, a criança passa a ser um agente ativo na construção de conhecimento sobre o mundo físico e social, pelo que a qualidade das interações foi um fator de grande preocupação durante a PES, como será explanado no terceiro capítulo.

De acordo com Coll et al. (2001), para a criança atribuir significado àquilo que aprende, é fundamental que os conteúdos sejam significativos e que a criança esteja motivada para fazer uma ligação entre o novo conhecimento e aquilo que sabia outrora. Nesta visão, em vez de o aprendiz ser uma tábua rasa, é provido de referentes culturais e de saberes que devem ser avaliados pelo profissional de educação (Perrenoud, 2000). Por isso, os docentes que baseiam

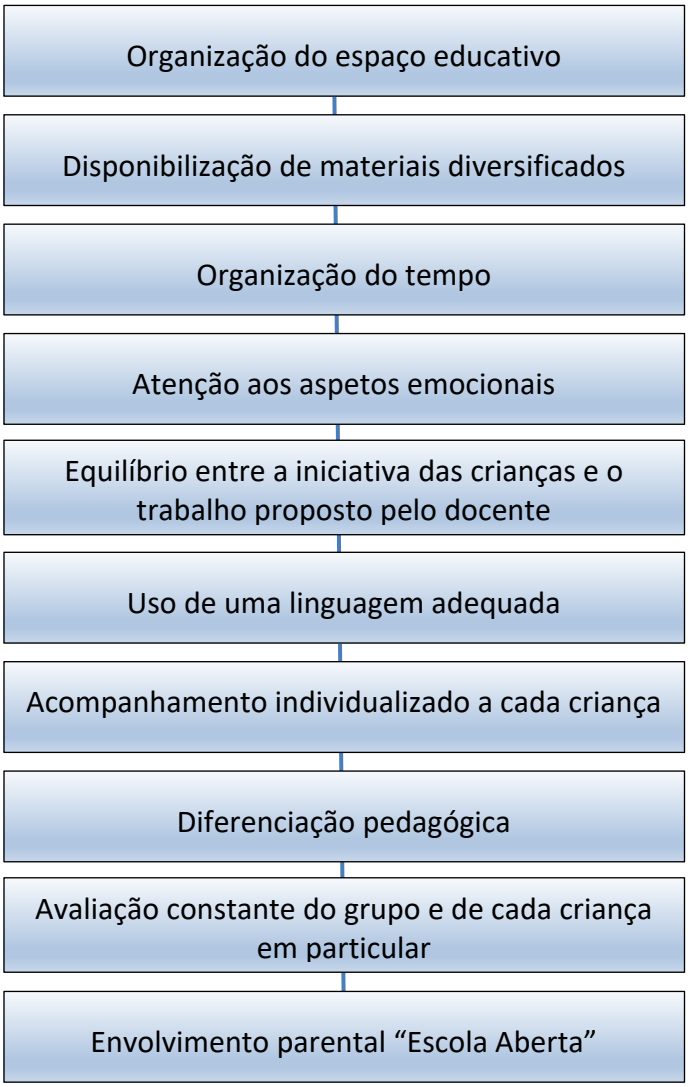
a sua prática no socioconstrutivismo criam experiências concretas e contextualmente significativas para as crianças. A título de exemplo, para motivar as crianças, o professor/educador pode recorrer a diversas estratégias lúdicas, por exemplo a exploração de obras literárias como ponto de partida para determinado tema, a promoção de jogos nos quais as crianças se divertem, recriam e interpretam o mundo, ou a criação de personagens fictícias, como estruturas organizativas de conteúdos, tal como foi realizado na prática pedagógica (Roldão, 2004).

Sistematizando esta perspetiva, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, referencia quatro dimensões de desempenho dos profissionais de educação. Na *dimensão profissional, social e ética*, o docente assume-se como responsável pelo ato de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão; garante a todas as crianças um conjunto de aprendizagens diversas; respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos, fomenta o desenvolvimento da sua autonomia e garante o seu bem-estar (anexo II). Já na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, o professor deve ir ao encontro da teoria construtivista, promovendo o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem, assumindo o papel de organizador de ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade para todos e respeitando sempre os seus ritmos de aprendizagem (anexo III). No que diz respeito à *dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade*, o decreto apela a uma ação colaborativa e organizacional (anexo IV). Esta ação alude a que os profissionais de educação de diferentes áreas curriculares se organizam com o intuito de trabalhar de forma transversal, comprometidos com uma visão transformadora da pedagogia. Por fim, a quarta *dimensão, de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, decreta que o profissional de educação, através de processos de investigação e reflexão, define o seu projeto de formação pessoal e profissional (anexo V).

Tendo em conta que prática quotidiana exige uma ação pedagógica fundamentada, deve ser realizada uma constante articulação entre a teoria e a prática e, consequentemente, entre o pensamento e a ação (Estrela, 1994).

Deste modo, "o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados" (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). Na mesma linha de pensamento, também Zabalza (1996) define dez princípios-chaves que podem atuar como matrizes capazes de melhorar a qualidade da Educação, que serão desenvolvidos neste capítulo (cf. figura 1).

Figura 1 – Matrizes capazes de melhorar a qualidade da Educação (adaptado de Zabalza, 1996, p. 49)



O conceito de espaço educativo, ainda que muitas das vezes seja utilizado como sinónimo de ambiente educativo é apenas um hipónimo. Este diz respeito ao espaço físico composto pelo mobiliário, materiais didáticos e pela decoração onde a criança desenvolve as atividades educativas (Zabalza, 1992). Mais especificamente, em ambos os contextos educativos, a organização do espaço físico da sala é a expressão das intenções do docente e da dinâmica do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Além de dever ser amplo e potenciar a autonomia e a cooperação, o espaço dedicado à criança deve também estar apetrechado de materiais diversificados e de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). De acordo com o modelo montessoriano, os materiais didáticos desempenham um papel muito importante no processo educativo, pelo que cabe ao adulto estimular a criança com materiais sensoriais que atraem a sua atenção e interesse, e permitem que a criança atribua significado às suas aprendizagens, tal como foi mobilizado na PES (Montessori, 1965).

Tal como organizar o espaço educativo, também é fulcral organizar o tempo, pois é importante que as crianças conheçam e compreendam a sua rotina diária, que surge como organizadora estrutural das suas experiências, transmitindo-lhes segurança e conferindo-lhes tempo para que expressem as suas intenções, o que certamente potencia a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2009). Ora, se a criança não se sentir segura e tiver receio de cometer erros, esta insegurança estimula o desenvolvimento de uma atitude defensiva, o que leva a criança a ter medo de agir e interagir.

De um modo geral, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem favorável, que engloba não só o espaço físico, mas também as diferentes interações: criança-criança, criança-adulto e criança-objeto (Vite, 2014). Por isso, é importante que o docente privilegie os interesses, os aspetos emocionais da criança e a satisfação das necessidades basilares para qualquer progresso dos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil: "físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se

sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105).

Uma vez que o novo conhecimento surge das motivações e necessidades evidenciadas pela criança, Zabalza (1996) preza pelo equilíbrio entre a iniciativa das crianças e o trabalho proposto pelo profissional de educação, pois "reproduzir um saber não é a mesma coisa que construí-lo" (Barth, 1996, p. 22). Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a criança deve ser escutada e valorizada, desenvolvendo as suas capacidades como agente ativo na sociedade, expressando o que pensa, o que sente, o que vivenciou e o que gostariam de experienciar. Só assim é dada a oportunidade para que tome decisões e organize as suas próprias atividades. Não obstante, o docente também tem um papel fulcral neste processo, agindo como um mediador e organizador dos ambientes de ensino e de aprendizagem (Zabalza, 1996).

Além de planificar tarefas para o desenvolvimento de competências específicas, o docente deve fazer uso correto da linguagem, utilizando diferentes estratégias e materiais, sobre os quais a criança vai construindo o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade. Segundo Albuquerque (2000), é através da linguagem que a criança "entra em mundos imaginários possíveis e não-circundantes" (p. 15), por isso é também necessário criar momentos literários ricos e diversificados, tal como foi mobilizado nas atividades desenvolvidas durante a PES. Deste modo, as competências comunicativas vão-se "estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60), ou seja, é crucial que o docente escute as crianças e proporcione momentos para que cada uma exponha o seu ponto de vista e tenha vontade de comunicar.

Tal como Lipman (1988) afirma, uma educação na qual o pensar não é o fundamento de todo o processo educativo é superficial e, como tal, o adulto deve ser responsável pela estimulação da criança no âmbito das atividades que propõe, respeitando sempre o ritmo de aprendizagem de cada uma (Oliveira-Formosinho, 2007). Por isso, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, define

como princípio orientador a equidade, assegurando um acompanhamento individualizado a cada criança, para que todas tenham "acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento" (artigo 3.º). Nesta visão, Zabalza (1996) privilegia, ainda, a diferenciação pedagógica, na medida em que o conceito de equidade – o compromisso de abolir a desigualdade – é indissociável do conceito de inclusão (Rodrigues, 2013). Ora, para responder apropriadamente à diferença em todas as formas que a diferença possa assumir – género, cultura ou nível de competências educacionais (quer com crianças de baixa ou elevada literacia), é necessário que haja uma gestão curricular, ou seja, uma reformulação em termos de currículo, avaliação e pedagogia (Rodrigues, 2013). Assim sendo, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, a promoção da equidade implica que haja "um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo" (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 82).

Relativamente à avaliação, o profissional de educação recorre a ela como um "elemento regulador e promotor da qualidade ensino, da aprendizagem e da sua própria formação" (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III). Assim sendo, esta deve ser constante, diversificada e centrada tanto do grupo como em cada criança em particular, com o intuito de superar as dificuldades e melhorar o processo educativo (Zabalza, 1996).

Por fim, o envolvimento familiar constitui uma das dimensões fulcrais em toda a pedagogia, onde a cooperação e a comunicação são princípios intrínsecos à participação da família na vivência escolar das crianças, enriquecendo os momentos de aprendizagem (Fernandes, 2011). Por isso, de acordo com Zabalza (1996), se a escola for "aberta", os pais percebem que o seu contributo é vantajoso para o desenvolvimento dos seus filhos, pelo que "o professor deve (...) trabalhar em cooperação com os mais diversos membros da sua comunidade educativa" (Lisboa, 2005, p. 30), pois "a partilha de experiências e saberes traduz-se numa aprendizagem constante" a fim de garantir o sucesso de todas as crianças (Araújo & Cruz, 2005, p. 105).

Atualmente, é fulcral que a escola seja um local onde não só são adquiridos saberes disciplinares, mas também saberes no plano das competências e dos valores necessários à mudança de mentalidades e atitudes na sociedade. A Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação em maio de 2015, confiou à UNESCO a liderança e coordenação da Educação 2030, por reconhecer que a esta é essencial para o sucesso dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Por sua vez, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definem as prioridades e aspirações globais para 2030, a fim de criar uma vida com dignidade e oportunidades para todos, dentro dos limites do planeta (UNESCO, 2016).

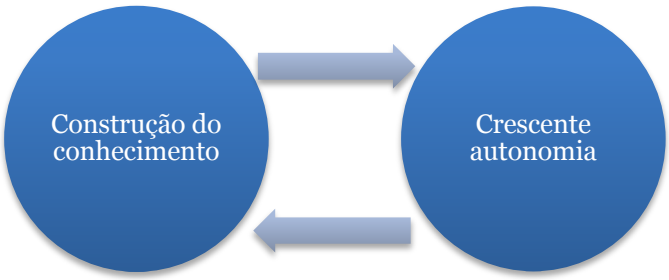
Efetivamente, hoje em dia, os problemas globais fazem parte do quotidiano das crianças, seja na televisão, nas campanhas sobre a reciclagem, na boca dos seus familiares ou nas imagens nas capas dos jornais. Deste modo, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) assumiu-se como um dos principais focos durante a PES, que procurou promover uma educação inclusiva, assente em valores sociais e aliando preocupações ambientais com questões políticas e económicas de desenvolvimento – nomeadamente a abolição das palhinhas –, tal como se apresenta na figura 2

Figura 2 – Potencialidades da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Enquanto cidadã autónoma, a criança precisa de liberdade para se desenvolver, realizar escolhas, expor a sua opinião sem receios, agir, construir o seu conhecimento e a sua identidade pessoal (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, as práticas pedagógicas atenderam a estes referentes, por exemplo no desenvolvimento dos projetos educativos "Proteger o Mundo Animal" e "Reciclar para (re)criar" nos quais, através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), se procurou proporcionar ambientes facilitadores do desenvolvimento da autonomia da criança, demonstrando as potencialidades do trabalho cooperativo e da EDS.

De facto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento regulador das práticas pedagógicas, salienta como competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia, a importância de os alunos desenvolverem confiança em si próprios, espírito de cooperação, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, "aprendendo a integrar pensamento, emoção (…) para uma autonomia crescente" (Oliveira-Martins, 2017, p. 26). Por sua vez, o professor não tem apenas o papel de promover uma relação com a criança baseada no respeito mútuo e confiança, mas também de criar ambientes favoráveis para que ela possa construir o seu próprio conhecimento de forma a facilitar a crescente autonomia e vice-versa (Silva, 2009) (cf. figura 3).

Figura 3 – Relação bidirecional entre a construção do conhecimento e da autonomia



No entanto, se por um lado se pensa que as crianças se têm vindo a tornar mais autónomas, por outro, as suas vidas, tanto dentro como fora da escola, têm vindo a ser mais controladas e/ou protegidas pelos adultos, constatando-

se um paradoxo: a criança revela-se pouco autónoma no processo de aprendizagem, embora nas perceções dos docentes seja defendido a sua colocação no centro da aprendizagem.

Partindo do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada, Vygostky (1991) defende que, em vez de o resolver os problemas pela criança, o adulto deve privilegiar a aprendizagem cooperativa, onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos seus colegas (Lúcia, Carmo & Marcelino, 2005). Apesar de os conceitos cooperação e colaboração serem muitas das vezes utilizados como sinónimos, "colaboração é uma filosofia interacção (...) pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo" (Freitas & Freitas, 2003, p. 22), ou seja, o primeiro conceito é mais extenso que o segundo. Deste modo, quantas mais interações entre educandos em estádios cognitivos diferentes o docente promover, mais eficaz será o processo de construção do conhecimento por parte das crianças (Vygotsky, 1991).

Segundo esta perspetiva, a MTP torna-se bastante relevante para uma prática socioconstrutivista, pois "é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação" (Gambôa, 2011, p. 76). Assim, os trabalhos de projeto surgem das necessidades ou curiosidades das crianças que, por sua vez, assumem um papel relevante no processo educativo, criando a crescente autonomia dos grupos, na medida em que cada elemento se assume como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Esta metodologia, da qual John Dewey e William Kilpatrik continuam a ser referências incontornáveis, é centrada no estudo de problemas e possibilita: a tomada de decisões, o trabalho cooperativo, aspetos de ordem afetiva e a gestão do tempo (Kilpatrick, 1926). Nesta linha de pensamento, permite dar resposta de forma inovadora às necessidades e interesses das crianças, pelo que teve especial enfoque durante a PES (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Sob o ponto de vista epistemológico, a MTP pressupõe a interação entre a teoria e a prática e uma alternância de trabalho individual e de negociação coletiva, na qual os elementos do grupo se envolvam em vários momentos de reflexão (Amaral et al, 1996, p. 115). Os projetos desdobram-se em três etapas fundamentais: *Identificação/Formulação do problema*; *Pesquisa/Produção*, e, por fim, *Apresentação/ Globalização/ Avaliação final*.

A primeira etapa, *identificação do problema*, corresponde a um ponto de partida no qual existe uma reflexão acerca do problema encontrado, possibilitando traçar um plano através do qual se desenrolará o projeto. A segunda etapa, *pesquisa/produção*, diz respeito à antecipação de um ponto de chegada, que representa a ideia de encontrar resposta ao problema através da pesquisa bibliográfica, reflexão teórica e produção. Por fim, na fase de *globalização/avaliação final*, tal como o nome indica, é apresentado e avaliado o projeto concretizado pelas crianças, sendo que a discussão e divulgação dos resultados contribuem para uma conclusão rica em conhecimentos (Leite, Malpique & Santos, 1993). Todavia, é importante salientar que a avaliação não é apenas realizada nesta fase, pois trata-se de um processo contínuo e transversal a todas as fases do projeto (Gambôa, 2011).

2. Primeira etapa da educação básica no processo educativo

O desenvolvimento das capacidades da criança dá-se de forma sequencial, ou seja, desde o início da sua vida os seres humanos têm características únicas que se vão diferenciando cada vez mais com as experiências vividas. Assim sendo, em 1986 confirmou-se a integração da EPE no sistema educativo público, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em estreita cooperação com a ação educativa da família, esta favorece "a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua

plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 5.º).

Os principais objetivos deste nível educativo, enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1997), são: favorecer a formação da criança e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades; contribuir para a sua estabilidade e segurança afetivas; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhorar a integração da criança; desenvolver a sua formação moral e o sentido de responsabilidade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos; desenvolver as suas capacidades de expressão, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; proceder à despistagem de precocidades e promover a melhor orientação da criança; e promover com ela uma boa relação, desenvolvendo nelas um sentimento de segurança afetiva e social. Assim, o educador de infância deve exercer "a sua atividade profissional (...) no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere" (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo IV).

Por forma a dar respostas a estes objetivos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Circular n.º 17/ DSDC/DEPEB/2007 assumem-se como documentos orientadores para a gestão curricular que, por sua vez, é compartilhada entre as crianças, os educadores de infância, a família e a comunidade escolar. Nesta visão, o desenvolvimento do currículo passa por várias etapas, nomeadamente: recolha de informação relativa a cada criança e do grupo em geral, através de uma observação participante; organização de um ambiente educativo seguro e confortável; planificação de atividades e projetos adequados às suas necessidades do grupo; e avaliação formativa do ambiente e dos processos educativos desenvolvidos, tendo presente o desenvolvimento holístico das crianças.

Tendo sempre em conta os objetivos mencionados anteriormente, aquando da planificação das suas práticas pedagógicas, o educador tem o papel de criar um ambiente facilitador para as aprendizagens que se coadunem com os

interesses do grupo e para que as crianças se desenvolvam ao nível de todas as áreas definidas nas OCEPE. Apesar de este documento orientador estar organizado em três grandes áreas de conteúdo – área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, composta por domínios e subdomínios, e área do Conhecimento do Mundo –, pretende-se que as diferentes dimensões cognitivas se interligam entre si, pressupondo a "construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Para o desenvolvimento integral de todas as áreas, destaca-se a utilização de livros literários infantis como recurso pedagógico-didático facilitador da articulação dos saberes, bastante privilegiado durante a PES. Partindo dele, não só foram desenvolvidas competências do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em termos linguísticos e literários, mas também do Domínio da Matemática, como evidencia o terceiro capítulo. Através da literatura foi ainda possível fomentar a sensibilidade artística e a criatividade, nomeadamente nos momentos do reconto de histórias, através da memória ou das ilustrações do mesmo, desenvolvendo simultaneamente competências do Domínio da Educação Artística. Também desta forma foi possível desenvolver a área do Conhecimento do Mundo, o que permitiu que a criança pesquisasse e compreendesse o mundo que a rodeia, tal como se sucedeu durante o desenvolvimento do projeto "Proteger o Mundo Animal".

