

Orientação

AGRADECIMENTOS

Se, no início do ano letivo, me dissessem tudo o que iria vivenciar no seu decorrer, certamente não iria acreditar. De facto, era difícil de imaginar.

Cheguei com receio e reticente, porém com uma notória vontade de descobrir, aprender e crescer com aqueles que me tinham recebido com as suas portas abertas. Mas não cheguei sozinha, e por isso escrevo para agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha felicidade ao longo desta jornada.

À minha família, mais precisamente aos meus pais, por acompanharem de perto esta fase e pelo esforço de me permitirem aproveitá-la. Um sincero obrigada!

Carina, Cidade, Maria e Peres, as amigas que sempre me ensinaram que a amizade prevalece quando saímos de um portão da faculdade e das quais me orgulho desmedidamente. Em especial a ti, Maria, o meu par pedagógico que neste longo ano me deu a confiança em momentos que duvidei e a simplicidade que muitas vezes precisei, fazendo-me acreditar que juntas fizemos a diferença.

Diana e Sofia, que surgiram como um acaso e rapidamente tornaram o vosso lugar em algo muito especial, proporcionando-me dois anos únicos, recheados de momentos inesquecíveis que ficam guardados para nós. Obrigada por conseguirem balancear tão bem os meus dias com animação e profissionalismo!

Mariana e Joana, que, mesmo de fora, acompanharam de perto este longo percurso, com todas as incertezas, entregas e planos adiados. Agradeço-vos o apoio incondicional de sempre e o vosso ombro nos momentos que precisei!

Para as docentes cooperantes escasseiam-me as palavras para expressar o quão importantes foram para mim, um verdadeiro exemplo como profissionais e igualmente como pessoas. Obrigada pela confiança e pelos braços abertos! Crescer assim foi um privilégio desmedido.

Do mesmo modo, às orientadoras institucionais, pelas horas de apoio, pelas palavras, por acreditarem em mim quando duvidei, pelo exemplo de união e colaboração e por me ensinarem o quão feliz e gratificante é esta profissão. Agradecer também aos restantes docentes da primeira casa que me recebeu, a ESE, disponíveis e prestáveis para a partilha de aprendizagens.

Por fim, mas não menos relevante, Às Crianças que me acompanharam. Que me presentearam com bem mais do que alguma vez lhes conseguirei oferecer. Sejam felizes, sonhem e nunca deixem de acreditar em vocês. Por fazerem este percurso valer a pena, obrigada!

Com todos vós termino esta fase do meu percurso, e “enquanto houver estrada para andar” seguirem com a mesma vontade de agarrar novos desafios, levando comigo todos os momentos que vivi.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito da formação inicial, permitindo um enriquecimento do quadro conceptual e contribuindo para uma prática educativa mais rica, significativa e reflexiva.

Por conseguinte, a Prática Educativa Supervisionada revestiu-se de uma imprescindível componente prática que proporcionou o repensar de referentes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, enquadrando-os ao contexto educativo específico. Neste sentido, a natureza reflexiva e indagatória encontram-se espelhadas no relatório, uma vez que emergiram da prática, onde se realizou uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, envolvendo uma espiral de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Considerando as particularidades do ano vigente, marcado por uma pandemia mundial, a respetiva metodologia destacou-se, sendo realçada a sua relevância num momento em que o contacto com o contexto educativo se encontrou impossibilitado.

Uma particularidade destacada e que influenciará o percurso profissional da mestrandia, concerne à importância atribuída à continuidade das práticas educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo contributo de uma formação inicial promotora do perfil duplo para a docência. Assim, preconizou-se uma ação educativa inscrita no paradigma socioconstrutivista, realçando as pedagogias participativas e atribuindo à criança um papel ativo e participativo, capaz de intervir e de co-construir o seu próprio conhecimento.

Neste percurso formativo salienta-se, simultaneamente, o espírito colaborativo com a equipa educativa, com as supervisoras, com as famílias das crianças e entre a díade, interações cruciais que possibilitaram às crianças aprendizagens significativas e contextualizadas, assim como a edificação do desenvolvimento profissional da futura docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Criança; Paradigma Socioconstrutivista; Pedagogia Participativa, Colaboração; Criatividade.

ABSTRACT

This internship report was developed in the context of initial formation, allowing an improvement of the conceptual framework and contributing to a richer, more meaningful and reflective educational practice.