Na EPE todo o processo educativo é potenciado se desenvolvido num tempo e num espaço apropriado às necessidades do grupo e promotor de interações e oportunidades diversificadas e com sentido (Hohmann & Weikart, 2009). Relativamente à rotina diária, esta deve permitir que as crianças explorem os seus interesses através de vivências em sociedade, fazendo-as sentir-se seguras e oferecendo tempo para que construam o seu próprio conhecimento. Deste modo, o processo *planear-fazer-rever* é crucial numa aprendizagem ativa, pois implica a realização de planos diários e a posterior reflexão sobre as ações praticadas, promovendo a capacidade de a criança refletir, tal como era realizado diariamente no contexto de estágio. Durante o tempo de planear, a

criança evidencia as suas preferências e toma decisões; no momento de fazer, através da exploração desenvolve a sua autonomia; e, por fim, na altura de rever dá-se a partilha de experiências vivenciadas, bem como a reflexão sobre o que desenvolveu (Hohmann & Weikart, 2009).

Dos tempos da rotina diária, destacam-se os tempos de transição bem como os tempos em pequeno grupo. Os primeiros, ainda que muitas das vezes desvalorizados, dizem respeito a todos os momentos em que seja implicada uma mudança para as crianças, por exemplo: mudança de atividades, mudança de espaço, entre outros). Por sua vez, estas alterações devem ser um período calmo e tranquilo, pelo que os atores educativos devem ajustar os tempos de transição às necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2009), planeando as transições através de estratégias diversificadas. Já nos tempos em pequeno grupo, é fulcral que o educador organize as crianças em grupos heterogéneos, fomentando assim a prática de uma educação inclusiva e o trabalho cooperativo entre as crianças, por estimulação da ZDP (Vygotsky, 1991). Também desta forma, o educador tem a responsabilidade ética do agir profissional de observar, apoiar e tomar conhecimento das capacidades e dificuldades de cada elemento dos grupos.

No que concerne ao espaço educativo – igualmente um meio fundamental que exige do educador grande preocupação –, é importante que proporcione à criança oportunidades de escolha, de expressão individual e de socialização (Lopes da Silva et al., 2016). Para além de fomentar inúmeras situações pedagógicas, o ambiente físico deve estar organizado em áreas de interesse amplas, coloridas, seguras e apetrechadas de materiais diversificados. Assim, a criança desenvolverá a sua autonomia, através do ciclo de *escolha-uso-arrumação* (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao nível da promoção de interações diversificadas, destacam-se cinco alicerces das relações humanas: confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança. A confiança trata-se da demonstração de familiaridade que transmite à criança segurança, essencial para que se sinta confortável e segura. A autonomia define-se como a capacidade que a criança

possui para realizar ações de livre vontade e por exploração, desenvolvendo a sua própria identidade (Dias & Fontaine, 2001). A iniciativa é a capacidade que o sujeito tem de iniciar e levar até ao fim determinada tarefa, sendo necessário que analise a situação, tome decisões e atue em conformidade. A empatia diz respeito à capacidade de entenderem os sentimentos das outras pessoas e, desta forma, relacionarem-se amistosamente com elas. Por fim, a autoconfiança assume-se como a própria competência da criança identificar as suas competências e dificuldades para conseguir desenvolver tarefas, sendo um alicerce-chave para eventuais conflitos que poderão surgir ao longo da vida (Hohmann & Weikart, 2009).

Tal como será apresentado no capítulo seguinte, no ambiente educativo de estágio existia uma linha de compromisso e respeito pelo outro, assentes numa pedagogia democrática. Desta forma, o socioconstrutivismo potenciava uma diversidade de interações, perspetivando a aprendizagem como um produto de interação entre objetos, crianças e adultos. Fazendo uma articulação entre a prática pedagógica do educador de infância e a mensagem transmitida pela intemporal obra literária de Antoine de Saint-Exupéry: "O Principezinho", de acordo com a personagem Raposa há algo que quase sempre é esquecido na vida: a importância de "criar laços". Efetivamente, se o educador de infância participa na construção de um ser humano novo (Estrela, 2010), então "falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição do pensamento e na ação" (Marta, 2015, p. 126).

Neste sentido, a Circular n.º 17 / DSDC/DEPEB/2007, referente à gestão do currículo na EPE, salienta a importância dos processos de observação, reflexão e avaliação sistemática como a base de uma planificação contextualizada, ou seja, adaptada às necessidades do grupo e de cada criança em particular. Também a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 fornece orientações acerca das especificidades da avaliação neste nível educativo, que objetivam acompanhar a evolução da aprendizagem das crianças e refletir sobre a adequação da prática pedagógica do educador, ou seja, a pertinência das suas propostas pedagógicas e do modo como as concretiza, bem como da organização do

ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Assumindo um carácter formativo, a avaliação assenta em princípios como a promoção da equidade e a utilização de técnicas e instrumentos de observação diversificados, como: abordagens narrativas, fotografias, gravações de áudio e vídeo, registos dos discursos e autoavaliação das crianças, e portefólios (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Este último instrumento, feito pela criança e não para a criança, potencia a tomada de consciência dos progressos, através da auto e heteroavaliação. Tal como Santos e Silva (2007) afirmam, quando a criança revê, compara e atribui valor aos seus trabalhos, desenvolve atitudes de diálogo crítico e de responsabilidade, mediada pelo adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, é simultaneamente desenvolvida a autoestima e o autoconhecimento dos educandos, tomando consciência do modo como se envolveram nas atividades e/ou projetos, das tarefas que são capazes de realizar e também das dificuldades que têm e que vão ultrapassando.

Considerando a melhoria das opções didáticas, o educador possui também os seus documentos pessoais, nomeadamente: planificações, diários de prática, sínteses de trabalhos realizados com os grupos e com a comunidade escolar, e instrumentos pedagógicos de observação sistemática (Lopes da Silva et al., 2016). Além das crianças e dos educadores, neste processo de avaliação intervêm ainda outros elementos do processo educativo – auxiliares, encarregados de educação, departamento curricular da EPE, bem como os órgãos de gestão –, de modo a que haja colaboração nos processos de reflexão e a constante partilha de informação.

Para que o educador construa o currículo com e para as crianças, além de conhecer a legislação e os documentos orientadores em vigor, é importante que revele conhecimento sobre diferentes abordagens pedagógicas e metodologias, o que lhe permite ir construindo o seu próprio perfil docente. Assim sendo, a formação do perfil docente deve dotá-lo de uma "capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa que lhe permite adaptar e intervir nos processos de mudança" (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Tendo em conta que as crianças deste nível educativo se encontram no estádio pré-operatório de desenvolvimento, então torna-se imprescindível a aprendizagem pela ação, corroborando a teoria de Piaget, na medida em que a experiência sensorial e o raciocínio são indissociáveis. Tal como apresentado no terceiro capítulo, a prática pedagógica reuniu contributos das abordagens High/Scope e Reggio Emilia. Na abordagem High/Scope, a "aprendizagem pela ação" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5) apresenta-se como o foco, uma vez que a criança constrói ativamente novos conhecimentos através da ação sobre os objetos e da sua interação com os outros. Ora, o educador deve criar ambientes propícios a que a criança desenvolva a sua autonomia, ou seja: "escolhem o que querem fazer, (...) cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Assim sendo, na EPE é importante enaltecer quatro elementos fundamentais: a ação direta sobre os objetos, que desperta os sentidos das crianças; a reflexão sobre as ações, ou seja, a interação consciente e refletida acerca do que fizeram; a motivação intrínseca, pois o impulso para aprender provém sempre da criança; e, por fim, a resolução de problemas, tendo em conta que enquanto brincam as crianças deparam-se com problemas e procuram solução para os resolvê-los (Hohmann & Weikart, 2009).

Também no modelo curricular Reggio Emilia o espaço assume grande importância – terceiro educador –, na medida em que proporciona um ambiente familiar, acolhedor e promotor de diferentes interações, estimulando a que a criança se expresse de diferentes formas (Oliveira-Formosinho, 2013). Este ambiente destaca-se principalmente pelo seu carácter colaborativo, pois, tanto a família como a comunidade participam ativamente no processo educativo das crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto "Proteger o Mundo Animal" foram promovidas interações entres pares, família e restante comunidade educativa. Além disso, tal como se evidencia no terceiro capítulo, foi potenciado o desenvolvimento de projetos comuns com à etapa seguinte de educação escolar, o que facilita a transição entre ciclos, preparando as crianças ao nível

das competências essenciais e apresentando o novo contexto como um ambiente psicologicamente seguro (Serra, 2004). Tal implica que o educador conheça as exigências do 1.º CEB e que trabalhe colaborativamente com os docentes de ambos os ciclos.

3. Primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1.º CEB – nível educativo obrigatório, universal, gratuito e que sucede à EPE – é composto por quatro anos letivos, à responsabilidade de um professor titular (artigo 6.º). Este nível de ensino "visa assegurar uma formação geral comum (...), proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos" (DL n.º 139/2012, de 5 de junho, artigo 5.º).

Os objetivos específicos do 1.º CEB perspetivam o "desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora" (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Deste modo, o professor do 1.º CEB tem o papel de desenvolver o currículo, mobilizando os conhecimentos científicos das diferentes áreas que o fundamentam, no contexto de uma escola inclusiva, de modo a que todos os alunos tenham oportunidades para construírem o seu conhecimento e desenvolverem a sua autonomia, tendo em vista a realização aprendizagens futuras (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2).

O documento de referência para a organização de todo o sistema educativo – (PASEO) – perspetiva uma educação coerente, valoriza os interesses e necessidades de cada educando e possibilita a construção e o desenvolvimento de competências até à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins, 2017). Mais concretamente, este documento respeita o caráter

inclusivo e multifacetado da escola, contribuindo para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: planeamento, realização e avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, enquanto num passado mais distante o ensino era centrado no currículo, atualmente exige-se que seja centrado em todos os alunos "contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (Lei 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º).

De acordo com Bolivar et al. (2013), o currículo do 1.º CEB entende-se como o conjunto de: conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos; atividades, experiências materiais, métodos de ensino e outros meios aos quais o professor recorre para alcançar os fins da educação; bem como dos saberes e das aprendizagens consideradas básicas e essenciais para a vida em sociedade (DL n.º 139/2012, de 5 de junho, artigo 2.º). Por sua vez, o PASEO visa a qualificação individual e a cidadania democrática, na medida em que o aluno à saída da escolaridade obrigatória deve: demonstrar múltiplas literacias que lhe permite analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação; ser livre, autónomo, responsável e ser capaz de lidar com a mudança e com a constante transformação do mundo; pensar critica e autonomamente; demonstrar a capacidade de comunicar e trabalhar cooperativamente; ser capaz de continuar a aprendizagem ao longo da vida; valorizar o respeito pela dignidade humana e pela solidariedade para com os outros; bem como rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social (Oliveira-Martins, 2017).

Também os programas e metas curriculares, homologados pelo Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, assumem-se como orientações específicas, pois explanam os conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade e apresentam uma ordenação sequencial e hierárquica, de modo a haja uma articulação entre os ciclos. Contudo, uma vez que careciam de articulação entre si, atualmente as Aprendizagens Essenciais – organizadas por áreas curriculares − Português,

Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês – contribuem para a organização do ensino e para a avaliação do desempenho dos alunos e respondem a uma cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, tal como foi desenvolvido durante a PES. O seu carácter interdisciplinar permite que as crianças aprendam de forma mais significativa os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado e desenvolvam capacidades e atitudes em cada componente do currículo (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Ainda que todas as áreas curriculares tenham a mesma relevância para o desenvolvimento intelectual, social, cultural e pessoal da criança, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, determina para o 1.º CEB o mínimo de sete horas semanais para as áreas curriculares de Português e de Matemática. Para o Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística demarca uma carga horaria semanal de menos de metade das anteriores. Sendo o currículo centrado no educando, apesar da discrepância do tempo dedicado para cada área curricular, os professores precisam de ter a liberdade de tomar decisões a fim de conseguirem adaptar as suas estratégias e atingirem as finalidades educativas (Roldão, 1999). Assim, a Gestão Flexível do Currículo no nosso país existe ao nível central, institucional e docente, pelo que permite transformar o Currículo Nacional num projeto contextualizado, condizente com os alunos da turma e com as decisões da escola (Roldão, 1999).

Este pressuposto vai ao encontro do conceito de diferenciação pedagógica pois, de modo a garantir o sucesso de todos os alunos, é fulcral que sejam utilizadas estratégias como a adequação e a diferenciação curricular. A primeira trata-se de um conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos, que visam tornar os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular acessíveis e significativos para todos os alunos. Já a diferenciação curricular, oferece aos alunos uma diferenciação dos níveis de exigência dentro do mesmo currículo escolar (Roldão, 2007). Conclui-se, então, que a educação inclusiva não significa educação com baixas expectativas em relação aos alunos,

mas sim a necessidade da promoção de situações estimulantes, com diferentes graus de dificuldade e de complexidade, para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar, conceção elencada em todas as ações desenvolvidas na PES.

Seguindo uma metodologia de observação, planificação, ação e reflexão, o professor deve privilegiar a sequencialidade e articulação lógica entre as áreas curriculares, de modo a que os alunos olhem para a realidade como um todo e não como um mundo repartido. Assim sendo, a articulação curricular aponta no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade (Leite, 2012). A multidisciplinaridade "pressupõe uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si" (Leite, 2012, p. 89). No caso da interdisciplinaridade, as disciplinas interrelacionam-se, permitindo uma visão global das situações, ou seja, desta forma o par pedagógico promoveu uma articulação dos conteúdos das áreas curriculares de forma integrada (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012). Por fim, a transdisciplinaridade "corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas (...) e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade" (Leite, 2012, p. 89).

Ainda no que concerne à génese da construção do currículo, a avaliação das aprendizagens é parte integrante e regulador da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000), permitindo recolher informações acerca do desenvolvimento das crianças, a fim de melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica, obtendo consequências positivas no desenvolvimento da criança (Alonso, 2002). Por isso, o professor deve ser capaz de avaliar "com instrumentos adequados, as aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monotorização" (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2).

Mais especificamente, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa. A primeira é realizada sempre que se considera relevante e permite verificar o desenvolvimento das crianças, sustentando a "definição das

estratégias de ensino" e da diferenciação pedagógica (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). Quanto à avaliação formativa, esta é contínua e sistemática e permite recolher dados importante para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como pontos de partida para ações posteriores. Durante a PES, foram privilegiados instrumentos de avaliação diversificados que permitem acompanhar a evolução das crianças e conhecer as suas dificuldades e progressos (Ferreira & Santos, 2000). Relativamente à avaliação sumativa, esta é de carácter quantitativo e realiza-se no término de cada período letivo e complementa a avaliação formativa.

Para a gestão do ambiente educativo é fulcral tem em conta a organização do grupo, do tempo e do espaço. Relativamente à organização do grupo, neste nível de ensino, as atividades propostas devem permitir a elaboração de projetos e ações em grande grupo, pequeno grupo, a pares e individualmente, permitindo à criança desenvolver capacidades a nível social, mas também a nível do raciocínio lógico, através da resolução de problemas (Sá & Varela, 2004; Polya, 1978). No que concerne à organização do tempo pedagógico, tal como no nível educativo anterior, também é importante criar uma rotina diária, garantindo o bem-estar das crianças e o desenvolvimento da sua autonomia no processo de aprender ativamente.

Referencia-se ainda a organização do espaço educativo, que no 1.º CEB revela diferenças evidentes em relação à EPE. Tendo em conta que neste nível de ensino a maior parte da vida escolar acontece dentro da sala de aula, os elementos pedagógicos que a constituem e a forma como se organizam devem ser alvo de reflexão, tendo em conta as finalidades educativas, as necessidades e a evolução dos alunos. A título de exemplo, deixando de assumir o papel central na sala de aula, raramente faz sentido que o professor organize o espaço de modo a que os alunos estejam enfileirados nas carteiras, tal como encontrámos a sala do contexto de estágio, o que de acordo com Cury (2004), "destrói a sua (...) segurança para expor ideias" (p. 123, 124). Além da disposição do mobiliário, o espaço deve ser apetrechado de materiais didáticos – como casos de leitura, molduras numéricas, escrita dos números, escrita

manuscrita do abecedário –, bem como de cenários precursores das experiências vivenciadas em sala de aula, por exemplo, através da exposição e valorização dos trabalhos (Arends, 2008).

Além da disposição das mesas em filas, atualmente também se assiste a práticas pedagógicas em que manual escolar se assume, frequentemente, como um elemento regulador, "tornando o processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo" (Lisboa, 2005, p. 28). Apesar de promover o desenvolvimento de competências, o manual escolar deve ser visto apenas como um instrumento orientador e, por isso, não se justifica a quantidade de livros que vêm associados a ele, ostracizando a criatividade e autonomia do aluno para realizar as suas próprias pesquisas. Pelo contrário, os manuais escolares podem e devem ser utilizados de forma contextualizada, em complementaridade com outros recursos didáticos, dos quais se destacam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelas quais os alunos demonstram sempre interesse. Por isso, contribuem para um maior dinamismo no processo de ensino e de aprendizagem e permitem que os alunos organizem e tratem a informação (Flores, Peres & Escola, 2009).

Pelos conceitos teóricos e legais apresentados, ao serviço de uma prática educativa adequada, torna-se fundamental conhecer as crianças do contexto educativo onde a formanda realizou a PES, pelo que se segue a contextualização dos grupos de EPE e de 1.º CEB, para a compreensão das práticas presentes no terceiro capítulo.

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

"Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e enriquecimento mútuo entre os cidadãos" (Oliveira-Martins, 2017, p. 5).

A Educação para todos, consagrada como um dos objetivos mundiais da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2016), rege-se por um conjunto de princípios, teorias e objetivos que garantem a educação inclusiva e promovem oportunidades de aprendizagens ao longo da vida. Tal como preconiza Bronfenbrenner (1996), esse desenvolvimento é influenciado por vários fatores que interagem entre si. Logo, só observando o meio onde a criança cresce é que é possível conhecer a sua natureza humana, corroborando Estrela (1994) quando afirma que a observação participante é a primeira etapa da intervenção educativa, na qual o professor surge como um investigador. Assim sendo, neste capítulo será feita uma breve apresentação do agrupamento e da instituição onde se desenvolveu a PES, bem como a caracterização dos contextos de EPE e 1.º CEB, definindo os interesses e necessidades das nossas crianças, que serviram de mote para a ação educativa apresentada no capítulo seguinte.

Por último, este capítulo contempla a metodologia usada, com características próprias da Investigação-Ação (IA), pelos benefícios que tem para o campo educativo. Uma vez que exige o exercício da reflexão sistemática sobre a prática, permite conhecer e transformar as práticas educativas através de técnicas de investigação adequadas ao contexto (Coutinho et al, 2009).