Consequently, Supervised Educational Practice has an essential practical component that has provided a rethinking of scientific, pedagogical, didactic, cultural and research references, framing them to the educational context. In this sense, the reflective and inquiring nature are reflected in the report because they emerged from practice, where an approach to the Investigation-Action Methodology was carried out, involving a spiral of observation, planning, action, reflection and evaluation. Considering the particularities of this year marked by a worldwide pandemic, the respective methodology stood out, highlighting its relevance at a time when contact with the educational context was impossible.

A highlighted feature that will influence the professional path of the master's student, concerns the importance attributed to the continuity of educational practices between Kindergarten and the Primary School, for the contribution of an initial training promoting the double profile for teaching. Thus, it was recommended an educational action inscribed in the socio-constructivist paradigm, highlighting participatory pedagogies, and assigning the child an active and participatory role, capable of intervening and co-constructing its own knowledge.

In this formative path, the collaborative spirit with the educational team, with the supervisors, with the families of the children and between the dyad is highlighted, crucial interactions that enabled the children to have meaningful and contextualized learning, as well as the edification of the professional development of the school future teacher with a double profile.

Keywords: Child; Socioconstructivist Paradigm; Participatory Pedagogy; Collaboration, Creativity.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Lista de Abreviações	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Atualidade da Educação: Perfil Docente e Práticas Educativas	3
2. Quadro Conceptual da Educação Pré-Escolar	11
3. Quadro Conceptual do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
4. As Tecnologias de Informação e Comunicação: Promotoras de Criatividade e de Continuidade Educativa	25
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	30
1. Caracterização do Agrupamento e da Instituição Cooperante	30
1.1. O Ambiente Educativo em Educação Pré-Escolar	33
1.2. O Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2. Metodologia de Investigação	43
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
1. Experiências Vivenciadas na Educação Pré-Escolar	49
2. Ações Dinamizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
Reflexão Final	83
Referências	86
Normativos Legais e Outros Documentos	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntese das fases da MTP. Adaptado de Katz et al, 1998; Katz & Chard, 1997; Rocha et al, 2011.....	8
Figura 2: Relação entre modelos pedagógicos High/Scope, Pedagogia-em-Participação, MEM e Reggio Emilia. Adaptado de Hohmann & Weikart (2011), Lino (2013), Maia (2008), Niza (2013), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013)	15
Figura 3: Tabela síntese dos tipos de inteligência de Gardner. Adaptado de Gardner (1994) e Sales e Araújo (2018)	23
Figura 4: Marcação da quantidade da água a utilizar pela C.R. e pelo V.....	53
Figura 5: Registo do caracol d'água pela M.S.	56
Figura 6: Exemplo de construção da proposta “Um jardim em casa” pelo A.O	59
Figura 7: Exemplos de diferentes rastos criados pelas crianças	60
Figura 8: Exploração sensorial no âmbito na criação do grafismo g/G.....	69
Figura 9: Exemplo de registo da carta de planificação	76
Figura 10: Evidências do trabalho colaborativo na medição do perímetro das réplicas de crânio	80
Figura 11: Exploração ativa dos crânios 3D	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese reflexiva do papel do educador. Adaptada do Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto e das OCEPE	13
Tabela 2: Síntese reflexiva do papel do professor do 1.º CEB. Baseada no Dec. Lei 241/2011, de 30 de agosto e Nóvoa (s.d.).....	25
Tabela 3: Síntese da organização do projeto "Como nasceu o primeiro Homem?", de acordo com a MTP	74
Tabela 4: Síntese da 6.ª semana de desenvolvimento do projeto “Como nasceu o primeiro Homem?” (recurso a réplicas de crânios 3D)	77

LISTA DE ABREVIACOES

AAAF: Atividades de Animação e de Apoio  Família na Educação Pré-Escolar

AE: Aprendizagens Essenciais

AEC: Atividades Enriquecimento Curriculares

CAF: Componente de Apoio  Família

CEB: Ciclo do Ensino Básico

EE: Encarregados de Educação

EPE: Educação Pré-Escolar

JI: Jardim de Infância

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM: Movimento Escola Moderna

MIA: Metodologia de Investigação-Ação

MTP: Metodologia de Trabalho de Projeto

NSE: Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT: Orientação Tutorial

PAA: Plano Anual de Atividades

PASEO: Perfil dos Alunos  Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PES: Prática Educativa Supervisionada

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concebido de modo contínuo no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) inserida no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de concluir uma crucial etapa da formação inicial. Por conseguinte, o seu desenvolvimento e apresentação culminam na qualificação da mestranda com grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), possibilitando a habilitação profissional como educadora de infância e professora do 1.º CEB (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Considerando a relevância do grau mencionado, ao longo da PES procurou-se desenvolver, de modo holístico, conhecimentos culturais, científicos, técnicos e pedagógicos, tendo em constante consideração o ambiente educativo, procurando enfatizar a teoria como elemento emergente da prática.

Paralelamente, a prática vivenciada e o presente relatório procuram espelhar o crescimento profissional e formativo da mestranda, no que concerne a uma perspetiva indagadora e reflexiva: elementos promotores de profissionalidade e que favorecem o diálogo entre a prática e a teoria, assim como o desenvolvimento integral das crianças (Costa & Oliveira, 2015; Máximo-Esteves, 2008). A par, o espírito colaborativo entre a díade, as supervisoras, as docentes cooperantes, bem como a restante comunidade educativa, quer do contexto educativo, quer da instituição de formação, permitiram realçar esta perspetiva, evocando a colaboração como uma particularidade primordial para a evolução e aprendizagem pessoal e profissional.

Neste sentido, o estágio desenrolou-se em díade, sendo que, no que concerne à EPE se integrou um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade e, no 1.º CEB, um grupo de crianças no 1.º ano de escolaridade. Foi neste ambiente que o contacto com as docentes cooperantes e a díade se evidenciou, realçando a partilha constante e permitindo conceber a criança como agente central da ação educativa, mesmo com os complexos desafios que emergiram da situação extraordinária vivida em 2020. Em conjunto, a PES dispôs ainda de seminários que visaram a partilha conjunta de

experiências, perspectivas e dificuldades, contribuindo para a formação colaborativa. Os momentos de Orientação Tutorial (OT) com as supervisoras institucionais foram igualmente ao encontro desta mesma perspectiva, tornando-se imprescindíveis momentos de apoio e auxílio constantes, quer presencialmente, quer por recurso a videochamada.

Por transpor o reflexo de todas as experiências emergentes da prática, o presente documento estrutura-se em três capítulos, organizados em subcapítulos distintos, culminando com uma Reflexão Final, que visa a reunião de todas as aprendizagens e vivências realizadas. Por conseguinte, o primeiro capítulo procura espelhar a fundamentação teórica das situações emergentes da prática, recorrendo a documentação teórica e legal elementar para este momento formativo. Ainda neste capítulo evidencia-se um subcapítulo centrado no pensamento computacional e nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aliadas à criatividade, considerando a sua relevância no contexto educativo e de acordo com a problemática que emergiu em 2020 e obrigou a repensar a forma como se concebe a educação atualmente.

O segundo e seguinte capítulo realça com pormenor a caracterização do contexto de estágio, reforçando as características de cada nível educativo que permitem, posteriormente, justificar as opções pedagógico-didáticas evidenciadas na prática. Congruentemente, ainda neste tópico, enuncia-se a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), como uma estratégia de formação que se manifestou na prática docente. Neste sentido, encontra-se realçado o processo cíclico que se procurou desenrolar, assim como elementos que caracterizam e traduzem a sua concretização no contexto educativo.

Por fim, o terceiro capítulo permite analisar reflexivamente momentos da prática educativa, com um olhar construtivista e evidenciando regularmente a perspectiva das crianças, recorrendo a excertos das mesmas ou registos fotográficos. Excepcionalmente, este capítulo, nomeadamente no âmbito da EPE, será alvo de uma adaptação, uma vez que a prática no contexto educativo não se concretizou como espetável, pelo que o recurso a sessões síncronas e estratégias de MIA acabaram por ser reforçados.

Em jeito conclusivo, é possível encontrar a Reflexão Final que procura conjugar conhecimentos e vivências previamente explanados, ressaltando uma notória perspectiva pessoal e reflexiva face ao percurso formativo realizado, salientando a formação profissional de perfil duplo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo abarca importantes conceções teóricas que, graças à interação com um ambiente educativo contextualizado, emergiram da PES. Nesta perspetiva, os conhecimentos teóricos elencados, além de devidamente enquadrados com a vertente prática, estarão ainda explanados ao longo do relatório, permitindo o seu enquadramento na prática.

No que concerne à sua organização, o presente capítulo permite, num momento inicial, evidenciar a relação e a proximidade existente entre os níveis educativos em reflexão, reforçando o carácter profissional de perfil duplo. De seguida, e após refletir sobre as particularidades de cada nível educativo, procura-se elencar uma temática central e adequada à prática educativa, que se relaciona com a utilização das TIC como ferramentas promotoras de criatividade e aprendizagem.