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A PES desencadeou-se no agrupamento de uma freguesia situada na periferia urbana da cidade do Porto, que beneficia, para além de uma boa localização, de uma rede diferenciada de transportes públicos [Agrupamento de Escolas (AE), 2016-2019]. Sendo composto por cinco escolas, a comunidade educativa caracterizava-se por uma heterogeneidade a nível cultural, socioeconómico e da formação académica, verificando-se, maioritariamente, situações socio-financeiras débeis, que podem condicionar o rendimento escolar dos alunos (AE, 2016-2019).

Atuando em conformidade, o agrupamento tinha como missão tornar as suas escolas num espaço de aprendizagem e de interação, propício para que as crianças desenvolvessem a sua responsabilidade, autonomia, espírito crítico, espírito de partilha e solidariedade, consciência ambiental, entre outros valores. Neste sentido, era desenvolvido o "Projeto+" que visava promover a inovação nas escolas e, consequentemente, fomentar a ligação entre tecnologia e pedagogia na melhoria das aprendizagens, promovendo uma aprendizagem cooperativa para a aquisição e desenvolvimento de competências nas diversas áreas do saber (AE, 2016-2019). Para colmatar determinadas lacunas, o agrupamento dispunha de serviços fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a igualdade de oportunidades. Destacam-se o Serviço de Apoio Educativo, no qual eram definidas medidas estratégicas para a superação das dificuldades dos alunos; bem como a biblioteca escolar, que se deslocava à escola e oferecia a todas as crianças a possibilidade de requisitar um livro mensalmente.

Agindo para além dos limites da sala de aula e privilegiando a dinâmica coletiva, o agrupamento também evidenciava uma constante interação com a comunidade, permitindo o envolvimento de órgãos como a Câmara Municipal local, a Junta de Freguesia e a Associação de Pais e Encarregados de Educação de cada instituição. Deste modo fomentavam as práticas de enriquecimento curricular das crianças, nomeadamente através de projetos culturais, solidários

e desportivos, pois "é na interface entre educação e a cultura, na mediação e na escuta da criança, que os processos educativos [criam] espaços para uma educação socioconstrutivista" (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7).

O espaço pedagógico onde se desenvolveu a PES, atualmente constituído por dois edifícios ligados entre si, foi alvo de uma modernização com vista a potencializar melhores condições e novas formas de aprendizagem para as crianças. O edifício mais recente era destinado à EPE, equipado com duas salas de atividades, uma zona comum onde se realizavam atividades do Serviço de Apoio à Família (SAF), uma casa de banho própria para as crianças e uma pequena zona verde que possibilitava a plantação de uma horta.

A escola possuía ainda mais nove salas, das quais uma era destinada ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), devidamente equipada com materiais especializados, dando assim uma ampla resposta às necessidades das quatro crianças portadoras de Multideficiência e/ou Surdocegueira Congénita. Com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, estes alunos participavam, pontualmente, nas atividades da sua turma, sendo sempre acompanhadas por uma assistente operacional. Por sua vez, quando se encontravam no CAA eram assessorados por uma equipa multidisciplinar composta por duas professoras de educação especial, duas assistentes operacionais, as professoras das Atividades de Enriquecimento Curriculares (AEC), uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta. As restantes salas da instituição educativa pertenciam a duas turmas de 1.º ano, uma de 2.º ano, três de 3.º ano e duas de 4.º ano. A instituição possuía também: uma receção, dois gabinetes, uma sala de professores, três casas de banho para meninas, três para meninos, duas para adultos, uma cantina e um polivalente, que não cobria as necessidades das crianças em dias de chuva.

Todo o edifício era rodeado por um espaço exterior com um grande pátio, em cimento e areia, e possuía um campo de futebol. Para além das infraestruturas, existiam algumas zonas verdes com árvores de grande porte. Porém, não estavam preparadas para a realização de atividades, como por exemplo a jardinagem ou a criação de hortas. Efetivamente, um ambiente

natural, oferecido pelo espaço exterior, tornar-se-ia num contexto ideal de socialização e para o desenvolvimento de competências, através da sua exploração, o que desenvolve o pensamento criativo e a capacidade de resolver problemas, tal como se verificava no espaço da EPE (Maynard & Waters, 2014).

Relativamente às dinâmicas internas da escola, eram estabelecidas no Plano Anual de Atividades (PAA, 2018) um conjunto de ações a realizar em cada período do ano letivo, nomeadamente: visitas de estudo, visualização de peças de teatro, entre outras; bem como a respetiva calendarização, uma breve descrição, os objetivos a atingir e os responsáveis e destinatários das mesmas. Por sua vez, a instituição educativa tentava responder a esses objetivos através da criação de um ambiente de aprendizagem seguro, que permita que as crianças se desenvolvessem de forma holística (Perrenoud, 2002). Neste sentido, a observação naturalista e participante assumiu um papel fulcral no desenvolvimento do saber profissional docente, no que concerne à capacidade de "recolher e organizar criteriosamente a informação" (p. 27), pelo que se segue a caracterização dos dois contextos educativos (Estrela, 1994).

1.1 Ambiente educativo de Educação Pré-Escolar

Inseridas na sala dois de EPE, a PES desenvolveu-se com um grupo de 25 crianças (12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Metade do grupo já se conhecia do ano anterior e as restantes crianças vieram de outros jardins de infância (JI). Foi esta interpretação da realidade que permitiu perceber alguns interesses do grupo, nomeadamente: atividades no espaço exterior, a partilha de aspetos do quotidiano com os colegas e os adultos, a exploração de todo o tipo de situações do mundo que as rodeia e o conto de histórias e o levantamento de questões acerca das mesmas. De acordo com Tavares (2010), a literatura não só é importante do ponto de vista afetivo e cognitivo, como também no

processo de socialização e integração no mundo, pelo que a educação literária foi bastante promovida ao longo da PES.

Segundo o Plano Curricular de Grupo (PCG, 2019), neste contexto educativo assumia-se como prioridade a criação de um ambiente onde as crianças se desenvolvessem aos níveis: social, motor, emocional, cognitivo e linguístico (PCG, 2019). Efetivamente, predominava um clima de negociação e de afeto, que levava as crianças a serem escutadas e a terem o apoio e a confiança necessários para se tornem socialmente competentes (Zabalza, 1996). Concomitantemente, a aprendizagem da vida democrática era potenciada através de momentos de negociação em grande ou pequeno grupo, como o acolhimento da manhã no qual conversavam sobre a sua rotina, resolviam conflitos, tomavam decisões e faziam escolhas.

De um modo geral, as crianças eram alegres, bem-dispostas e interessadas. Além disso, o grupo demonstrava um bom desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo. A nível da área da Formação Pessoal e Social, os educandos tinham um bom sentido de cooperação e partilha, revelavam autonomia nos momentos de higiene, alimentação e no cumprimento das tarefas propostas. Esta evolução podia estar relacionada com a heterogeneidade de idades do grupo, que tem consequências positivas na aprendizagem entre crianças que se encontram em diferentes fases de desenvolvimento, tal como defende Vigotsky (1991) na sua teoria de desenvolvimento cognitivo apoiada na conceção de ZDP. Apesar de revelarem uma boa relação com os adultos e entre pares, alicerçada em alguns quadros de regras de convivência social, por vezes demonstravam alguma dificuldade em respeitar a sua vez para intervir e em gerir conflitos autonomamente.

Na área da Expressão e Comunicação, a nível do desenvolvimento motor, as crianças apresentavam uma motricidade adequada à sua faixa etária. No domínio da Educação Artística, a nível da expressão musical, as crianças revelavam bastante interesse pela aprendizagem de novas canções e danças, que utilizavam como gestão de comportamentos ou lazer, por exemplo: “hoje parece que vai chover. Podíamos cantar a canção do sol” (S.P.), “vamos cantar

a música do animal felino!" (D.M.). Quanto ao nível da expressão plástica, verificou-se que, relativamente ao período passado, a maioria do grupo apresentava uma evolução significativa na representação gráfica. Destaca-se um caso que merecia uma atenção adicional: a criança D.M. apresentava uma perturbação da visão – daltonismo – confundindo certas cores, pelo que não se interessava muito por atividades de pintura.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, grande parte do grupo apresentava boa dicção e boa construção frásica: "no sábado joguei um jogo que era completamente novo" (M.M.), "já ontem lhe doía os ouvidos no dia anterior. É destas mudanças de tempo" (D.R.). No entanto, três crianças frequentavam a terapia da fala e dois meninos tinham um discurso que nem sempre era percetível, dada a sua dupla nacionalidade. Já ao nível do domínio da matemática, as crianças revelavam competências para lidar com noções matemáticas e resolver problemas: "se falta a C. e a S.G. então estamos 23 [crianças]. Não é preciso contar todos. Devem estar a chegar" (J.).

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo as crianças estavam sensibilizadas em relação às ciências naturais e sociais, interessando-se por realizar atividades experimentais e revelando conhecimentos do mundo natural: "os animais vertebrados são os que têm coluna dorsal" (D.R.).

No que diz respeito aos contextos familiares das crianças, na sua maioria tinham agregados familiares pouco numerosos, de classe social média-alta, e que eram bastante participativos, colaborando e presenciando algumas atividades do JI. Ao nível das habilitações literárias possuíam, maioritariamente, formação académica de grau superior.

Tendo em conta que o conhecimento se vai construindo através das interações das crianças com os objetos e de situações de desafio (Piaget, 1977), a educadora cooperante desenvolvia o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, que comporta as "formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo" (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

A rotina diária observada oferecia à criança, ainda que de uma forma pouco restrita, uma estrutura para os acontecimentos do dia, alternando atividades orientadas e espontâneas, bem como atividades individuais, em pequeno e em grande grupo (Hohmann & Weikart, 2009). No primeiro momento da manhã, às 9h, o acolhimento iniciava-se com a canção do "Comboio da Alegria" – que aprenderam com o par pedagógico –, na qual uma criança chamava, dois a dois, os colegas para formarem a fila e entrarem tranquilamente na sala de atividades. Era lá que as crianças, sentadas em forma de meia lua, cantavam a canção dos Bons Dias. Posteriormente, viam no mapa das presenças quem era o responsável pela distribuição das tarefas e essa criança tirava aleatoriamente um cartão com o nome de um colega, sorteando os responsáveis: do dia, pelo registo do tempo e escrita da data no quadro branco, pela marcação das faltas, pela distribuição do leite e pela distribuição das bolachas, à hora do lanche: " começa pela letra i (...) Sim é a I.C. a distribuir as bolachas" (F.). Efetivamente, esta rotina permitia: fomentar a responsabilidade e autonomia no grupo, através da delegação de tarefas; desenvolver a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas que conhecem e exercem os seus direitos e deveres; e desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

Seguia-se, por norma, a atividade com intencionalidade educativa proposta pela educadora, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. A meio da manhã era feita uma pausa para o lanche e, posteriormente, sempre que a meteorologia o permitia, as crianças optavam por brincar no recreio. Caso contrário, o responsável do dia chamava os colegas para decidirem em qual das áreas de interesse queriam brincar. Antes do almoço, reuniam-se em grande grupo para autonomamente tratarem da higiene e organizarem a fila para se dirigirem à cantina.

Após a refeição, retomavam a rotina com um momento de transição, nomeadamente a leitura de obras literárias escolhidas pelas crianças, realizada pelo par pedagógico ou pelas assistentes operacionais. Durante a PES, sempre que necessário também era criado um ambiente relaxante que potenciava o

desenvolvimento de capacidades de: concentração, coordenação, flexibilidade, equilíbrio e gestão emocional. Ao som de uma música serena, as crianças faziam alguns exercícios respiratórios, imitando posturas de animais enquanto inspiravam e expiravam lentamente.

Na parte da tarde, era realizada uma atividade proposta pela educadora ou jogo espontâneo, até às 15h, momento em que era feita a partilha oral acerca das atividades desenvolvidas ao longo do dia. Às 15h30min. era a hora de saída, exceto para as crianças que estavam inscritas no prolongamento do SAF. Efetivamente, esta organização do tempo continha momentos de transição calmos, era bem estruturada, definida, mas flexível, pois permitia que as crianças expressassem as suas intenções, as concretizassem e refletissem sobre o que fizeram – ciclo planear-fazer-rever –, o que lhes transmitia segurança, apoiava a sua iniciativa e potenciava a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2009).

Durante o período de observação, verificámos que estavam estabelecidas algumas rotinas semanais como: projeto de "Leitura em vai e vem", a educação física, a expressão musical, o desenvolvimento de uma atividade experimental e o "Balde da compostagem". Relativamente à "Leitura em vai e vem", no final da semana, duas crianças escolhiam um livro da área da biblioteca, que era lido pela família, para que na semana seguinte essas crianças o apresentassem aos colegas. Por exemplo, ainda que tivesse integrado o grupo há menos de um mês, a criança L. quis contar uma história utilizando um fantoche que trouxe de casa e, no final, por identificação com os novos amigos, questionou a educadora: "também posso fazer perguntas?" (L.).

Quanto à educação física e musical, com a duração de uma hora, estas eram dinamizadas por professores externos, à terça e quinta-feira, respetivamente. Sempre que possível as atividades estavam relacionadas com as restantes atividades semanais, reforçando a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais de educação, pois trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor (Roldão, 2007).

Já a atividade experimental, normalmente era realizada à quarta-feira e permitia que a criança conhecesse o mundo em que vive através da exploração, manipulação, combinação e transformação dos materiais ou substâncias, ou seja, a aprendizagem pela ação constituía um dos critérios neste contexto educativo (Hohmann & Weikart, 2009). Por norma, a duas salas do JI realizavam atividades pedagógicas em conjunto, muitas das vezes por vontade das crianças, o que fomentava diferentes interações. No que diz respeito ao "Balde da compostagem", à sexta-feira uma criança levava-o para casa, onde a família depositava cascas de alimentos, que na semana seguinte eram depositadas no compostor, a fim de produzir adubo para a horta pedagógica do JI. Nestes momentos, as educadoras cooperantes espelhavam a qualidade do seu trabalho colaborativo a fim de criar oportunidades de aprendizagem ativa para todas as crianças pois, efetivamente, "se os adultos trabalharem em equipa, as crianças beneficiam de um programa que é variado, mas que tem uma linha unificadora" (Brickman & Taylor, 1996, p. 189).

Em relação à organização do espaço, esta é a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo. Como tal, deve apresentar-se como um ambiente facilitador de aprendizagens, adaptável às necessidades do grupo, estimulante e desafiador para as crianças (Hohmann & Weikart, 2009). A sala de atividades era alterada sempre que necessário e, maioritariamente, respeitava os critérios de Legendre (1983): conjunto de materiais diferenciadores, estrutura organizativa e espaço de exploração. Encontrava-se organizada em áreas bem definidas, pautadas pelo modelo High/Scope e, para além de estimularem diferentes tipos de atividades. As áreas de jogo espontâneo eram relativamente amplas e tinham uma estrutura segura e permitiam a fácil movimentação de crianças e objetos entre elas, favorecendo a multiplicidade de brincadeiras e experiências que o grupo podia vivenciar (Hohmann & Weikart, 2009).

A área da casinha estava dividida em dois ambientes: a cozinha, equipada com mobiliário e utensílios semelhantes aos da vida real, com características apelativas e seguras para o seu manuseamento; e o quarto, mobiliado com

cama, roupeiro e um espelho. Ambos favoreciam o jogo simbólico, individual ou em pequeno grupo, permitindo explorar as vivências do dia a dia e a interpretação de diferentes papéis. Os seus materiais eram de "uso aberto", ou seja, possibilitavam uma variedade de utilizações, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças (Brickman & Taylor, 1996). Na área dos jogos de manta e na dos jogos de mesa, as crianças tinham oportunidade de explorar, resolver problemas espaciais, seriar, comparar e fazer de conta através de materiais diversos, como: animais, pistas de comboios, jogos de encaixe, de enfiamento e legos – na manta –; e blocos lógicos, *puzzles* e jogos de estratégia – nas mesas. Todos estes materiais, à semelhança das restantes áreas, eram diversificados e estavam arrumados de maneira a permitir que a criança operasse o ciclo "encontra-brinca-arruma" (Hohmann & Weikart, 2009).

A área da pintura, situada estrategicamente perto da banca da água, possuía um cavalete, um quadro branco, folhas de pintura, marcadores, bem como tintas e inúmeros pincéis. Já as áreas da plasticina e do recorte e colagem, situavam-se nas mesas centrais da sala de atividades. Todas as produções das crianças eram organizadas numa gaveta ou expostas nas paredes da sala, assumindo um papel de destaque e aproximando as crianças do seu ambiente educativo (Arends, 2008).

A área das ciências possuía materiais que incentivavam a exploração e a experimentação, nomeadamente: rochas, lupas, um frasaco, livros e exposições, ainda que em número reduzido. Detetada esta problemática, a tríade pedagógica refletiu com as crianças e foi elaborada uma lista de compras com novos materiais para esta área, por exemplo: pinças, microscópios, globo terrestre, material medidor, entre outros. Relativamente à área da biblioteca, esta permitia o contacto com o livro, a viagem fantástica através das histórias e a sua dramatização no fantocheiro, que facilitava "a expressão e a comunicação, através de "um outro"" (Lopes da Silva et al., 2016, p.53). Por fim, existia a área do quadro magnético, onde as crianças brincavam e reconheciam letras e algarismos.

A sala dispunha ainda de uma secretária com computador, para o acesso à *internet,* e colunas; armários com materiais de higiene, alimentação e documentação; uma estante com materiais etiquetados para a área dos jogos de mesa; e baldes identificados com cores para a realização da reciclagem. As paredes eram aproveitadas para a afixação de produções das crianças, o que lhes conferia um ambiente agradável e organizado. Além disso, também nelas estavam organizados os instrumentos de pilotagem – essenciais na orientação da ação educativa (Folque, 2014) –, nomeadamente: quadro dos aniversários, quadro das tarefas e quadro meteorológico (construídos através de material reciclado) e calendário mensal. Em suma, a partir da nossa observação e participação na sala de atividades, concluiu-se que esta organização do espaço potenciava a aprendizagem pela ação, bem como o desenvolvimento da autonomia, onde as crianças vivenciavam experiências e davam sentido às suas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009).

Tal como a sala de atividades, também o espaço exterior estava bem organizado, onde existia uma horta pedagógica, o compostor e a área de relaxamento. Este espaço permitia à criança: interagir com os colegas, relaxar, escavar e explorar elementos da vida animal e vegetal: "encontrámos um bichinho que parece que está gravido" (B.). Neste espaço, o departamento de EPE, em parceria com a Lipor e as famílias, desenvolvia o projeto da horta pedagógica, de carácter multidisciplinar. Este permitia o reaproveitamento do espaço exterior; a promoção da educação para a sustentabilidade e respeito pela natureza. Não obstante, neste espaço, as crianças tinham oportunidade de conhecer o processo de semeação e plantação, nomeadamente através da construção de sementeiras, nas quais eram responsáveis por plantar, regar, colher, entre outras tarefas.