1. A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERFIL DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Compreender a educação como a conhecemos atualmente implica uma reflexão no que concerne à sua evolução, que influencia, de modo direto, a sua dinâmica atual.

Até ao século XIX, era usual as crianças serem educadas junto da família, considerada a base da sociedade. Com a industrialização assinalou-se uma rotura entre os contextos família-trabalho que, até então, permaneciam desassociáveis, levando à necessidade de atribuir a proteção das crianças a mais alguém, deixando, a família, de ser o único núcleo responsável pelas mesmas (Arends, 1995; Formosinho, 2016). Já no século XX, as alterações sociais provenientes da guerra, dos avanços tecnológicos, da industrialização e da urbanização contribuíram para o abandono do meio rural, recorrendo a

instituições sociais para as crianças (Formosinho, 2016). Por conseguinte, foi perceptível a evolução da EPE que integrou o sistema educativo em 1973, tendo sido até então negligenciada pelo Estado Novo. Posteriormente, a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 a par da Reforma de Veiga Simão e a publicação da Lei-Quadro da EPE consistiram em marcos significativos para a respetiva etapa (Formosinho, 2016; Lima, 2018).

Esta evolução repercutiu-se no 1.º CEB, que deixa de ser considerado o primeiro contacto das crianças com o ambiente educativo, cabendo-lhe uma fase intermédia. Tal como a EPE, até ao século XX o 1.º CEB não apresentava grande relevância, sendo que as alterações mencionadas permitiram repensar a sua organização, missão e figura docente (Arends, 1995; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Com esta continuidade evidenciada entre os níveis educativos, manifesta-se, em 1996/1997, a premência de agrupar as escolas e Jardins de Infância (JI), criando agrupamentos horizontais, aproximando-os, como ainda defende a LBSE. Todavia, apesar desta relação cada vez mais proeminente, a educação primária manteve uma conotação de maior transmissão, opondo-se relativamente à EPE (Formosinho, 2013, 2016).

Como mencionado, a LBSE contribuiu para a renovação da conceção de educação, salientando a relação entre níveis educativos. Expondo o quadro geral do sistema educativo, composto pela EPE, educação escolar e educação extra-escolar, a respetiva lei enaltece a educação ao alcance de todos, apelando a que as instituições educativas se adaptem à diversidade que albergam, promovendo as mesmas oportunidades. Considerando o seu carácter nacional, o respetivo documento propõe os princípios gerais da educação, focando-se na promoção de indivíduos que se apoiem nos princípios e valores democráticos, dotados de espírito crítico, que respeitem o próximo e a sua opinião, revelem criatividade e procurem a transformação do meio social (Lei n.º 49/2005, de 3 de agosto).

O que se crê ser mais pertinente do respetivo documento remete para a sua natureza transversal e, embora indique os objetivos específicos de cada nível educativo - nomeadamente os da EPE e do 1.º CEB - prevê uma continuidade, por apelar a princípios e objetivos contínuos ao sistema educativo. Uma das finalidades transversal, diz respeito ao contributo “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Lei n.º 49/2005, de 3 de agosto, artigo 2.º), apelando a um crescimento holístico dos mesmos. Consequentemente, não é suficiente uma mera transmissão de conhecimentos,

esperando que as crianças absorvam o que o adulto transmite; em contrapartida, as instituições educativas devem “estar à altura de aproveitar e explorar (...) todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors et al, 2000, p. 77). Considerando esta perspectiva, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al, 2017) o sistema educativo deverá orientar-se por quatro pilares essenciais, que se relacionam e têm importância para o resto da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al, 2000). Todos estes saberes relevam a mesma importância e permitem dotar a realidade de novas aprendizagens devidamente adequadas.

Aprender a conhecer relaciona-se com a capacidade de permitir cada criança a aprender e apreender o Mundo, utilizando o seu conhecimento na prática, utilizar a teoria para melhor compreender o ambiente, aumentando o seu espírito crítico e autonomia. Por sua vez, aprender a fazer diz respeito à capacidade da criança superar futuras dificuldades, pessoal e profissionalmente, mobilizando os seus conhecimentos (Delors et al, 2000). O terceiro pilar, aprender a viver juntos, apresenta-se como um verdadeiro desafio atual, tornando-se crucial para evitar conflitos sociais, visto que o sistema educativo deve procurar “ensinar a não violência na escola”, assim como a luta contra o preconceito, em prol da compreensão mútua e da paz (Delors et al, 2000, p. 83). Para isto, o conhecimento pessoal é imprescindível – aprender a ser – pois, para proporcionar à criança “uma visão ajustada do mundo, a educação (...) deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos” (Delors et al, 2000, p. 84). Deste modo é perceptível que se se orientar pelos princípios que emergem da LBSE e tiver em consideração os pilares essenciais para o desenvolvimento de cada criança, a futura docente espelhará uma pedagogia participativa, em detrimento da transmissão, como se enalteceu na PES.