De modo a apoiar o trabalho nos interesses e necessidades de cada criança, a equipa pedagógica desenvolvia funções de forma colaborativa e realizava reuniões periódicas com os docentes do 1.º CEB, a fim de definir estratégias facilitadoras de transição para o nível educativo seguinte (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 2.º ano de escolaridade com quem fora desenvolvido este percurso era constituída por 22 alunos de nacionalidade portuguesa, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. O grupo encontrava-se inserido na mesma turma desde o 1.º ano, com a exceção de duas crianças que passaram a integrá-la no presente ano letivo.

O processo de observação permitiu ao par pedagógico perceber que o facto de a professora cooperante não trabalhar com a turma desde a sua entrada no 1.º CEB dificultou esta transição, uma vez que as crianças não tinham qualquer vínculo afetivo com a docente. No início do ano letivo, os alunos participavam desorganizadamente e demonstravam uma desadequação no cumprimento de regras, tanto na sala de aula como no recreio. De modo a gerir esta situação, cooperámos com a professora titular e, em acordo com a turma, foram criados hábitos e regras conducentes a ambiente favorável para "aprender a viver juntos e a viver com os outros" (Oliveira-Martins, 2017, p. 5). Por exemplo, durante as primeiras semanas, os alunos estabeleceram algumas das regras de cidadania, que foram afixadas na parede da sala de aula. Não se revelando suficiente para alterar alguns problemas comportamentais, no decorrer da PES, foi criado um novo momento da rotina diária dedicada à auto e heteroavaliação do comportamento de cada aluno. De realçar que desta estratégia resultou um maior envolvimento das crianças nas tarefas propostas e uma melhoria significativa das atitudes no recreio, ou seja, de um modo geral, permitiu que as crianças desenvolvessem e melhorassem os valores morais, éticos e sociais (Dweck, 2007).

Ao nível cognitivo, este grupo evidenciava uma heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem, revelando algumas dificuldades maioritariamente a nível da leitura e compreensão de pequenos textos e a nível do raciocínio e da resolução de problemas [Plano de Trabalho de Turma (PTT), 2017]. Mais especificamente, estavam referenciados para apoio educativo três alunos, nas unidades curriculares de Português e Matemática. Além destas crianças, apesar de não

estar referenciado, existia um aluno que revela bastantes dificuldades ao nível da sua expressão oral, não articulando corretamente vários sons da língua. No que diz respeito às competências físico-motoras, observou-se que, maioritariamente, o grupo apresentava um nível de desenvolvimento positivo. Ao nível do desenvolvimento da linguagem, o grupo apresentava uma compreensão da gramática e sintaxe. Contudo, duas crianças frequentavam a terapia da fala e, por vezes, assistia-se a erros de concordância em género, por parte de alguns alunos: "existe mesmo o girafa? (C.S.).

Para colmatar estes défices, procurámos que as estratégias, metodologias e os materiais mobilizados fossem lúdicos, apelativos e que respondessem às necessidades e interesses observados. Assim sendo, foram desenvolvidos diversos recursos para e com as crianças, com a intenção de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento integral de todas as crianças. Deste modo, a turma foi evidenciando um desenvolvimento das várias dimensões: cognitiva, procedimental, social e emocional, criando um ambiente de segurança, harmonia e bem-estar; e desenvolvendo sentimentos de afetividade e respeito, apresentando valores de amizade, solidariedade e companheirismo, o que conferiu um clima propício às aprendizagens, no qual todos se valorizam (Bossa, 2000).

Ao longo da PES, tanto apoiámos os alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos, como utilizámos recursos extra e diversificados, de modo a que as crianças com maior ritmo de aprendizagem não se sentissem desmotivadas (Rodrigues, 2001). As crianças foram ainda manifestando os seus interesses e enfatizando as atividades que mais os motivava, como por exemplo os jogos lúdicos, as da área da Expressão e Educação Musical, Expressão Físico-motora – principalmente devido à oportunidade de ocuparem outro espaço que não a sala de aula – e o recurso às tecnologias, como motivação, desenvolvimento ou consolidação de conhecimentos.

No que concerne ao nível de formação académica dos progenitores dos alunos, notou-se um nível médio de habilitações literárias. Consequentemente, pelos agregados familiares avaliados, a maioria não desempenhava funções

profissionais de grande destaque, apresentando um nível económico médio-baixo. Ainda relativamente ao agregado familiar, tivemos em consideração algumas especificidades relativas aos ambientes familiares desajustados, pois estas condicionam o equilíbrio emocional da criança, assim como o seu desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo.

Atualmente, o professor do séc. XXI deve ser um "profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro" (Alonso & Roldão, 2005, p. 49). Considerando a diversidade para garantir equidade, também esta instituição se caracterizava como uma escola inclusiva (AE, 2016-2019). Na turma do 2.º ano existiam quatro crianças com Necessidade Adicionais de Suporte (NAS) que, de acordo com o seu Programa Educativo Individual (PEI), beneficiavam de Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação.

A aluna L.F. apresenta uma Perturbação do desenvolvimento intelectual e, consequentemente, a sua prestação académica encontrava-se muito abaixo do esperado em todos os domínios, nomeadamente ao nível da interação e ao nível da motricidade fina e grossa. Por exemplo, apresentava dificuldades em manusear o material de escrita e era muito pouco autónoma na realização de qualquer tarefa. Apesar de compreende ordens simples, necessitava da orientação e supervisão constante de um adulto (PEI, 2016).

A criança J.S. foi diagnosticada com Perturbação de espectro do autismo de alto nível, demonstrando dificuldades na interação e na comunicação. Dentro da sala de aula, por vezes, exaltava-se e agredia-se, repetia em voz alta o que ouvia e emitia algumas frases descontextualizadas. Apesar de revelar um potencial cognitivo, principalmente perto da hora do toque de saída revelava-se muito ansiosa, chegando a perguntar frequentemente as horas e dando por encerrada a tarefa que estava a fazer (PEI, 2016).

A criança J.L. apresentava um atraso no desenvolvimento psicomotor e da linguagem. Integrando a turma recentemente, tinha comportamentos

desajustados, principalmente no espaço do recreio. Apresentava também dificuldades de concentração e um défice cognitivo nas áreas de Português e de Matemática. Por outro lado, revelava particular talento e preferência pela área das Artes Visuais. Ao longo da PES, assistimos a uma grande evolução desta criança que passou a ser capaz de identificar e escrever as vogais e associar o numeral à quantidade até ao 9.

A criança C.R. nasceu prematura, portadora de Deficiência Mental Moderada, pelo que apresenta grave dificuldade de atenção/ concentração, dificuldade de equilíbrio e coordenação, dificuldades acentuadas de linguagem expressiva e, por vezes, reagia através de comportamentos auto e heteroagressivos. Estas multideficiências permitiam-lhe beneficiar de um acompanhamento individualizado no CAA, onde os docentes, em articulação com o professor titular de turma, prestavam um apoio pedagógico personalizado a esta criança, a fim de desenvolver a sua capacidade de memória, orientação no espaço e no domínio da linguagem. Ao longo da PES, através de adequações curriculares individuais, ou mesmo da utilização de tecnologias de apoio, possibilitámos a inclusão desta criança em sala de aula mais frequentemente, "promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória" (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Concomitantemente, olhando a diversidade de alunos como um contributo positivo na educação, a questão da inclusão e da cidadania foram temas bastante trabalhados pela tríade pedagógica, unindo as capacidades de cada um para a promoção do sucesso. Ainscow, Porter e Wang (1997) realçam três pontos-chave que devem ser tidos em conta numa sala de aula inclusiva: a planificação, que se trata de uma previsão do processo a seguir e que tem em conta as características da turma onde se vai realizar; a utilização de recursos variados e estimulantes, valorizando sempre os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos; e ainda a capacidade de alterar o decurso da aula, sempre que seja necessário (Diogo, 2010).

No que concerne à caracterização da sala de aula do contexto onde se desenvolveu a PES, esta era relativamente ampla e uma das suas laterais era composta por janelas de grandes dimensões, duas de fácil abertura, que permitiam a entrada de uma grande quantidade de luz natural. No entanto, a constante radiação solar que refletia nas janelas levava a que houvesse uma grande absorção de calor, que, por vezes, perturbava o ambiente educativo.

De acordo com Forneiro (1998), o espaço educativo pode assumir diferentes funções, dependendo da intencionalidade educativa do professor. No início do ano letivo, observámos que era adotada uma disposição fixa das mesas em filas, direcionadas para o quadro, onde era percetível a "separação" das crianças por níveis de aprendizagem. Este tipo de organização aproximava-se do modelo rígido transmissivo, onde reitera o silêncio e a comunicação unidirecional e no qual os comportamentos são geridos através de castigos ou reprimendas. Vygotsky (1991) dá extrema importância aos contextos sociais e culturais no processo de construção do conhecimento. Por isso, o espaço educativo deve ser planeado de acordo com as necessidades da turma, pelo que, ao longo da PES, a alteração do espaço educativo potenciador da autonomia e da cooperação entre alunos foi uma das nossas ações, que será explanada no terceiro capítulo (Spodek & Saracho, 1998). Por sua vez, o controlo do comportamento passou a ser feito através de estratégias diversificadas, como o semáforo do ruído, de modo a que fossem as crianças a gerirem o ruído e não o professor. Assim sendo, a forma como este recurso foi encarado tornou-o instrumentos reguladores e de incentivo.

A sala de aula estava também equipada com um computador, uma coluna, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco, armários e prateleiras de arrumação, um grande cabide, um aquecedor (bem localizado) e um lavatório multiusos. Este, por sua vez, garantia a higiene autónoma das crianças, uma vez que estava equipado com torneira, sabonete líquido e papel higiénico. Já no armário eram guardados tanto o material da professora como os cadernos diários e os manuais escolares dos alunos. Dado que os materiais didáticos possuem grande influência sobre o desenvolvimento da autonomia e

responsabilidade nas crianças, considera-se que o espaço físico carecia de recursos didáticos de apoio à docência como: jogos educativos; materiais estruturados, como ábaco; materiais recicláveis; entre outros.

Nas primeiras semanas do ano letivo, as paredes não continham qualquer exposição das produções dos alunos. De acordo com Arends (2008), a maneira como o espaço e os materiais são utilizados tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças. Assim, ao longo da PES privilegiámos a exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente gráficos construídos para a análise e tratamento de dados, e cartolinas de sistematização de conteúdos, por exemplo sobre os cinco sentidos e a classificação dos quadriláteros. Também foram afixados nas paredes materiais didáticos precursores das aprendizagens das crianças, nomeadamente a moldura do 100 – que mais tarde foi substituída pela moldura do 1000 –, escrita dos números por extenso, entre outros. A fim de enriquecer a atmosfera de aprendizagem da sala de aula, também foram construídos recursos pedogogico-didáticos, como o jogo dos cinco sentidos e a tabela da multiplicação – construída através de materiais recicláveis – que podiam ser utilizados autonomamente quando o aluno precisasse (Arends, 2008).

No respeitante à organização do tempo, também ela fulcral na ação pedagógica por permitir que a criança desenvolva a sua autonomia gradualmente, a turma iniciava o tempo letivo às 9h e terminava às 15h, com exceção da terça e da quinta-feira em que este período se prolongava até às 17h30min. Por norma, a professora cooperante costumava propor tarefas que exigiam maior concentração na parte da manhã, pois as crianças encontravam-se mais calmas. Observámos, contudo, que este período era interrompido diariamente para a marcação das presenças dos alunos nos almoços na cantina. Tendo em conta que o docente deve ser capaz de "recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação" (Estrela, 1994, p. 27), aquando da abordagem da temática da alimentação, propusemos a construção de um gráfico onde as crianças pudessem organizar estes dados, implementando um novo momento

da rotina diária: o preenchimento das presenças no pictograma, que foi afixado na porta de entrada da sala de aula: "Gráfico dos almoços", para facilitar o trabalho do responsável por esta marcação e evitar constantes perturbações da aula.

No que diz respeito à organização do tempo, neste contexto, tanto no período da manhã como no da tarde existia um intervalo de 30 min. (às 10h e às 16h). Relativamente ao período de almoço, apesar de se verificar que as crianças almoçavam em menos de 30 min., iniciava-se às 12h (com exceção da segunda e sexta-feira, que era às 12h30min.) e findava às 14h. Caso os alunos estivessem inscritos em algumas das três opções de AEC – Atividade Física e Desportiva, Música e Interação da Escola e o Meio –, permaneciam na sala de aula.

Efetivamente, a prática quotidiana exige uma ação pedagógica fundamentada e, de forma a proporcionar uma pedagogia diferenciada, o professor terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas (Latorre, 2003).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A fim de promover uma reforma educativa, bem como inovação pedagógica, privilegia-se uma formação docente que procura habilitar os docentes a refletirem criticamente sobre a sua prática, investigarem sobre problemas, bem como mobilizarem o seu conhecimento científico, curricular e pedagógico (Cardona, 2005). Concomitantemente, através de experiências formativas, os docentes desenvolvem "competências de investigação e análise crítica que lhes [possibilitam] contrariar a tendência de adopção de práticas profissionais rotineiras e acríticas" (Silva & Duarte, 2002, p. 232), e desta forma, assumem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional contínuo (Gianotto & Carvalho, 2015). Efetivamente, a investigação educativa

proporciona a reestruturação adequada à diversidade de exigências da atualidade, pelo que o docente deve assumir o papel de investigador, recolhendo e organizando a informação, para se adaptar continuamente a cada situação (Estrela, 1994).

No campo da investigação socioeducativa existe uma grande variedade de metodologias, pelo que a sua escolha deve ser feita em função da natureza do problema a estudar. Por se tratar de uma metodologia "participativa (...), colaborativa (...), [e que funciona como] um processo sistemático de aprendizagem" (Latorre, 2003, p. 25), a metodologia de IA assumiu-se como uma ferramenta fulcral para as práticas desenvolvidas. Tal como o seu nome indica, de acordo com Kemmis (1984, citado por Latorre, 2003), trata-se de um dispositivo de vaivém entre a ação e a reflexão e requer um processo de reflexão cooperativa, que visa melhorar a "racionalidade (...) das suas próprias práticas sociais ou educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem" (p. 200). Neste método de investigação qualitativo, o docente investigador deve participar totalmente no campo de ação dos investigados, pelo que esta metodologia se baseia sobretudo no contacto com a população em estudo, valorizando a sua intervenção e escutando as suas opiniões e objetivos. De acordo com estas perspetivas, as crianças são sempre vistas como atores sociais, interativos, autorregulados e que participam na própria investigação (Lesh, 2002; Sá, 2007).

O processo de IA contempla uma espiral reflexiva de ciclos de *observação, planificação, ação e reflexão* (Trilla, 1998, citado por Fernandes, 2006). Na fase da *observação*, através de procedimentos bem definidos, o docente procura identificar problemas que ajudam a conhecer a realidade e a poder atuar sobre ela, "colocando a teoria à prova da realidade" (Estrela, 1994, p. 27). Para observar, o investigador pode recorrer a diversas técnicas e instrumentos, por exemplo: notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, que permitem a captação espontânea e replicativa das interações (Estrela, 1994). Por vezes, é ainda necessário recorrer a entrevistas, como aconteceu no percurso da PES para o desenvolvimento do projeto de ação no contexto de 1.º CEB, de modo a

ter acesso à linguagem verbal e à linguagem não verbal da professora cooperante. Concomitantemente, durante a PES os dados foram recolhidos através de uma observação participante, naturalista, sistemática, direta e indireta o que permitiu pôr em prática os projetos de ação em ambos os contextos educativos, bem como analisar o comportamento das crianças (tanto a nível individual como grupal).

Da análise crítica de toda a informação recolhida, através dos processos de observação e cooperação (Estrela, 1994), surgiu a *planificação* que, apesar de apresentar diferentes estruturas em ambos os níveis educativos, foi fulcral para o sucesso das práticas pedagógicas, espelhando o conhecimento metodológico, pedagógico e didático, bem como os documentos orientadores da prática educativa, nomeadamente as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB. Mais concretamente, a planificação assumiu-se como uma previsão do processo a seguir, contendo os conteúdos e tarefas a realizar, a sequência das atividades, bem como os procedimentos de avaliação (Freire, Davini, Camargo & Martins, 1997). Como tal, foram contextualizadas, tendo em conta as características de todas as crianças; flexíveis, para se adaptar às circunstâncias e acontecimentos; e, por fim, diversificada, acolhendo diferentes técnicas e processos (Diogo, 2010). A título de exemplo, nas planificações do 1.º CEB, sempre que necessário, foram planificadas ações com estratégias diferenciadas tendo em conta as crianças com necessidades adicionais de suporte, incluindo-as nas sequências didáticas e tendo em conta as suas características.

Durante a *ação*, em ambos os contextos educativos, o par pedagógico articulou as metodologias de IA e de Sequência Didática, ou seja, mobilizou um conjunto de estratégias e atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para responder às necessidades e interesses das crianças (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). T

Tendo em conta que o conhecimento é construído de forma idiossincrática, inspiradas nesta metodologia, a *reflexão* foi transversal a todas as fases do ciclo ao longo da PES: reflexão para a ação, na ação e após a ação (Schön, 2000). A reflexão para a ação foi veiculada através da produção de guiões de pré-

observação, que permitiram atribuir sentido à ação e definir estratégias, recursos para a promoção de aprendizagens significativas. Ao nível da reflexão na ação, destaca-se a necessidade de refletir durante as situações de prática que exigiram reformulação imediata, em função dos imprevistos surgidos (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010). No que concerne à reflexão após a ação, esta serviu para avaliar os resultados (Coutinho et al. 2009), salientando-se dois tipos de registos reflexivos: as narrativas e o diário de formação, nos quais foram revistas as opções tomadas. Por sua vez, este último registo foi escrito diariamente espelhando "o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções" (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) vivenciados. Todos estes processos descritos são complementares e foram realizados colaborativamente, de modo a garantir uma intervenção prática racional (Estrela & Estrela, 2001).

Uma vez que a IA é uma abordagem projetual, após a reflexão avaliativa, deve dar-se início a um novo ciclo, o que confere a esta metodologia um caráter cíclico, baseado em formas de recolha de informação que vão suscitando aquando da própria investigação (Coutinho et al. 2009).

Em suma, tendo em conta que a prática e a reflexão são indissociáveis, esta metodologia tem-se assumido como modelo de formação inicial e contínua dos docentes, pois oferece "possibilidades de os profissionais construírem soluções para os problemas com os quais se deparam, tornarem-se autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez" (Sá-Chaves, 2005, p.7). Como tal, repetindo ciclicamente todas as fases, o alcance da transformação da problemática identificada concedeu a esta investigação uma abordagem com característica da IA, tal como será explanado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

"É ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento"
(Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4).

De acordo com Nóvoa (1997), deve-se valorizar os paradigmas de formação que promovem a preparação de professores reflexivos, desenvolvendo, fundamentalmente, competências de investigação e análise crítica que lhes possibilitem consciencializar as intenções da sua ação.

Tendo em conta a metodologia de IA, um processo de articulação simultânea entre a teoria e da prática, foi adotada uma postura reflexiva e investigativa na ação e após a ação, o que permitiu desenvolver sistematicamente ferramentas de transformação das práticas educativas (Coutinho, 2014). Atuando em conformidade com o suporte teórico bem como a caracterização dos contextos educativos e da metodologia de investigação, explanados nos capítulos anteriores, o presente capítulo destina-se à descrição, funfamentação reflexão de algumas opções metodológicas da prática educativa desenvolvida em contexto da EPE e do 1.º CEB.

Refletindo criticamente, será dado destaque às atividades que se revelaram mais significativas para o desenvolvimento das crianças, bem como as mais relevantes para a construção de uma identidade profissional. Além disso, será descrita a forma como a MTP foi adaptada em cada um dos contextos educativos, contemplando a riqueza da diversidade, fomentando o trabalho cooperativo e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-escolar

A prática quotidiana exige uma ação pedagógica fundamentada, fazendo uma constante articulação entre a teoria e a prática (Estrela, 1994). Assim, a reflexão individual e colaborativa, bem como os momentos de avaliação desenvolvidos ao longo da PES, fomentaram a melhoria do processo educativo, pelo que se seguem algumas das experiências que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda (Coutinho et al, 2009).

Inicialmente, para identificar os interesses das crianças, motivações, dificuldades e competências sociais, foi realizada uma observação, registo e documentação pedagógica centrada na descrição e reflexão do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, foi possível fundamentar o planeamento e a valorizar as diferentes formas de aprender, tal como foi referido no capítulo anterior (Lopes da Silva et al., 2016). Na primeira semana de estágio neste contexto educativo foi construído e preenchido o guião de observação sobre a organização do ambiente educativo e foram analisadas as informações sobre o contexto familiar e social do grupo .

Tal como foi elencado no primeiro capítulo, em vez de desvalorizar as vivências das crianças, o educador deve criar oportunidades para que sistematizem os seus saberes, através de atividades motivadoras (Oliveira-Formosinho, 2007). A título de exemplo, enquanto brincavam no recreio, as crianças apanharam algumas minhocas a fim de acelerarem o processo de compostagem, para a produção de adubo para a horta pedagógica, o projeto do JI descrito no capítulo anterior. Um dos insetos que encontraram era uma larva: “ui! É tão gorda esta minhoca” (V.), “esta deve comer muito” (M.M.).

Tendo em conta que um dos maiores interesses do grupo era a leitura de histórias, foi explorada a obra literária: “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle pois, tal como as crianças observaram no recreio, também a lagartinha da história era bastante gulosa. Este livro despertou o interesse das crianças para

acompanharem a “transformação mágica” de metamorfose, como lhe chamaram. Por pressupor a manipulação e contacto direto com a natureza (Maynard & Waters, 2014), um dos grandes interesses do grupo, a tríade pedagógica optou por levar ovos do bicho-da-seda para que as crianças acompanhassem este processo natural: ovo, lagarta, formação do casulo, mariposa adulta, acasalamento e postura dos ovos. Deste modo, foi intencionalmente atribuído à criança um papel de responsabilidade e compromisso “no cuidado e proteção de seres vivos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 92). Para além de observarem, alimentarem os bichos-da-seda e limparem-lhes a caixa de cartão, as crianças comprometeram-se também a trazer folhas de amoreira e a fazer o registo do processo semanalmente. Além disso, algumas crianças quiseram levar alguns bichos para casa, permitindo a ligação família-escola numa vertente de continuidade das aprendizagens realizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Também partindo de uma análise crítica de toda a informação recolhida através dos processos de observação e cooperação, constatou-se grande interesse do grupo pelos animais, sobretudo após assistirem ao teatro musical “Zoo”. Este espetáculo realçou a forma como o Homem se comporta em relação a tantas espécies e a importância da conservação do meio ambiente: “o leopardo da Pérsia foi caçado para o matarem mas ele só queria ser livre” (M.P.), “algumas pessoas não pensam assim...só pensam no dinheiro e querem vender os animais” (J.). Partindo desta motivação (Hohmann & Weikart, 2009), o par pedagógico dinamizou um jogo no espaço exterior, denominado de “Caçador”. Durante a atividade, para os elementos atingidos se salvarem tiveram de mencionar o nome de um animal selvagem, o que nos possibilitou avaliar os seus conhecimentos – mencionaram maioritariamente animais terrestres: macaco, tigre, leão, zebra, entre outros.

Assente numa metodologia que liga intimamente a teoria com a prática, foi planificada uma sequência didática relacionada com a exploração da obra literária: “A Zebra Camila”, de Óscar Villán e Marisa Núnez, que se assumiu como uma mais-valia para a construção de conhecimento nas mais variadas

áreas de conteúdo. O livro conta a história de uma zebra que, por não cumprir o conselho da mãe, acaba por perder algumas das suas riscas devido ao vento forte. Felizmente, outros animais da selva acabam por ajudá-la, dando-lhe riscas de diferentes cores, o que faz dela uma zebra especial, que deve ser preservada e valorizada. Tal como os animais da história fizeram, também as crianças partilharam algumas situações em que ajudaram alguém e se sentiram felizes por isso, desenvolvendo "atitudes, disposições e valores, que permitam (...) tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6): "eu juntei os brinquedos que já não queria e pus numa caixa para a minha mãe dar aos meninos pobrezinhos. Eles precisam mais que eu" (F.), "eu dou beijinhos ao mano quando ele está triste" (B.).

Os seis personagens da história que auxiliaram a zebra serviram de mote para a construção de um diagrama de Veen. Comparando a anatomia dos animais com a da lagartinha comilona, as crianças caracterizaram os personagens em animais vertebrados e invertebrados: "os animais vertebrados têm espinhas dorsais" (D.R.); "os dinossauros têm esqueleto. Eu já vi num museu" (M.O.), "o caracol é mole. É invertebrado. Por isso é que tem carapaça para se proteger" (S.C.). Depois de esclarecer este conceito, tal como tínhamos previsto, surgiram algumas dúvidas relativamente à estrutura anatómica de alguns animais: "acho que a serpente não tem, ela dobra-se como a minhoca" (D.P.). Para esclarecer esta incerteza, as crianças fizeram uma pesquisa na *internet* onde encontraram imagens do esqueleto deste réptil, percebendo que o tamanho do animal requeria uma estrutura interna para se locomover: "algumas até se põe de pé para caçar" (M.V.). Refletindo sobre a ação (Schön, 2000), ainda que não tivessem surgido dúvidas sobre a anatomia da minhoca, poderíamos ter criado oportunidade para que o grupo verificasse se as suas conceções estavam corretas, por exemplo recorrendo também à *internet*, ou mesmo dissecando uma minhoca morta (Martins et al., 2009).

À exceção de uma criança de quatro anos, as restantes conseguiram caracterizar anatomicamente todos os animais e situar os personagens no gráfico, percebendo que não existem animais simultaneamente vertebrados e

invertebrados e, por isso, não havia interseção dos dois conjuntos. Além disto, mobilizando os seus conhecimentos – "o universo são todos os países" (E.) –, também compreenderam que um dos personagens não fazia parte nem de um conjunto nem de outro, por não ser um animal, mas que pertencia ao Universo dos personagens, como foi o caso do Arco-íris. Por fim, em clima de negociação (Zabalza, 1996), a este gráfico as crianças deram o título: "Personagens da história da Zebra Camila".

De acordo com as OCEPE (2016), nesta faixa etária as crianças já são capazes "de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: (...) tamanho (grande, pequeno)" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75). Por isso, na manta da sala de atividades, também aproveitando os personagens da história lida pelo par pedagógico anteriormente, para propor um jogo com a intencionalidade de levar a criança a estabelecer relações lógicas de comparação; resolver problemas; expressar-se corretamente; respeitar o outro e as diferentes opiniões; bem como melhorar as relações de amizade, cooperação e sentido de partilha. Emergindo de uma perspetiva socioconstrutivista, na medida em que todas as áreas do saber se interligam, a atividade pedagógica "Animais amigos" contribuiu para o desenvolvimento de noções matemáticas através da sua presença na literatura, ou seja, inseriu-se na área do Conhecimento do Mundo, área da Formação Pessoal e Social e área da Expressão e Comunicação (domínio da matemática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Para a sua dinamização foi utilizado um saco que continha cartões com imagens dos animais amigos da história de "A Zebra Camila". Também recorremos ao recurso pedagogico-didático criado por Maria Montessori: torre cor de rosa, cuja cor e textura lhe conferem um aspeto estético bastante atrativo. Uma vez que as crianças não conheciam este material, achámos pertinente que o explorassem, identificando algumas características: "são cubos cor de rosa" (R.B.), "este é tão pequenininho" (M.M.) e "este é mais pesado que este" (V.V.), comparando a massa dos cubos com ambas as mãos.

Além disso, em pequeno grupo, foram capazes de problematizar e experimentar, de modo a construírem uma torre cooperativamente: "é do maior para o mais pequeno. Se puseres o pequenino em baixo e o grande em cima a torre cai" (C.), "se a torre cair quer dizer que não está certo" (S.P.), "antes é o cubo do S.G. porque é maior que o teu" (M.M.). Depois de construírem a torre, uma criança comparou-a a um monumento: "parece a Torre *Eiffel*" (D.M.), "a Torre *Eiffel* fica em Paris que é no país da França" (S.C.), revelando conhecimentos acerca do património cultural europeu.

O jogo "Animais Amigos" foi realizado a pares, sendo que cada elemento tirava um cartão com uma personagem e mostrava-o a todos os colegas. Posteriormente, a primeira criança a tirar o cartão pegava num cubo da torre cor de rosa, consoante a dimensão do animal que lhe calhou. O outro elemento, que estava de olhos vendados, sentia o cubo selecionado pelo seu colega através do tato, devolvia-o à torre cor de rosa e, depois de desvendar os olhos, escolhia outro cubo (maior ou menor, consoante o tamanho da personagem que lhe calhou em relação à personagem do seu colega. Depois verificavam se a sua opção estava correta: "a serpente é mais grande que o caracol" (F.), "a serpente é maior que o caracol? Então está certo?" (mestranda comparando o tamanho dos cubos), "sim! Consegui. Este cubo é maior que este! Serpente...caracol" (F.), apontando para os cubos, respetivamente.

Refletindo sobre a ação (Schön, 2000), apesar de em momento algum o tamanho dos cartões ter induzido as crianças em erro, reunindo com a professora cooperante e a supervisora institucional, o par pedagógico chegou à conclusão de que futuramente os cartões deverão ser exatamente do mesmo tamanho. No que concerne à utilização da torre cor de rosa, este recurso pedagogico-didático montessoriano revelou-se fundamental para que o conhecimento da criança se baseasse primeiro em algo concreto e só depois transitasse para um conhecimento mais abstrato, aprendendo de forma mais significativa através da "experiência direta de procura e descoberta" (Faria et. al, 2012, p. 15). Ademais, o jogo levou à cooperação entre pares e pequeno grupo, pelo que esta atividade foi uma "oportunidade de confrontarem os seus

pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas (...) em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Assim sendo, a promoção de uma aprendizagem cooperativa assumiu-se como uma das nossas estratégias pedagógicas pois as crianças entreajudaram-se para melhorar as suas aprendizagens e a dos colegas (Lúcia et al, 2005): "eu vou só dar uma ajuda. Olha que não podes escolher o mesmo [cubo] porque os animais não são do mesmo tamanho" (C.).

Tal como se procurou desenvolver na PES, é fulcral que o educador consiga "mobiliza[r] o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da Expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo" (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), de modo a saber abordar todas as áreas curriculares propostas nas OCEPE. Citando Albano Estrela (1994), na medida em que a observação é a base da pedagogia, durante o jogo espontâneo no espaço exterior observámos que um grupo de crianças estava a escavar a terra, imaginando serem paleontólogos: "acho que está aqui um osso" (R.S), "eu já vi ossos do dinossauro. Tem um esqueleto grande (B.)", "é um animal vertebrado Diana... e muito grande" (M.O.). Dado o interesse dos colegas por este animal extinto, a criança M.O. trouxe uma enciclopédia para que todos ficassem a conhecer melhor estes "animais que já não existem" (S.G.), pois "morreram todos" (V.).

Esta viagem pelo mundo jurássico levou as crianças a construírem novos conhecimentos a partir dos seus interesses: os animais que já foram extintos ou que correm grande perigo de extinção, tal como viram no teatro musical "ZOO". Deste modo, dada a preocupação demonstrada pela proteção dos animais, considerou-se pertinente realizar uma reflexão sobre o campo de problemas identificados pelas crianças, nomeadamente algumas problemáticas potenciadoras da extinção de algumas espécies (Vasconcelos 2012). Então, a PES tratou-se de uma ação fundamentada na MTP, na qual se procurou articular constantemente a teoria e a prática, tal como foi evidenciado no capítulo anterior.

A fim “de preparar a nova geração para pensar por si própria” (Kilpatrick, 1926, p. 60), numa cartolina foram registadas algumas curiosidades que as crianças queriam esclarecer – “o que queremos saber?” – e noutra aquilo que elas já sabiam e que consideravam importante partilhar com a comunidade escolar – “o que já sabemos” (Vasconcelos, 2012). Assim nasceu o projeto “Proteger o Mundo animal”, do qual se destaca a pesquisa de animais em perigo de extinção; a caça excessiva; os maus tratos dos animais no circo; e as consequências da poluição para os animais: “quando não existiam pessoas era muito melhor porque assim não poluíam e os animais não morriam” (J.), “depois os animais comem o lixo e morrem. E se eles morrerem ficamos sem ter o que comer” (M.M.). Esta fase de planificação incluiu ainda os métodos e técnicas de trabalho – pesquisar nos livros, no computador, nas notícias –, determinando assim a dinâmica através da qual se desenrolaria o projeto e de que forma o apresentariam: “podemos falar com os pais”, “podíamos fazer uma história sobre os animais em extinção”.

“As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Concomitantemente, na segunda etapa do projeto – Pesquisa / Produção – as crianças assistiram a vídeos educativos; realizaram atividades experimentais; construíram posters informativos, um livro em suporte de papel e em suporte digital; realizaram jogos motores, musicais e dramáticos; construíram animais extintos com o apoio da família recorrendo a diferentes materiais; debateram sobre algumas decisões políticas, nomeadamente a proibição dos animais selvagens no circo na cidade do Porto; redigiram uma carta aos caçadores como meio de sensibilização para a caça excessiva de animais, entre outras atividades que serão destacadas de seguida.

Após construírem um poster informativo sobre os dinossauros, organizando informações sobre as suas características anatómicas, tipo de alimentação e reprodução, as crianças demonstraram curiosidade por outros animais que

habitaram o nosso planeta no passado. Assumindo as características da pedagogia de Reggio Emilia e dando resposta a uma das missões do agrupamento (AE, 2016-2019), na medida em que as crianças são mediadoras entre o JI e a família, o grupo foi estimulado a realizar uma pesquisa sobre outros animais extintos e a construí-los. À medida em que as crianças iam trazendo os seus trabalhos para a instituição educativa, partilhavam com os colegas algumas das informações sobre o que descobriram bem como os intervenientes e materiais da sua construção, espelhando o quão significativo pode ser o envolvimento parental na ação educativa: permite às crianças desenvolverem-se na ZDP por intermediário do adulto: "o mano colou as molas e depois eu pintei de verde e o papá ajudou" (B.).

Assim, no âmbito do conhecimento do mundo, para além de desenvolverem competências artísticas, tiveram também oportunidade de explorar outros domínios e linguagens através da partilha de outros conhecimentos (Oers, 2009): "o dodó era uma ave mas não voava porque era pesado" (I.C.). Este projeto não só possibilitou a articulação escola-família, mas também com o 1.º CEB, assumindo um papel ativo e relevante na partilha do saber e exposição do projeto. Foi ainda estimulada a promoção da transição educativa, uma realidade próxima para as crianças de 6 anos, tal como explicitado nos capítulos anteriores.

Depois da pesquisa sobre os dinossauros, em cada semana foi escolhido um animal de cada um dos meios: aéreo, aquático e terrestre, procurando informações acerca dos mesmo para a elaboração do respetivo poster. Na semana dedicada ao animal terrestre, o grupo escolheu pesquisar sobre o tigre-branco, uma variedade do tigre-de-bengala sob proteção mundial, que "estava guardado no Zoo para não o matarem" (C.). Tal como tinham planeado, pesquisaram na *internet* sobre o seu tipo de alimentação, anatomia, reprodução, causas da sua possível extinção e distribuição geográfica: "põe o vídeo da mãe a ter os filhos por favor!" (D.M.). Além disso, recorreram a documentários e notícias que foram previamente selecionados pelo par pedagógico, a fim de fomentar o desenvolvimento da capacidade de

interpretar e compreender o que viram e ouviram, levando-os a compreender o quão prazerosa e enriquecedora a leitura pode ser.

Este tipo de organização da informação permitiu que as crianças construíssem "uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar (…), na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). No final da elaboração dos posters informativos as crianças partilhavam quais foram as suas contribuições, dificuldades e aprendizagens. Desta forma era promovido um "ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24),

Contudo, o reconhecimento do respeito pelo outro, bem como a recolha e organização da informação, foram competências que se foram desenvolvendo ao longo das semanas. Deste modo, inicialmente sentimos dificuldades em motivar algumas crianças que não mostravam interesse por desenhar, pintar, colar ou recortar as informações. Este obstáculo foi ultrapassado através do apoio constante e através de um diálogo que incentivava as crianças a participarem ativamente no seu processo educacional, representando aquilo que queriam e aperfeiçoando as suas capacidades, não sendo excluídas em momento algum (Rodrigues, 2011).

Sendo a caça excessiva uma das principais causas da morte deste animal raro, as crianças evidenciaram interesse em redigir uma carta para sensibilizar a sociedade, principalmente os caçadores, acerca da preservação dos animais. Em grande grupo, selecionaram a informação que deveria constar na carta, nomeadamente: "nunca mais na vida cacem os animais para eles não serem extintos. Eles têm direito a viver (...) Nós queremos conhecer novos animais, mesmo que eles sejam ferozes, não os matem. (...) é muito triste vermos os animais a desaparecerem". Sempre que não chegavam a um consenso, por exemplo relativamente à saudação inicial, as crianças autonomamente realizavam uma votação: "parece que estamos numa reunião" (D.M.). Durante a atividade foi notório o envolvimento e sentimento de responsabilidade social das crianças que, desta forma, desenvolveram a capacidade de argumentação;

respeitaram a opinião do outro e alargaram o seu léxico, construindo frases cada vez mais complexas e evitando palavras repetidas.

Na sequência didática dedicada à pesquisa sobre o animal marinho, procurámos principalmente alertar as crianças para a poluição atual dos oceanos e promover o desenvolvimento do seu espírito crítico relativamente a algumas medidas políticas tomadas recentemente, por exemplo a redução da utilização do plástico, um dos maiores inimigos do planeta. Procurando aumentar a sua pré-disposição para a aprendizagem, as cortinas foram baixadas e alguns objetos residuais foram espalhados no chão, nomeadamente: garrafas de sumo, sacos de plástico, folhas de papel, recipientes de leite e de iogurte, sacos de batatas fritas, entre outros. Ao som do oceano, as crianças imaginaram que eram animais marinhos e dramatizaram uma situação em que o plástico interferia nas suas vidas. Efetivamente, durante o jogo dramático, as suas expressões faciais espelharam a atenção e interesse constante em toda a atividade: algumas crianças faziam que tropeçavam no lixo, outras choravam e escondiam-se.