Embora a educação primária detenha uma maior conotação a pedagogias de carácter transmissivo é perceptível a sua ascensão na EPE, com o objetivo de proporcionar a uniformização da educação (Formosinho, 2016). Assim, considera-se pertinente proceder à reflexão de pedagogias transmissivas *versus* participativas, em prol de uma fundamentação das opções pedagógicas realizadas no âmbito da prática.

Uma pedagogia de pendor transmissivo foca-se no ensino, em detrimento das aprendizagens, tornando o docente o principal agente no processo educativo, que “deposita” capacidades (pré)académicas, tendo em vista o aceleração das aprendizagens por parte das crianças (Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, 2007). Perante este tipo de pedagogia, a criança é considerada uma tábua rasa, um livro em branco, “sendo a sua atividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, citados por Formosinho, 2016, p. 97), tornando-se um elemento passivo no processo de ensino e aprendizagem, cingindo-se a escutar o adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta ótica, o papel do adulto passa por transpor de igual modo o mesmo currículo a todas as crianças, recorrendo a materiais estruturados, que facilitem a transmissão do seu “património perene” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Esta lógica retirou ao docente o dever de acompanhar as motivações, interesses e diferenças das crianças, focando-se em diagnosticar aprendizagens, apontar objetivos e avaliar um produto, privilegiando o resultado, em detrimento do percurso, reduzindo, ainda, a riqueza das interações entre adulto-criança e entre as próprias crianças (Oliveira-Formosinho 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Num polo oposto, deparamo-nos com pedagogias de carácter participativo, que constituem a forma mais nobre de pensar a educação, por apelarem ao envolvimento “das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 20-21). Por sua vez, apresentam como propósito o desenvolvimento de cada criança, que se envolve ativamente na construção da sua aprendizagem, atribuindo-lhe significados de acordo com a sua experiência (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta conceção, a criança é considerada competente e responsável, apresenta motivações, interesses e conhecimentos prévios, que devem ser considerados orientadores na criação de momentos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Assim, as crianças participam na planificação e podem investigar e cooperar com os pares na resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Congruentemente, o papel do docente sofre uma mudança conceptual: este torna-se mediador, responsável por organizar o ambiente educativo, observar e escutar cada criança, planificar e avaliar os variados momentos, aproveitar e reforçar os interesses do grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Um exemplo de paradigma que vai ao encontro

da pedagogia de participação é o socioconstrutivismo, como os teóricos Piaget e Vygotsky, que suscitaram importantes roturas educativas, defendendo que o conhecimento não é exterior ao indivíduo, mas construído nele (Lebrun, 2002; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Piaget encarou a aprendizagem como um processo que deriva da interação das crianças com o Mundo que as rodeia. Nesta perspetiva, os conhecimentos são desenvolvidos continuamente, pelo e no indivíduo, surgem contextualizados e podem sofrer mutações, graças à constante reflexão (Boiko & Zamberlan, 2001; Fosnot, 1996; Jonnaert, 2009). Paralelamente, Vygotsky defendeu “que os conceitos científicos não chegam ao aluno de uma forma já acabada”, alterando-se de acordo com suas capacidades (Fosnot, 1996, p. 6). Recusando o conhecimento como algo transmissível, este autor salientou a relevância dos conhecimentos prévios, da influência social e da cooperação entre os pares, como veículos promotores de aprendizagem (Arends, 1995; Lebrun, 2002). Um dos mais salientes princípios evocados por Vygotsky relaciona-se com o facto de grande parte das descobertas não ocorrem com as crianças isoladas, mas em cooperação, colaboração e diálogo com o outro, estimulando o pensamento reflexivo (Shaffer, 2005). Denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), centrou-se na forma como Vygotsky encarou a construção do conhecimento, baseada na ação com o outro (Young, 2010). Neste sentido, de acordo com Lebrun (2002), as relações que a criança estabelece socialmente, principalmente com as restantes crianças, são fundamentais e permitem que exista a partilha mútua de conhecimentos.

Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo entre as crianças revelou-se uma estratégia patente ao longo da PES, em ambos níveis educativos, potenciando os conhecimentos e interação entre as mesmas, sendo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) uma abordagem pedagógica que reforçou esta perspetiva. A respetiva abordagem, que se revela transversal quer à EPE quer ao 1.º CEB, uma vez que “não há nenhuma razão pedagógica intrínseca para a não adoção de uma pedagogia participativa na educação primária” (Formosinho, 2016, p.100), surgiu na Europa pela mão de pensadores como Dewey e Kilpatrick, para se contrapor ao tradicionalismo educativo. Como consequência, perante a MTP as aprendizagens centram-se nos interesses das crianças e articulam áreas do saber, contribuindo para uma visão inter e transdisciplinar do saber (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Segundo Katz e Chard (1997) e Kilpatrick (2007), um projeto é considerado um ato intencional, uma projeção de planos que se desenrolam, envolvendo intervenientes, estratégias, recursos e a calendarização das atividades; um estudo de uma temática que as crianças pretendam explorar, com a cooperação de todos os participantes do ambiente educativo (Katz et al, 1998). Consequentemente, a MTP desenvolve a curiosidade das crianças, tornando-as investigadoras, competentes e capazes. Capazes de gerir o seu espaço, tempo, aprendizagem, avaliação e reflexão, sendo constantemente apoiadas pela figura do adulto, que gere o grupo e apresenta sugestões. O docente não se assume como detentor máximo do conhecimento, mas como co-construtor do conhecimento que as crianças partilham, permitindo o envolvimento de todos os participantes (Katz et al, 1998; Katz & Chard, 1997; Rocha et al, 2011). Deste modo, a MTP demarca o docente mediador e responsável pela escuta, envolve a constante participação familiar, a variedade de recursos e ainda uma gestão flexível do tempo, integrando a realização de projetos que, independentemente da sua duração e reformulações, segue quatro fases que se interligam (Katz et al, 1998), apresentadas na figura 1.

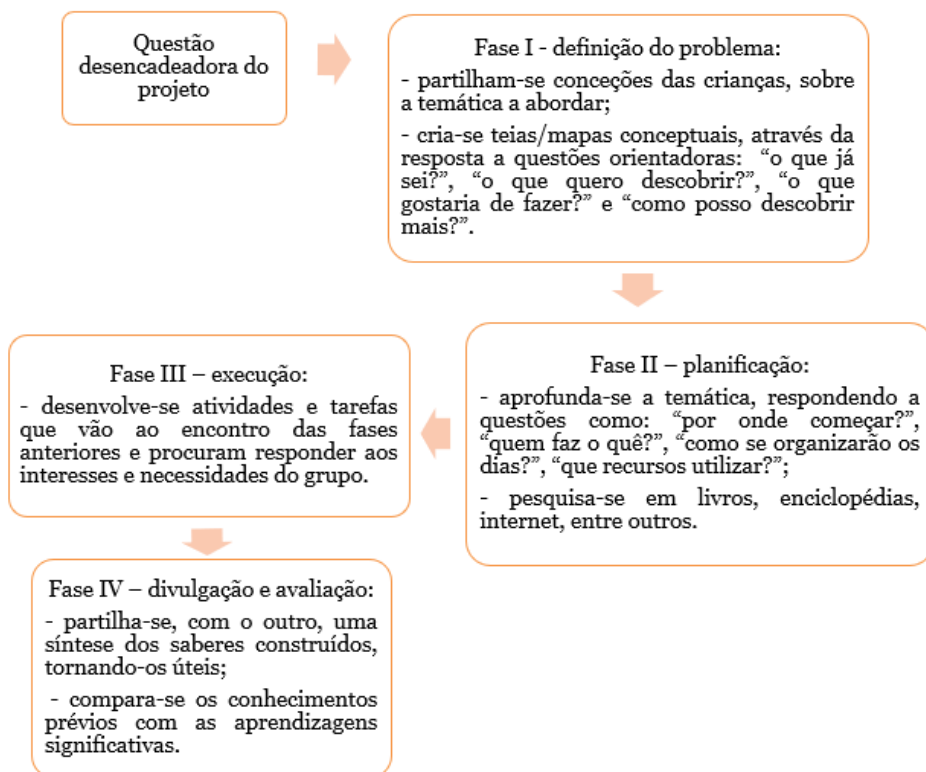


Figura 1: Síntese das fases da MTP. Adaptado de Katz et al, 1998; Katz & Chard, 1997; Rocha et al, 2011