Posteriormente, em grande grupo partilharam o que sentiram: "eu era um golfinho bebé. Senti-me mal. Não conseguia brincar" (E.), "era um cheiro horrível" (D.P.), "senti-me 100% mal naquele oceano" (M.V.), "eu fiquei lá presa" (J.), "eu era um golfinho só que estava quase a morrer" (S.P.), "eu era uma raia e também fiquei com lixo em cima de mim. Nem conseguia saltar" (D.R.). Durante este jogo simbólico, uma das crianças pôs uma embalagem de iogurte na boca, o que levou as crianças a destacarem essa questão como uma das maiores consequências do lixo nos mares: "o R. até comeu lixo porque pensava que era comida" (M.P.). Então, refletimos criticamente acerca de algumas medidas políticas tomadas recentemente, por exemplo a aprovação da lei que proíbe a venda de palhinhas: "a minha mãe já não compra palhinhas, eu bebo sempre pela caneca" (B.).

À semelhança do que foi realizado com o animal terrestre, as crianças selecionaram o tubarão-baleia como o animal aquático em vias de extinção que pretendiam investigar. Depois de realizarem a pesquisa sobre o seu modo de

vida, foram realizados jogos motores contextualizados com a temática, no espaço exterior (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, partimos dos seus interesses e motivações em prol do desenvolvimento de atitudes positivas face às aprendizagens, ou seja, a expressão motora foi encarada como veículo promotor da articulação de saberes para proporcionar às crianças a construção do conhecimento com significado (Leite, 2012). Depois do aquecimento, a parte fundamental foi constituída por dois jogos. Uma vez que a planificação "implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem" (Lopes da Silva et al, 2016, p. 15), dada a heterogeneidade das idades das crianças, a tríade pedagógica previu que poderiam sentir dificuldade em compreender as regras oralmente, pelo que, todos os jogos foram simulados previamente.

A primeira atividade foi um jogo de estafetas, com competição, cujo objetivo era que cada equipa enchesse um balde de água o mais rapidamente possível, a fim de salvarem os tubarões que lá habitavam. Para isso, o primeiro elemento da equipa tinha de encher o copo com a água salgada que estava no ponto inicial e contornar dois cones enquanto transportava o copo cheio até ao balde dos tubarões. Depois regressava ao ponto inicial, entregando o recipiente ao colega seguinte que, por sua vez, repetia todo o percurso até atingirem o objetivo. Este jogo proporcionou experiências e oportunidades desafiantes, na medida em que a criança aprende "a conhecer e a usar melhor o seu corpo, (...) a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; [e] organizar-se para atingir um fim comum", gerindo a possível frustração em caso de derrota (Lopes da Silva et al, 2016, p. 44), uma das necessidades de algumas crianças. Durante a realização das tarefas, observámos que algumas crianças revelaram dificuldades no que diz respeito à coordenação espacial e agilidade, muitas das vezes, esquecendo-se de contornar os cones.

Na atividade seguinte, o objetivo era o de limpar o *habita*t dos tubarões, salvando-os. Para isso, existia uma bacia transparente com água salgada, areia,

algas, pedras, animais marinhos de brincar, plásticos, metais, entre outros resíduos. À vez, cada criança dirigia-se a esta simulação de *habitat* e retirava o lixo. A maioria das crianças optaram por retirar palhinhas, peças de metal, pedaços de tecidos ou de papel, mobilizando os seus conhecimentos prévios: "se algum peixe comer isto morre logo" (M.P.), "o papel devia ter ido para o papelão" (I.R.). Todavia, algumas crianças optaram por retirar ou os tubarões, pedras ou conchas, o que serviu de mote para a reflexão acerca da importância de não destruir os habitats.

Importa referir que esta atividade foi realizada em pequeno grupo, com a intencionalidade de permitir que as crianças tivessem tempo de observar, manipular e partilhar os pensamentos que iam desenvolvendo. Contudo, no final da tarefa, uma das maiores dificuldades do grupo foi a de ouvir o outro e respeitar as opções tomadas: "tirei esta concha" (S.P.), "não podes! Isso é do mar" (R.B.), "posso ir trocar?" (S.P.).

Aquando da reflexão em grande grupo sobre a escolha tomada, as crianças demonstraram "valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85): "tirei uma pedra, tem areia" (D.M.), "tiraste uma pedra? Não viste que os tubarões precisam de pedras? As pedras não são uma coisa má. Andam no fundo do mar" (M.O.). Desta forma, a atividade pedagógica procurou intencionalmente alertar para os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana para com o ambiente e desenvolver o reconhecimento do respeito pelo outro: "quando estamos na praia e temos lixo temos que guardar e depois podemos deitar no lixo em casa, se não depois vai para o mar" (J.).

Durante a reflexão da atividade anterior, algumas crianças revelaram consciência dos impactos que a poluição tem nos diferentes *habitats*: "o tubarão-baleia come o lixo e depois morre" (B.), "quando está muito calor a terra fica seca e as plantas morrem", "como fica muito calor o gelo derrete e o urso fica sem casa para viver" (D.C.). Apesar das crianças terem consciência de que as mudanças climáticas conduzem à destruição dos glaciares, este processo

de mudança do estado físico da água é um pouco abstrato, pelo que foi pertinente concretizá-lo. Efetivamente, "muitas vezes é evitada a exploração de conceitos considerados demasiado complexos para crianças em idade pré-escolar, com base na sua abstracção e consequente dificuldade em serem por elas exploradas e compreendidas" (Martins et al., 2009, p. 15). Assim sendo, através do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: "questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 95), as crianças puderam compreender que o gelo, quando sujeito a uma temperatura superior à sua, derrete e, consequentemente, o *habitat* dos animais é alterado.

Nesta atividade experimental foram criados três ambientes distintos: temperatura ambiente, temperatura inferior a 0 graus e temperatura superior à temperatura ambiente. Em pequeno grupo as crianças prepararam o material experimental: água no estado líquido, copos medidores e sacos plásticos transparentes. Em cada saco despejaram 250 ml. de água, que posteriormente foi congelada, a fim de simular os *icebergs*. Enquanto aguardavam a mudança do estado líquido da água, as crianças previram o que aconteceria se colocassem o gelo em cada um dos ambientes, preenchendo essas hipóteses numa grelha de previsão o gelo derrete: totalmente, parcialmente ou não derrete.

Posteriormente, testaram as suas hipóteses e após cinco minutos de exposição aos diferentes ambientes observaram os resultados e registaram-nos. Por fim, todas as conclusões e registos foram partilhadas em grande grupo, o que permitiu às crianças relacionarem a atividade experimental com os impactos ambientais atuais. Tal como a maioria das crianças tinha previsto, o aumento da temperatura ambiente aumentou a velocidade de fusão do gelo dos "glaciares" o que tem bastantes consequências, nomeadamente: "a água está quase a sair para fora do prato"

(M.O.) – aumento do nível médio das águas do mar – e “o gelo vai partir”, “oh! o urso já se vai afogar” (S.P.) – destruição dos glaciares.

Paralelamente às atividades descritas, realizou-se a construção do livro que comportou várias tarefas: redação da história, desenho das ilustrações, construção da capa e contracapa e gravação da narração da mesma. O livro em formato digital elaborado através da plataforma *Storyjumper,* por se tratar de um recurso tecnológico inovador, revelou-se uma estratégia bastante motivadora para crianças, que se evolveram na realização de todas as tarefas (Flores, 2011). Em clima de negociação, decidiram que alguns dos conhecimentos adquiridos durante as suas pesquisas deveriam ser mobilizados na história, a fim de informarem a comunidade escolar sobre algumas causas da extinção das espécies: “apareceu um tigre-branco a correr muito rápido. Este animal selvagem estava a fugir de um caçador que o queria matar”, “quer dizer que estamos a desaparecer, porque os humanos poluem e destroem o nosso *habitat.* E também nos querem matar”. Relativamente às ilustrações, cada criança ficou responsável por desenhar uma das partes da história, recorrendo a diferentes materiais, nomeadamente: cartões, cartolinas, lápis de cor e de cera, marcadores, tintas, entre outros. Por fim, tendo em conta as capacidades de expressão verbal, foram distribuídas as frases que as crianças decoraram para que fossem gravadas.

Além de incluírem os seus conhecimentos na história, ao longo do projeto assistimos a diversas situações de jogo espontâneo em que as crianças revelaram motivação, interesse pela temática e mobilizaram conhecimentos abordados anteriormente. Observámos que construíam parques jurássicos nos jogos de manta, nomeando alguns dinossauros; moldavam a plasticina para construir o tigre-branco, tubarão-baleia e do tucano, tendo em conta as duas características; desenhavam os animais que foram conhecendo; cantavam a música do animal felino; e partilhavam livros com os colegas sobre a proteção ou a extinção de algumas espécies. Esta observação foi um bom *feedback* para a tríade pedagógica, pois atribuiu significado à prática educativa preconizada (Leite et al, 1993).

Na última fase do projeto, Apresentação / Globalização / Avaliação inal, as crianças avaliaram todo o processo e produto final, evidenciando os momentos que mais gostaram e identificando as principais dificuldades: "eu disse que não sabia fazer o tubarão-baleia, mas depois vi no computador e até ficou giro" (S.A.), "eu gostei de escavar os ossos do *t-rex* para depois construí-lo com a mãe" (D.C.).

Posteriormente, procederam à montagem da exposição no polivalente da instituição, a fim de divulgarem o que aprenderam (Vasconcelos, 2012). Nesse espaço, oralmente deram a conhecer alguns traços deste percurso e espelharam a qualidade de todo o projeto e das aprendizagens subjacentes às diferentes áreas de conteúdo. De salientar que, neste espaço, foram intencionalmente afixadas algumas citações do documento orientador que apoia a construção e gestão do currículo no jardim de infância – OCEPE – fundamentando as práticas pedagógicas, nomeadamente no respeitante à importância do envolvimento parental em todo o processo educativo.

As crianças organizaram de forma coerente a sua exposição em cinco partes. Inicialmente estava exposto o poster informativo sobre os dinossauros – "foi a primeira coisa que fizemos" (F.) – bem como os dinossauros produzidos pelas crianças e respetivas famílias. Junto dessas produções, ficaram todos os outros animais extintos construídos, nomeadamente o golfinho-chinês, dodó, mamute, entre outros. Seguidamente, podíamos encontrar os bichos-da-seda, na fase de casulo e mariposa, que foram tratados pelo grupo ao longo das semanas. Foram também expostos os animais terrestres moldados com pasta de farinha, bem como o livro em formato de papel, que posteriormente foi projetado numa sala de aula do 1.º CEB. Por fim, estavam afixados os restantes posters informativos, juntamente com a carta redigida aos caçadores, alguns recursos utilizados, bem como as pesquisas realizadas sobre a proibição dos animais no circo.

Na EPE a avaliação "é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Procurando tornar as crianças protagonistas da sua aprendizagem, o par

pedagógico participou na construção dos portfólios com o grupo, envolvendo-o na avaliação, na medida em que cada criança descreve "o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Durante esses momentos era notória a consciência que as crianças tinham da sua evolução, por exemplo: [nos desenhos] "já faço as mãos dos meninos e os pés" (B.), "eu agora faço mais desenhos na pintura" (M.A.)., "já faço os puzzles muito mais rápido" (E.). Certamente que estes dados influenciam "a planificação da ação e a sua concretização" (p. 13), tendo sempre em vista a construção de novas aprendizagens e o sucesso das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A auto e heteroavaliação era também realizada diariamente – durante e após as atividades – onde, em grande grupo, as crianças eram escutadas, partilhando quais as tarefas que desenvolveram, as suas preferências, emoções, tipo de interações estabelecidas; e refletindo sobre o seu envolvimento, as dificuldades com que se defrontaram e de que forma foram superadas.

Por se tratar de um grupo constituído por 25 crianças, uma das maiores dificuldades sentidas foi o registo dos diálogos de todas elas, principalmente na realização de atividades em grande grupo. Esse obstáculo foi ultrapassado através de gravações de áudio, que permitem a anotação das intervenções das crianças no final do dia. Outros dos instrumentos mais privilegiados durante a PES foram os registos audiovisuais e fotográficos, essenciais no momento de reflexão pós-ação, aquando da escrita dos diários de prática por permitirem observar o que as crianças faziam, diziam e de que forma interagiam entre si. Sempre que necessário, o par pedagógico construiu também grelhas de observação para facilitar o registo e avaliação de determinadas competências, nomeadamente: sociais, de expressão e comunicação, de abstração, de organização, entre outras. A título de exemplo, foi realizado uma competição de puzzles, em pequenos grupos, com a intencionalidade de avaliar o raciocínio lógico matemático e o nível de abstração das crianças – baixo, médio ou alto –, bem como a capacidade de cooperação entre os elementos da sua equipa. Este instrumento de observação sistemática permitiu ao adulto constatar que

cerca de seis crianças não trabalhavam cooperativamente, ou porque se isolavam, ou porque demonstravam comportamentos agressivos de liderança, tirando as peças aos colegas. Além disso, permitiu comparar os vários dados recolhidos na mesma tarefa, mas em meses diferentes, avaliando a evolução das crianças. De salientar que foi importante refletir em tríade e concluir que as crianças que se encontravam nos níveis mais baixos correspondiam àquelas que espelhavam dificuldades comunicativas, de confiança e de maturidade.

Outra experiência enriquecedora para a avaliação do contexto educativo foi a participação do par pedagógico na reunião de pais, o que permitiu "ouvir as suas opiniões e sugestões, [e] incentivar a sua participação" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) no projeto desenvolvido pelos seus filhos.

Em suma, as abordagens contextualizadas e desafiadoras desenvolvidas contribuíram para que as consequências das suas ações no mundo e desenvolvessem atitudes que promovem a responsabilidade social, tal como se procurou promover no contexto educativo seguinte.

2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A fim de produzir mudanças no sentido de enriquecer a experiência profissional, a qualidade do ensino e, consequentemente, a melhoria do processo de aprendizagem, também neste contexto educativo fomos capazes de observar, problematizar e construir hipóteses explicativas (Coutinho, 2014). Ao longo da PES, com vista a implementar uma atmosfera de ensino e aprendizagem bem estruturada e que fosse ao encontro das necessidades de cada aluno, procurou-se realizar um trabalho cooperativo entre os diversos profissionais de educação, nomeadamente a professora cooperante, a professora da educação especial e a supervisora institucional, o que deu à prática pedagógica um carácter orientado e indagatório, em prol de uma

constante reformulação do saber e consequente aperfeiçoamento das ações desenvolvidas (Coutinho et al., 2009).

Tal como foi apresentada no capítulo anterior, a turma apresentava grandes défices a nível académico e da autonomia, bem como comportamentos desviantes, o que inicialmente provocou um sentimento de preocupação à tríade pedagógica. No entanto, o currículo foi gerido colaborativamente através de uma reflexão crítica sobre o mesmo, organizando os conteúdos e programas de forma mais significativa e indo ao encontro dos interesses das crianças, de onde emergiram "questões-problema que [serviram] de base para as aprendizagens a realizar" (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 3). Esta dificuldade espelhou o quão importante é trabalhar em conjunto por um objetivo comum, neste caso o sucesso destas crianças, revelando-se uma das maiores aprendizagens pessoais ao longo de todo o percurso.

A observação pormenorizada permitiu-nos construir sequências didáticas que, na perspetiva de Dolz et al. (2004), são uma estratégia adequada para o processo de ensino e aprendizagem, por se tratar de um conjunto de atividades organizadas e alicerçadas em princípios de sequenciação e de coerência didática. Neste sentido, pelo seu caráter interdisciplinar, proporcionam às crianças experiências educativas diversificadas e intencionalmente significativas no âmbito das diversas áreas de conteúdo.

Muitas das dificuldades académicas dos alunos prendiam-se com as suas dificuldades no domínio da leitura, uma vez que pelas implicações que tem em todas as áreas curriculares é uma das peças fundamentais do ensino. Tendo em conta que, antes de se concentrar no desenvolvimento de habilidades de leitura, o professor deve fomentar no aluno o desejo de se tornar um leitor, adotámos algumas estratégias específicas e direcionadas a esse mesmo objetivo, privilegiando a leitura e análise de diferentes tipos de texto e evitando textos básicos do manual escolar e exercícios "repetitivos (...), chatos e ofensivos" à inteligência das crianças (Bettelheim & Zalan, 1987, p. 19).

Pelo descrito, ao longo da PES, fomentámos a Educação Literária trabalhando obras mais adequada à faixa etária, ao grau académico dos alunos

e que apelasse à fantasia. Por exemplo, a obra literária "A girafa que comia estrelas" de José Eduardo Agualusa foi apresentada através de um teatro de sombras desenvolvido pelo par pedagógico, que se revelou importante para cativar a atenção dos alunos e integrá-los no processo de ensino e de aprendizagem. Depois de demonstrarem um comportamento exemplar durante a apresentação, interagindo com as personagens, as crianças leram e exploraram o texto com curiosidade e entusiasmo. Também as adivinhas, lançadas ao longo das sequências didáticas, despertaram muito a curiosidade da turma por serem de texto breve e implicarem o jogo de pergunta e resposta.

Ademais, resultado de uma observação participante, realça-se que apesar de a CMMaia disponibilizar o serviço de "biblioteca itinerante" – equipada com livros diversificados, de qualidade estético-literária e que têm em conta a faixa etária e os interesses dos alunos – as crianças requisitavam maioritariamente contos ilustrados e livros-brinquedo. Efetivamente, as nossas propostas despertaram o gosto pela leitura, o que se comprova com as escolhas que os alunos passaram a fazer: "hoje trouxe um livro com mais história" (J.S.), mostrando o seu livro: "Contos de Perrault" de Alice Vieira.

Também é importante salientar que no início do estágio foi realizada uma avaliação diagnóstica através de uma grelha de registo – não lê, lê algumas palavras, lê hesitantemente, lê corretamente ou lê expressivamente – por forma a percebermos o nível de desenvolvimento de leitura de cada aluno (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). Em apenas três meses, a média da avaliação da leitura, realizada mensalmente, aumentou mais de meio valor, o que nos leva a crer que a promoção da leitura permitiu melhorar significativamente o domínio da mesma e, consequentemente, o maior aproveitamento da turma. Não obstante, apesar de inicialmente se ter observado uma sobrevalorização da avaliação quantitativa, ao longo da PES foram realizadas diferentes formas de avaliação, privilegiando a formativa, pelo seu caráter contínuo, que nos permitiu conhecer a evolução das crianças em vários domínios (Ferreira & Santos, 2000).