Considerando a natureza e os princípios da MTP, as suas vantagens são notórias e pertinentes. Por conseguinte, o desenvolvimento de projetos na EPE influenciarão as aprendizagens das crianças ao longo da vida, por relacionar áreas de conhecimento e formas de saber basilares (Lopes da Silva et al, 2016). No que concerne ao 1.º CEB, esta abordagem pedagógica disponibiliza as “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al, 2017, p. 5), desafios contemporâneos da educação (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Para a sua implementação na prática, tornando-se uma futura profissional de educação a par da atualidade, a mestranda entende a formação permanente insubstituível, de modo a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei n.º 49/2005, de 3 de agosto, artigo n.º 38). A par da formação contínua, o desenvolvimento de perfil duplo contribui para uma adequação da ação às necessidades das crianças e facilita as transições educativas, uma vez que o docente se revela consciente das competências adquiridas pela criança na etapa anterior, detendo uma maior capacidade para promover uma continuidade educativa suave (González, Muñoz & Zubizarreta, 2019; Lopes da Silva et al, 2016).

As transições educativas são inevitáveis no percurso de desenvolvimento da criança, sendo, como dizem Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016), complexas pois são multifacetadas. A primeira transição vivenciada pela criança é entre o seu ambiente familiar e a instituição educativa: as transições horizontais. Paralelamente, as transições que as crianças experienciam aquando da mudança de nível educativo, referem-se a transições verticais, que podem levar à alteração de instituição educativa (Lopes da Silva et al, 2016). Por constituírem momentos complexos na vida das crianças, surge a necessidade de os harmonizar, em prol de transições educativas generativas, promotoras do desenvolvimento e evolução (González et al, 2019; Lopes da Silva et al, 2016).

Aquando da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, as crianças encontram-se no mesmo estágio de desenvolvimento, como apresenta Piaget (pré-operatório), o que enfatiza a necessidade de promover a continuidade de práticas educativas (Bowman, 1993, citado por González et al, 2019; Shaffer, 2005). Contudo revela-se latente a descontinuidade entre os níveis educativos, sendo que as crianças têm de se adaptar a pedagogias distintas, adotando um papel mais passivo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se o

docente mais transmissivo. Congruentemente, observam-se profundas diferenças no que concerne às dimensões dos ambientes educativos. O espaço deixa de ser tão flexível e de dispor de áreas de interesse, passando a um ambiente mais restrito e fixo; os recursos perdem variedade, predominando o manual; o tempo organiza-se de acordo com cada disciplina e não perante os ritmos e interesses das crianças; e a dinâmica do grupo, que na EPE varia (individual, pares, pequeno ou grande grupo), cinge-se ao trabalho individual, diminuindo as interações entre as crianças (González et al, 2019). Parte desta realidade e desfasamento (principalmente no que diz respeito à organização do espaço e do tempo) foi visível ao longo da PES, o que provocou na mestrandia espanto aquando da alteração do 1.º CEB para a EPE, assim como a incessante procura por promover uma continuidade entre os níveis educativos, principalmente no 1.º CEB, refletida, posteriormente, no Capítulo III.

Apesar das transições educativas serem vividas pela criança, são influenciadas e influenciam os núcleos da mesma, pelo que as famílias e docentes têm um papel preponderante (González et al, 2019; Lopes da Silva et al, 2016). Por conseguinte, a interação das famílias com a comunidade educativa revela-se de extrema relevância, uma vez que os familiares como “principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 29), apresentando-se como um elemento que afeta significativamente as aprendizagens e o envolvimento da criança no processo educativo (Zabalza, 2000). Assim, como principais responsáveis pelas crianças, as famílias, de modo a acompanharem as transições educativas, devem permanecer envolvidas nas mesmas, enriquecendo os momentos pedagógicos (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Lopes da Silva et al, 2016).

Deste modo, o docente deve promover uma relação positiva entre a instituição e as famílias, contribuindo para uma relação de confiança (Estanqueiro, 2010). Por sua vez, as instituições também devem informar os familiares sobre o desenvolvimento das crianças, dando-lhes a hipótese de participar na ação educativa e no que esta envolve, possibilitar momentos de partilha e a tomada conjunta de decisões sobre as práticas pedagógicas (Maia, 2008). Se as relações entre instituição-família são pertinentes para as transições educativas, as próprias relações que se estabelecem entre a comunidade educativa também se revelam um elemento potenciador das mesmas. Neste

sentido, e como preconiza o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 4, a “valorização do trabalho colaborativo” surge como princípio orientador da educação. A criação de grupos de docentes que cooperam entre si, planeiam o seu trabalho em equipa, refletem em conjunto sobre as suas práticas educativas contribuem para um desenvolvimento profissional mais proeminente (Formosinho & Machado, 2009).