Relativamente à organização do espaço educativo privilegiado pela professora cooperante, constatámos que as mesas enfileiradas raramente atribuíam ao aluno um papel ativo na construção do seu conhecimento (Cury, 2004). Assim sendo, rompendo com o paradigma tradicional da aprendizagem, depois de vários ensaios, criámos ambientes propícios à aprendizagem, dispondo as mesas em forma de U, espelhando a "diversidade bio-psíquica-socio-cultural da pessoa do aluno nas suas mais variadas expressões"; ou em mesas de quatro alunos, previamente definidos, quando se realizavam trabalhos de grupo ou em tutoria (Gonçalves, 2017, p. 7). Consequentemente, o professor deixou de ter o papel principal na sala de aula e os alunos desenvolveram capacidades para criarem as suas próprias estratégias de aprendizagem – relacionando-se com o meio e com os colegas – bem como de regulação do seu comportamento.

Para motivar os alunos, todas as sequências didáticas foram guiadas por uma personagem fictícia, criada através da plataforma *Voki*, como o Lucas, o Robot Arnaud, o Fantasminha Trapalhão e a Cárie Rosa. Desde a segunda semana de estágio, as crianças revelaram interesse por este recurso tecnológico, pois permitia-lhes ver, ouvir e estabelecer uma relação de proximidade com as personagens: "será que o Fantasminha Trapalhão agora só vem pro ano?" (N.). Todas as personagens conduziam as sequências didáticas, lançando desafios e tornando significativas para as crianças as novas aprendizagens, pois existia um conflito desencadeador da ação (Roldão, 2004).

Por exemplo, assistindo à fase de queda dos dentes de alguns alunos e constatando a falta geral de hábitos de higiene oral, foi criado um ambiente propício para que as crianças percebessem a importância deste período de mudança bem como dos bons hábitos de saúde oral. Assim, a personagem Cárie Rosa guiou uma sequência didática de três dias e desafiou a turma a que, no final de cada dia, revelasse conhecimentos relacionados com a higiene oral para ir retirando, uma a uma, as três cáries amovíveis que estavam no desenho de uma boca. Partindo do princípio de que todas as crianças possuem uma diversidade de vivências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida,

ao longo da PES optámos sempre por partir dessas experiências, avaliando-as e criando oportunidades para que os alunos sistematizassem os seus saberes, realizando aprendizagens mais complexas.

Destaca-se a exploração de situações imaginárias, através do jogo simbólico, que permitiu ao aluno conhecer-se melhor através da vivência vários papéis. Com o objetivo de identificarem os diferentes tipos de dentes e reconhecerem as suas funções, as crianças simularam trincar uma maçã, utilizando os dentes incisivos para cortar o fruto; comer uma coxa de frango com a mão, rasgando a carne com os dentes caninos; e comer nozes, moendo-as com os dentes molares. Sequencialmente, apontavam para os dentes que tinham utilizado e observavam o respetivo formato no frasaco. Sem levantar qualquer questão, os alunos imaginaram os diferentes alimentos e, inclusive, uma criança não experimentou comer as nozes por não gostar desse fruto, o que demonstrou o quão os alunos estavam envolvidos na atividade.

Aquando da abordagem dos dentes caninos foi projetada a imagem de um leão, de modo a que as crianças mobilizassem os conhecimentos adquiridos nas sequências didáticas anteriores identificando que, por se tratar de um animal carnívoro, tem dentes caninos afiados, necessários para rasgar a carne crua das suas presas. Refletindo sobre a ação com a professora cooperante e a supervisora institucional, o par pedagógico chegou à conclusão de que este momento poderia ter sido alvo de reflexão acerca da evolução do ser humano, que, por ter inventado técnicas de cozinhar os alimentos, deixou de necessitar rasgar os alimentos e, por isso, ao longo das gerações tem os dentes caninos cada vez menos afiados. Desta forma, as ciências físico-naturais seriam interligadas naturalmente com as humanas e sociais, contribuindo para a compreensão progressiva das relações entre a Sociedade, a Natureza e a Tecnologia (Direção-Geral da Educação, 2018).

Para consolidar estes conhecimentos, recorremos a um desafio da aula digital da Leya, sobre os tipos de dentes. Neste jogo interativo as crianças identificaram os dentes incisivos, caninos e molares numa boca, escutando o seu nome e a sua função. Numa sociedade que se encontra cada vez mais

interativa, tecnológica e comunicativa, torna-se premente recorrer às TIC nas práticas educativas, tornando-as inovadoras. Assim sendo, este recurso tecnológico interativo foi centrado no aluno e serviu como motivação, desenvolvimento, aprendizagem e comunicação (Flores, 2011). Além disso, permitiu que a turma tivesse controlo do erro, pois, caso se enganassem a selecionar os dentes mencionados, a personagem manifestar-se-ia com dores.

Também realizaram um exercício do manual escolar de Estudo do Meio: preenchimento de espaços com o número de cada tipo de dentes que uma criança tem. Tendo em conta que o modelo individual de cada professor não deve ser determinado pelo que consta no manual escolar, em tríade pedagógica refletimos sobre as nossas práticas e optámos por recorrer a este instrumento apenas como forma de aplicação ou de consolidação dos conhecimentos (Lisboa, 2005). Efetivamente, além de ser um recurso com o qual as crianças estão habituadas a trabalhar, quando articulado com outras estratégias de ensino e de aprendizagem permite a aplicação contextualizada e avaliação de aprendizagens, conceção elencada no primeiro capítulo.

De acordo com a professora titular, "para fazer um trabalho interessante e para eles [alunos] construírem os próprios saberes, (...) o manual era um mero recurso utilizado pontualmente", ou seja, aparentemente, "a escola está formatada para que o aluno estude a partir do manual escolar, e não precise de fazer pesquisa autónoma", pois "têm o manual e está la toda a informação". Durante a PES, esta ideia de que as crianças só aprendem "preenchendo" o manual escolar refletiu-se em algumas ações dos encarregados de educação dos alunos, que questionaram a professora por que razão os livros não estavam escritos. No entanto, a professora cooperante respeitou as nossas concessões de ensino e de aprendizagem e, em momento algum, nos incitou a utilizar o manual escolar de forma descontextualizada.

Uma vez que atividades diversificadas implicam recursos variados, para a aprenderem a lavar os dentes corretamente utilizámos um frasaco e uma escova dos dentes proporcional ao tamanho deste objeto. Relativamente à

correta utilização do fio dentário, refletindo na ação, em vez de ser a mestranda a demonstrar de que forma se o utiliza corretamente no frasaco tal como era previsto, foi uma das crianças a fazê-lo. Por vezes, a prática exige reformulação imediata e de facto esta atividade revelou-se bastante enriquecedora, pois despertou o interesse dos outros colegas para aprenderem e aplicar os movimentos corretos na própria boca.

Bruner defende que uma aprendizagem por descoberta se processa do concreto para o abstrato, na qual o aluno é agente responsável pela construção do seu conhecimento (Sá & Varela, 2004). De modo a que as crianças compreendam o mundo que as rodeia enquanto interagem e exploram, a Educação em Ciência foi um dos pontos-chave da nossa prática pedagógica. Através do trabalho experimental as crianças puderam levantar hipóteses, realizar o procedimento experimental, comparar os resultados obtidos com as suas ideias prévias e tirar conclusões, pois "se a educação em ciências pretende que o aluno compreenda o mundo físico, (…) então uma parte importante do currículo é a familiarização com esse mundo" (Saraiva-Neves, Caballero & Moreira, 2006, p. 389). Por exemplo, através da reação do fermento quando misturado com água com açúcar, os alunos simularam a ação da placa bacteriana nos dentes e compreenderam o efeito prejudicial que o açúcar tem na saúde oral, desenvolvendo simultaneamente o seu pensamento científico, espírito crítico e a capacidade de resolução de problemas (Sá & Varela, 2004).

Contudo, estas atividades nem sempre foram realizadas organizadamente. Na primeira vez que este tipo de trabalho foi desenvolvido, o par pedagógico formou três grupos de sete elementos, o que rapidamente criou um ambiente de grande agitação, conflitos entre os elementos do grupo, desordem na divisão de tarefas, entre outros problemas. Nesta situação, o apoio da professora cooperante foi essencial para que as crianças retornassem à calma e para que nos orientasse durante a reflexão pós ação, levando-nos a compreender a vantagem de formar grupos mais pequenos. Deste modo, em tríade pedagógica considerámos que numa próxima vez os grupos seriam constituídos por quatro elementos, no máximo. Este reforço positivo por parte

da professora cooperante permitiu o crescimento enquanto profissional em formação, e também como pessoa, pois, de facto, é através do erro que procuramos soluções para melhorar as nossas ações futuras.

Uma vez que este tipo de atividades prevalece o trabalho cooperativo, permitiu-nos dar resposta a uma das maiores necessidades destas crianças evidenciada no segundo capítulo: a falta de autonomia na aprendizagem. Corroborando a perseptiva de Lúcia et al (2005), as atividades em pequenos grupos permitiram que as crianças com mais dificuldades fossem auxiliadas pelos colegas. Tal como pudemos observar, as crianças compreendiam-se melhor entre pares, recorrendo cada vez menos ao adulto e optando sempre por resolver os problemas autonomamente: "não estou a ver nada de diferente" (T.S.), "olha para as bolinhas. Parece que alguém está a respirar" (N.), "ah... pois é. Já dá pra ver. No outro copo não aconteceu nada..." (T.S.), "pois. Não tem açúcar" (N.).

Silva (2000) salienta a importância do trabalho em equipa, não só entre as crianças, mas também entre adultos, cujas palavras-chave são: interdependência, confiança, respeito mútuo, troca de ideias e de conhecimentos, bem como a reflexão constante, permitindo a contribuição individual para uma construção coletiva. Deste modo, privilegiando o trabalho cooperativo em equipa docente, possibilitámos a inclusão das quatro crianças com NAS nas atividades em sala de aula. Através de atividades pedagogicamente diferenciadas e recursos diversificados, foram respeitadas as suas individualidades e tidas em vista a promoção do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, de modo a que todas tivessem sucesso ainda que através de percursos diferenciados, tal como foi referido no primeiro capítulo (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim sendo, além de incluirmos as crianças nas sequências didáticas, o aluno C.R. passou a estar em sala de aula diariamente, durante a manhã.

Também na sequência didática sobre a higiene oral foram realizadas tarefas contextualizadas com a temática. Este foi para a autora deste documento um dos maiores desafios em termos de aprendizagem, pois as diferentes

necessidades das crianças exigiram a procura de estratégias diversificadas que certamente serão sempre úteis. Por exemplo, uma das tarefas consistia em colar 20 etiquetas, que se assemelham a dentes, no desenho de uma boca de uma criança. Esta ação revelou-se bastante estimulante para os alunos, que de uma forma lúdica desenvolveram a sua motricidade fina (descolar e colar as etiquetas no sítio correto) e construíram conhecimentos sobre a primeira dentição. Estas crianças também puderam simular a utilização do fio dentário, retirando a plasticina que estava numa peça de legos com um limpa cachimbos. É importante salientar que, pelo carácter lúdico dos materiais pedagógico-didáticos construídos para estas crianças, os restantes alunos quiseram manipular estes recursos. De acordo com Carlos Drummond de Andrade (s/d, citado por Oliveira, 2014, p. vi), "brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem". Assim, certamente que foram atividades como esta que proporcionaram momentos felizes a todas as crianças, levando-as a afirmar no último dia de estágio que: "gostei muito porque aprendemos de forma divertida" (I.M.), "gosto da maneira como elas ensinam" (T.S.).

A fim de garantir uma educação inclusiva, tal como explanado no primeiro capítulo, após a realização de uma atividade de expressão plástica, fazendo colagens com folhas secas nos desenhos de um ouriço-cacheiro e de uma borboleta, surgiu o interesse das crianças em conhecer melhor os animais. Sobre estes dois sabiam apenas caracterizar o seu aspeto físico ("tem picos" (L.C.), "não sei o que come" (A.), "tem asas" (T.S.). Então, foi planificada uma sequência didática em torno desta temática da qual, na fase de consolidação dos conhecimentos adquiridos, a turma ajudou a personagem Lucas a fazer uma viagem pela selva. Em troca, puderam entrar no "Polivalente Selvagem" que foi decorado pelo par pedagógico com motivos selvagens. Neste espaço foram realizadas atividades de Expressão Motora, devidamente articuladas com a temática, privilegiando a interdisciplinaridade e articulação de saberes

para proporcionar à turma uma construção do conhecimento fortalecida, contextualizada e com significado (Bonatto et al., 2012).

Recorrendo a diferentes técnicas e processos para alcançar a equidade, para viverem esta aventura selvagem, foi criado um jogo didático em formato *Power-Point* e, através da visualização de documentários e da mobilização dos conhecimentos adquiridos anteriormente, cada criança teve de responder a uma questão de uma das seguintes áreas curriculares: Português, Estudo do Meio, Matemática ou Teatro. Por exemplo, o aluno R.S. teve de responder a uma adivinha; o aluno V., após assistir um conjunto de lobos a caçar um conjunto de bisontes, indicou o nome coletivo correto de cada grupo de animais (alcateia e manada, respetivamente); a aluna M. identificou entre três animais o único que era mamífero (o golfinho); o aluno J.L. teve de pintar a imagem de uma zebra, revelando conhecimento sobre se era um animal preto com riscas brancas, ou vice-versa; o aluno J.S. teve o desafio de imitar de que forma comunicam os lobos; e o aluno B., por apresentar um cálculo mental bastante desenvolvido, realizou uma adição com três parcelas.

Evidencia-se que a atribuição dos desafios, apesar de parecer aleatória, foi planeada pelo par pedagógico de forma intencional e simulada através da roleta virtual "*Class Tools*". Efetivamente, não separámos os alunos, apenas fizemos uma diferenciação pedagógica, adaptando cada questão aos interesses e capacidades de cada criança (Perrenoud, 2000). Além disso, esta estratégia de sorteio das questões atribuídas criou, ao longo de toda a atividade, um período de suspense relativamente a quem ia jogar e a que tipo de pergunta iria responder (Schön, 2000). Durante o jogo, os alunos revelaram comportamentos adequados, coesão e cooperação em grande grupo por um objetivo coletivo, principalmente nos momentos em que algumas crianças demonstraram dificuldades em ler, compreender ou responder às questões.

De realçar que, atribuindo aos alunos um papel ativo ao longo de todo o jogo, foi utilizada uma estratégia ativa de aprendizagem para manter os alunos atentos e interessados. Os documentários de "O Mundo Maravilhoso dos Animais" da *Disney*, além de serem curtos, continham cenas divertidas e

cativantes representadas por personagens que as crianças conheciam, o que manteve a turma, maioritariamente, atenta à informação, para ajudar os colegas caso necessitassem de ajuda.

Uma das tarefas da área curricular de matemática era a de organizar os dados sobre os modos de locomoção dos animais num diagrama de Venn. Esta estratégia permitiu à turma organizar os animais que foram aparecendo ao longo do jogo, construindo um gráfico que fez sentido para todos. A turma não revelou grandes dificuldades em responder às questões e compreendeu o conceito de reunião e interseção dos conjuntos, preenchendo corretamente todo o gráfico e fazendo a ligação entre a Matemática e o Estudo do Meio: "não há nenhum animal que ande e rasteje por isso nenhum pertence aos dois [conjuntos] ao mesmo tempo" (B.), "o crocodilo rasteja e nada por isso pertence ao [conjunto] B e ao C" (V.). Também foram capazes de identificar que: "o canguru salta. Não anda nem rasteja nem nada. Fica fora dos conjuntos, mas dentro do retângulo porque é na mesma um animal" (K.), percebendo o significado do símbolo U (universo), neste caso dos animais selvagens.

O maior sucesso da prática pedagógica esteve no facto comprovado de que as crianças se tornaram mais autónomas, deixando de recorrer frequentemente ao adulto durante a resolução de qualquer tarefa. Para facilitar o processo de construção de autonomia, de acordo com Silva (2009), é essencial que a criança desenvolva competências sociais. No entanto, a professora cooperante privilegiava atividades individuais de sistematização e repetição. Por esse motivo passamos a incentivar o trabalho cooperativo, de modo a que os alunos interagissem com os diferentes elementos do seu grupo e aprendessem uns com os outros, criando-se "um ambiente mais rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente" (Fernandes, 1997, p. 564). Ressalva-se que as caraterísticas da metodologia de IA se assumiram fulcrais para a orientação e desenvolvimento do projeto educativo descrito seguidamente.

A situação que o desencadeou foi uma sessão do Programa de Educação e Intervenção Ambiental promovida pela Lipor, que despertou na turma o

interesse pelas práticas ambientais de sustentabilidade, como a reciclagem. Mesmo depois de assistirem a esta oferta educativa promotora de boas práticas ambientais dos cidadãos, alguns alunos continuavam a depositar todos os resíduos no caixote do lixo comum e/ou demonstravam dúvidas em fazer a correta correspondência entre a cor e os materiais que cada saco devia conter. Por isso, em grande grupo, a turma sentiu a necessidade de contornar este problema. "Pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem este trabalho" (Amaral et al, 1996, p. 114), o projeto "Reciclar para (re)criar", de caracter interdisciplinar, seguiu as características da MTP evidenciadas no segundo capítulo, que potenciou a construção de novos conhecimentos através de um percurso que se foi progressivamente construindo e que, no final, deu lugar a uma partilha de conhecimentos (Leite et al., 1993).

De modo a organizar e a traçar o percurso do projeto, na primeira etapa –- identificação/formulação do problema – foi realizado um levantamento de ideias (*brainstorming*), para que se soubesse o grau de conhecimento sobre a temática (Freitas & Freitas, 2003): "se soubermos reciclar depois podemos ensinar os outros // os nossos amigos, os nossos pais... ah, a minha mãe já sabe, mas acho que a minha avó não sabe. Posso ajudá-la" (L.S.), "se reciclarmos todos o mundo não vai acabar tão depressa" (T.D.) e "se pegarmos no lixo e fizermos coisas novas podemos salvar o planeta porque assim não precisamos de comprar e gastar dinheiro" (L.C.). Através deste diálogo as crianças chegaram à conclusão de que, mais do que fazer a correta separação do lixo, poderiam reutilizá-lo: "também podemos pegar no lixo e fazer coisas" (M.). Por isso, como mediadoras da aprendizagem, criámos um ambiente favorável para que os alunos entendessem que cabe a cada cidadão minimizar os danos ecológicos ao longo da sua vida, adotando uma ação responsável e mais ecológica (Sá, 2007). Concomitantemente, por se tratar de um programa empreendedor, inovador, interdisciplinar e que contraria atividades isoladas, o projeto *Youth Start* deu resposta aos interesses dos alunos.

Ainda nesta fase, as crianças começaram a recolher materiais recicláveis, fazendo a correta separação do lixo e identificando possíveis potencialidades (Leite et al., 1993): “conseguimos estas tampas todas no recreio” (I.M.) e “a minha mãe tem uma coisa cheia de rolhas, posso trazer” (J.F.). Desta forma, os pais dos alunos também participaram no desenvolvimento académico e da autoestima global dos seus filhos (Montandon & Perrenoud, 1994). Depois de recolhido o lixo, individualmente refletiram acerca das potencialidades dos materiais e todas as ideias foram partilhadas posteriormente entre todos.

O diálogo seguinte ilustra a dificuldade que uma criança sentiu em inventar um produto e, por isso, recorreu ao adulto: “eu não sei o que fazer!” (C.S.), “já viste bem os materiais? Não te lembras de nada?” (mestranda), “sim mas não sei nada. Não consigo pensar” (C.S.), “podes procurar na internet, não?” (mestranda), “sim. Vou fazer isso” (C.S.). Neste caso, em vez de ser apresentada uma possível ideia, o aluno foi orientado para que resolvesse o seu problema autonomamente. Além disso, pudemos observar que muitas das dificuldades sentidas pelos alunos também foram colmatadas com o auxílio dos colegas: “eu posso ajudar a D.! D. gostavas de ter alguma coisa que não existe?” (M.).

De acordo com o DL 54/2018, de 6 de julho, o governo “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos (...) encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). Assim sendo, perante a heterogeneidade de crianças, apresentada no capítulo anterior, a tríade pedagógica refletiu sobre as competências e necessidades de cada aluno com o intuito de formar grupos de trabalho equilibrados. Além disso, uma vez que o nosso principal objetivo se prendia com a promoção do trabalho cooperativo, como mediadoras da aprendizagem agrupámos as mesas de modo a garantir uma melhor comunicação e possibilitar a partilha de ideias entre todos (Arends, 2008). Esta disposição despertou grande interesse nas crianças: “amanhã também vamos trabalhar assim?” (M.), “podíamos fazer mais vezes trabalhos assim em grupo” (I.M.).

Assim, na fase de Pesquisa/ Produção, através do diálogo, os grupos tiveram de chegar a um consenso quanto ao objeto que iriam criar, desenhando-o e selecionando os materiais necessários. Durante a criação do seu produto inovador as crianças refletiram frequentemente acerca das características dos objetos e procuraram resolver as dificuldades encontradas ao longo da construção, por exemplo: "estivemos a ver e não sei se isto vai correr muito bem" (J.F.), "não vai nada. Olha o que já fizemos. Só temos que amarrar as rolhas e fica bem" (L.C.).

Posteriormente, toda a informação sobre as novas criações foi organizada em posters informativos, em formato *word*. Esta etapa foi orientada através de uma ficha de trabalho, adaptada do projeto *UKids*, na qual os grupos organizaram o seu pensamento e refletiram sobre as características e as potencialidades dos seus produtos empreendedores, uma tarefa conducente do desenvolvimento do poder argumentativo.

De um modo geral, observou-se que os grupos estabeleceram uma boa parceria de trabalho, por exemplo: "eu escrevo o título. Depois o J.L. escreve a segunda frase" (V.), "mas o J.L. não sabe escrever" (M.), "sabe se lhe dissermos quais são as teclas" (M.), "anda lá J.L: eu digo-te como é" (V.), "eu também ajudo. E depois escolhemos as imagens" (M.). Este diálogo espelha bem o espírito de entreajuda e de inclusão, pois, mesmo não sabendo ler e escrever, o aluno J.L. participou na realização do poster do seu grupo, com a ajuda dos colegas (Rodrigues, 2011).

Deste projeto destaca-se a última fase de Apresentação/Globalização/ Avaliação final (Leite et al., 1993). No final das apresentações, foi dedicada uma sessão para que as crianças fizessem a auto e heteroavaliação dos trabalhos: "Robot Kico", "O Comboio da reciclagem", "O boomerang feito à mão", "Atira e vai buscar" e o "Rodolfo das moedas". Este momento permitiu a reflexão acerca da criatividade e das potencialidades das criações de cada grupo, por exemplo: "eu acho o boomerang que fizemos é divertido porque não existe em Portugal. Mas achei o jogo das argolas interessante porque assim podemos brincar todos juntos e treinar a pontaria" (B.). Este momento foi seguido de

uma eleição do objeto com maior potencialidade e o facto de a maioria dos alunos se revelarem imparciais permitiu-nos concluir que as crianças perceberam o objetivo desta avaliação: valorizar o trabalho dos seus colegas. Após a eleição do produto com mais potencialidades, cada criança pôde expressar os pontos positivos e negativos de todo o Projeto: "gostei deste projeto porque pudemos criar coisas e utilizar a imaginação" (B.), "eu consegui ajudar a L.F. a cortar e ela ficou contente" (I.M.).

Deixando de parte todos os receios, enquanto professoras investigadoras em formação inicial, fomos capazes de criar espaços pedagógicos onde as interações sustentaram um projeto que permitiu às crianças construírem a sua própria aprendizagem e celebrarem as suas realizações (Oliveira-Formosinho, 2013, através da apresentação dos produtos que criaram, à turma do 1.º A. Lançando o desafio de reciclar para (re)criar, também estes alunos realizaram uma votação e, depois de um empate, elegeram "O Boomerang feito à mão" e "O Comboio da reciclagem" como as melhores produções, tendo como critérios de avaliação a criatividade, diversão, simplicidade e facilidade.

Durante as apresentações foi notório o crescimento evolutivo das crianças, tanto a nível individual como grupal. Enquanto no início do projeto era evidente o papel que cada criança assumia no grupo, destacando-se com alguma facilidade os "líderes", à medida que os trabalhos foram avançando, os grupos encontraram um ponto de equilíbrio de forma a que todos os elementos tivessem um papel ativo. Desta forma, contrariaram a perspetiva da orientadora cooperante de que a realização do trabalho de grupo implica "formar grupos muito bons, médios e fracos".

Assim sendo, tendo em conta que a autonomia e a comunicação foram aspetos centrais durante todo o processo, as crianças superaram as nossas espectativas, mostrando-se capazes de regularem o seu comportamento e de aproveitarem as "discussões coletivas [como] uma oportunidade de partilha e construção de ideias" (Miguel, 2012, p. 10). Desta forma, foi a turma que enalteceu as potencialidades do trabalho cooperativo, alterando a conceção da professora titular acerca do mesmo, que começou a utilizar frequentemente

este modo de trabalho. Assim, o que inicialmente era visto como um entrava ao desenvolvimento do trabalho de projeto - "é uma turma com ritmos de aprendizagem muito diferentes" – passou a ser uma mais valia – "assim eles ajudam-se uns aos outros e ajudam-me a mim".

A sequência didática como estratégia de ação foi igualmente veiculada nas últimas semanas da PES. Destaca-se a exploração de uma tabela da multiplicação, inspirada em Maria Montessori e contruída pelo par pedagógico com caixas de ovos e tampas, para introduzir a operação da multiplicação. Este recurso matemático não estruturado motivou os alunos pois, tal como eles: "também usaram coisas do lixo. Está muito giro" (T.D.). Uma vez que a matemática nunca deve ser desligada da sociedade, através de um ambiente de participação ativa o aluno explorou e desenvolveu o raciocínio matemático e a capacidade de resolução de problemas. Por exemplo, partindo do enunciado: "sabendo que despejaram o ecoponto amarelo da sala do 2.º A, que continha quatro pacotes de leite, se o ecoponto amarelo da sala do 4.º A tivesse o mesmo número de pacotes de leite, quantos haveria no total?", a turma compreendeu o problema, estabeleceu um plano, executou-o e analisou a resolução (Polya, 1978). Um aluno colocou quatro tampas na primeira fila da tabela da multiplicação, que representava os pacotes de leite da sua sala, e depois representou a mesma quantidade na segunda fila, representando a quantidade dos pacotes de leite da turma do 4.º ano: "são duas filas de quatro tampas" (J.S.), "dá 8 tampas" (M.), "se usarmos o sinal [da multiplicação] é dois vezes quatro" (B.).

Para explorar a propriedade comutativa da multiplicação a mestranda perguntou quantos pacotes de leite haveria no total se fossem quatro ecopontos amarelos, mas com dois pacotes de leite cada. Outro aluno resolveu o problema na tabela da multiplicação, completando quatro filas da tabela (multiplicador) com duas rolhas cada (multiplicando), obtendo o mesmo resultado: 8 rolhas (produto): "oh… É a mesma coisa porque é quatro vezes dois e antes era dois vezes quatro tampas" (V.). Posteriormente, cada criança registou na ficha de trabalho a resolução do problema através de diferentes

representações: iconográfica e simbólica. Uma vez que utilizaram este material, observámos que nenhuma criança utilizou a representação pictórica, desenhando os pacotes de leite. Ora, este recurso matemático permitiu concretizar quantidades, desenvolver o *subtizing* e respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno. Além disso, este material ficou afixado numa das paredes da sala de aula, para que as crianças o possam utilizar sempre que considerarem pertinente, criando as suas próprias estratégias para a resolução de situações problemáticas (Polya, 1978).

Enquanto investigadoras, destacamos que o fomento da entreajuda melhorou a qualidade das relações, surtindo efeitos positivos também no comportamento fora da sala de aula. Ora, trabalhar em grupo foi-se tornando progressivamente mais fácil para as crianças, desenvolvendo a sua autonomia em sala de aula, onde o aluno detém um papel ativo na construção do seu conhecimento, pelo que se segue uma reflexão que espelha as aprendizagens desenvolvidas, as dificuldades ultrapassadas e os sentimentos vivenciados ao longo deste percurso formativo.

METARREFLEXÃO

Atualmente, espera-se que o profissional de educação passe a adotar um caráter mediador nas aprendizagens das crianças, estimulando-as a construírem o próprio conhecimento e a desenvolverem a sua autonomia. Assim, tendo em conta que a qualidade do processo educativo é influenciada pela qualidade do conhecimento do docente ao nível dos conteúdos, da pedagogia e da competência de observação e reflexão, então a formação dos professores/ educadores é um processo de desenvolvimento que se prolonga por toda a carreira docente.

Nesta linha de pensamento, durante a PES, as caraterísticas da metodologia de IA assumiram-se fulcrais para as práticas desenvolvidas, no sentido de refletir, transformar e voltar a refletir. Este vaivém entre a ação e a reflexão contribuiu para a construção de aprendizagens do saber profissional docente, pois, tal como se tinha proposto, a autora deste documento visou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondessem às necessidades identificadas, desenvolvendo competências de saber-fazer e saber-transformar. Concomitantemente, esta postura indagadora fomentou a renovação e atualização do saber pedagógico (Coutinho et al., 2009).

A título de exemplo, tivemos oportunidade de vivenciar a dificuldade da monodocência em adotar "medidas de apoio à aprendizagem, (...) de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses" (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Mesmo sendo três ou quatro adultos a orientarem as crianças em contexto educativo do 1.º CEB, nem sempre foi fácil dar respostas para as situações emergentes na prática educativa, respeitadoras das singularidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Este obstáculo foi sendo ultrapassado através do trabalho cooperativo entre a tríade pedagógica, a professora de educação especial, as supervisoras institucionais e outros

membros da comunidade educativa, que permitiram a partilha de experiências e saberes (Araújo & Cruz, 2005).

Tal como foi mencionado no primeiro capítulo, os contributos de Vygotsky (1991) perspetivam que, na aprendizagem construtivista, as dimensões sociais e contextuais não devem ser descuradas, uma vez que é através de relações com adultos e pares que a criança se desenvolve (Oers, 2009). Assim, a MTP adotada nas duas valências da educação – EPE e 1.º CEB – permitiu proporcionar ambientes facilitadores do desenvolvimento da autonomia das crianças, demonstrando as potencialidades do trabalho cooperativo. Enquanto professoras investigadoras em formação inicial, verificámos que trabalhar em grupo foi-se tornando progressivamente mais fácil para as crianças, onde todas tiveram um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento da sua autonomia.

Efetivamente, as competências profissionais e pessoais desenvolvidas neste percurso de formação estiveram intimamente ligadas com a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Tendo em vista esse objetivo, assente numa metodologia que liga intimamente a teoria com a prática, foram disponibilizados materiais didáticos diversificados, respeitadores de uma pedagogia participativa, na qual todas as crianças participam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, entreajudam-se e celebram juntas o sucesso (Rodrigues, 2011). Assim sendo, de um modo geral, o paradigma socioconstrutivista da aprendizagem foi a base de todas as ações pedagógicas, respeitando as necessidades e características individuais e grupais das crianças.

Além disso, a observação das práticas desenvolvidas foi importante para perceber que a criança deve ser vista como cidadã com direitos e competências, nomeadamente: pensar criticamente e partilhar as suas opiniões, fazer escolhas e construir uma atitude facilitadora da sua integração na sociedade. Isto porque, à educação cabe um papel inestimável de promover a adoção de um papel ativo na sociedade, construindo uma cidadania global para satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras (UNESCO, 2016). Ao ter atribuído voz às crianças, a PES foi

desenvolvida através de projetos que surgiram das suas curiosidades e que procuraram romper com a linha tradicional de ensino e de aprendizagem, possibilitando um envolvimento efetivo das crianças na construção do novo conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Durante estes projetos de ação, as crianças desenvolveram: competências ao nível da negociação e escuta; a capacidade de reutilizar recursos limitados; bem como de reconhecer a importância das questões económicas, ecológicas e sociais das ações de sustentabilidade. Além disso, expandiram, cooperativamente, o seu poder argumentativo, utilizando uma linguagem descritiva para apresentarem as suas produções; desenvolveram a capacidade de planear e gerir projetos, de resolver problemas e, fundamentalmente, ampliaram competências sociais do âmbito da autonomia e do respeito pelo outro. Estas conquistas surgiram processualmente e foram espelhadas na fase de divulgação de ambas os projetos.

Em suma, o processo educativo comprovou que "o essencial é invisível aos olhos" (Saint-Exupéry, 2001), pois foi a qualidade das interações, a escuta da voz da criança e a natureza das atividades propostas pelos docentes, crianças e outros elementos da comunidade educativa, que promoveram o desenvolvimento holístico de crianças felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997*). Caminhos para as escolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola.* Lisboa: Editorial Teorema.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas,* 5, p. 62-88.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (ed.) (pp. 43-64). Coimbra: Edições Almedina.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (ed.) (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Araújo, M. & Cruz, O. (2005) Temas significativos da nossa experiência profissional. In Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (ed.) (pp. 103-110). Coimbra: Edições Almedina.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Barth, B. (1996). *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bettelheim, B. & Zalan, K. (1987). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Alves, J. M., ... Guerra, M. S. (2013). *"Melhorar a Escola" - Sucesso Escolar, Disciplina,*

Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL, p. 1-12. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501.

Bossa, N. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artmed.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996*). Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artmed.

Cardona, M. J. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (ed.) (pp. 111-120). Coimbra: Edições Almedina.

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

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

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* Porto: Edições ASA.

Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e Bem-estar dos jovens universitários.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular.* Luanda: Plural Editores.

Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Curriculo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). São Paulo: Mercado das Letras.

Dweck, C. (2007). The perils and promises of praise. *Revista Educational Leadership*, 65, p. 34-39.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação 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.

Faria, A., Lima, A., Vargas, D., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. (2012). Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery* (Online), 12, 1-21. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf?fbclid=IwAR01V-XRQoQDO_AuOV32je5pQwlHEyTtdc71NPX39AM19v1onQSj4G59yYE .

Faure, E. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Revista Análise Psicológica*, 15 (4), 563-572.

Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - educação para a sexualidade online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica.* Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf?fbclid=IwAR3c7gk5320K0HKeLjasjUMymHy3iIaDkkw62HGL_7xSGoypvrhPPkrdGBg.

Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In A. P. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (ed.) (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Freire, M., Davini, J., Camargo, F. & Martins, M. (1997). *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II.* São Paulo: Artcolor.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa.* Porto: 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. 44-77). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Gianotto, D. & Carvalho, F. (2015). Diário de Aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, (Online), 14 (2), 131-156. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14_2_2_ex898.pdf.

Gonçalves, J. (2017). Contornos da EDUCAÇÃO INCLUSIVA na perspetiva da lei e das respostas educativas. *Revista Saber & Educar, 23,* 6-7.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (1926). *Educação para uma civilização em mudança* (9ª ed.). São Paulo: Edições Melhoramentos.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.

Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In *Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro.* Porto. Disponível em: http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/538 .

Legendre, R. (1983). *L'Education totale.* Montréal: Ville-Marie

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

Lesh, R. (2002). Research design in mathematics education: Focusing on design experiments. In L. D. English (ed.), *International research in mathematics education* (pp. 27-49). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School.* Philadelphia: Temple University Press.

Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a Formação. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão (pp. 27-30).* Coimbra: Edições Almedina.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

Lúcia, A., Carmo, C. & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão (pp. 137-150).* Coimbra: Edições Almedina.

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.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., . . . Vieira, R. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Máximo-Esteves. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Editora: Porto Editora.

Maynard, T., & Waters, J. (2014). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Revista Early Years: An International Research Journal,* 255-265.

Miguel, J. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de Matemática.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). *Entre pais e professores, um diálogo impossível: para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança.* São Paulo: Flamboyant.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis, (Online)*, 77, 15-17. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis.

Oliveira, L. (2014). *O lúdico como fator de qualidade na educação infantil: visão de professoras.* Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Plena em Pedagogia. Brasil: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8322/1/2014_LorraneCarolinedeOliveira.pdf.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (3ª ed) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista Em Aberto*, 30 (100), 115-130.

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.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento. Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.

Polya, G. (1978). *A arte de resolver problemas.* Rio de Janeiro: Editora Interciência.

Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares*

sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Roldão, M. (1999). Gestão curricular- Fundamentos e Prática. Lisboa:

Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. C. (2004*). Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis,* (Online), 71, 24-29. Disponível em: https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf .

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável.* Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos.* Porto: Porto Editora.

Saint-Exupéry (2001). *O Principezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8,* 63-83.

Saraiva-Neves, M., Caballero, C. & Moreira, M. (2006). Repensando o papel do Trabalho Experimental, na aprendizagem da Física, em Sala de Aula – Um estudo exploratório. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 11 (3), 383-401.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora

Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação.* Porto Alegre: Artmed.

Silva, M. & Duarte, M. (2002). A relação entre discurso e prática pedagógica na formação inicial de professores. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, (Online), 7 (3), 231-243. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/download/574/366.

Skinner, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Revista Harvard Educational Review*, 24 (2), 86-97.

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

Tavares, J. (2010). *A Importância da Literatura Infantil na Educação de Infância*. Licenciatura em Educação Básica: Universidade de Cabo Verde Disponível em: http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2131/1/monografia.pdf.

UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança.* Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Revista Ciência Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla* (Online). Disponível em: https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html.

Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Lisboa: Editoral Estampa.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.

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

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

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I – A de 1997-02-10. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.* Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.* Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 129/2012, Série II de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Regime jurídico da educação inclusiva.* Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros, Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.* Diário da República n.º. 138/2018, 1.º Suplemento – Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. *Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.* Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-27. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, Lisboa.

Direção-geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. 2.º ano. Estudo do Meio*. Disponível em : http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf .

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Programa Educativo Individual, 2016. Porto.

Plano de Trabalho de Turma, 2017. Porto.

Plano Anual de Atividades, 2018. Porto.
Plano Curricular de Grupo, 2019. Porto.

M

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

julho | 2019