Foi tendo em consideração estes parâmetros que se desenrolou a PES, que ficou deveras enriquecida pela convergência de diálogos entre a díade, as docentes cooperantes e as orientadoras, estabelecendo um clima positivo de desenvolvimento no âmbito da formação inicial (Canha & Alarcão, 2010).

2. QUADRO CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No subcapítulo prévio, que espelhou a transversalidade dos níveis educativos, elencou-se a evolução da EPE, agora pormenorizada. A EPE nem sempre foi encarada com o mesmo olhar, sendo que alterações da organização familiar e a emancipação feminina influenciaram a sua evolução (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Marta, 2015). Com um vincado perfil religioso e de cariz privado, as instituições da EPE consagravam um papel passivo da criança, desvalorizando o contacto com as famílias, pelo que a reforma educativa de Veiga Simão, em 1971, permitiu questionar esta visão tradicionalista e transmissiva, integrando a EPE no Sistema Educativo e atribuindo à formação profissional um novo protagonismo, tornando-se um elemento chave (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Até à época, a formação profissional mantinha uma componente religiosa e privatizada, desvinculando-se do Estado e condicionando o desenvolvimento profissional ao estatuto social. Abolindo esta perspetiva, a reforma mencionada atribuiu encargos ao Estado e conduziu ao aumento de instituições públicas, sendo que os cursos passaram a ter a duração de três anos, dois deles teóricos e o último prático, apesar da fraca articulação entre si (Marta, 2015). Posteriormente, os princípios da LBSE foram integrados nas Escolas Superiores de Educação, passando a licenciatura a ser composta por quatro anos com

estágio e a proporcionar “os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas” (Lei n.º 46/1986, de outubro, artigo 33.º). Já em 1999, a declaração de Bolonha alterou o curso internamente, generalizando a formação académica e tornando-a transversal a nível europeu, implicando a sua reorganização em dois ciclos, a licenciatura global e o mestrado para adquirir habilitação profissional (Marta, 2015).

Como referido, a LBSE culminou num importante documento que, além de influenciar a formação inicial e contínua, explicitou as especificidades de cada nível educativo (Marta, 2015). No que concerne à EPE, salientou a sua não obrigatoriedade e objetivos a alcançar: estimular o desenvolvimento integral, holístico e equilibrado de cada criança; promover afeto, segurança e responsabilidade baseada na liberdade; atribuir especial relevância ao “meio natural e humano para melhor integração e participação da criança”, fomentar a sua integração na sociedade; favorecer a utilização de diferentes estratégias para que esta se expresse e comunique, com base na sua criatividade; promover uma rotina de higienização e ainda atentar possíveis dificuldades em casos particulares (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 5.º). A par destes objetivos preconizados e que se procuraram integrar na ação, também na EPE pretendeu-se promover experiências emergentes da vida democrática e em grupo, assim como garantir um clima de igualdade (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

A documentação legal enunciada apresenta a finalidade educativa da EPE, que Nóvoa (2011) retrata como o “destino” de uma longa viagem, que pode ter o seu início no respetivo nível educativo: “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” que abrange crianças desde os três anos até à sua inserção do 1.º CEB (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Neste sentido, crê-se crucial considerar que a criança inicia o seu desenvolvimento antes da entrada na escolaridade obrigatória, tendo um passado; aliás, de um ponto de vista educacional, desde o nascimento que a criança apresenta uma curiosidade e vontade de explorar intrínsecas, sendo a estimulação fundamental, contribuindo para o desenvolvimento e aptidões futuras (Lopes da Silva et al, 2016; Nóvoa, 2011). Nesta ótica, a EPE contribui para a preparação do futuro, uma vez que as crianças em idade pré-escolar experienciam um “período (...) crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 4).

Perante esta conceção, a ação do educador é preponderante no desenvolvimento de cada criança, pelo que deve recorrer a documentos orientadores para o seu exercício, adequando-os ao ambiente educativo. A tabela 1 apresenta um quadro síntese baseado Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que procurou espelhar o papel do educador com parâmetros que serão posteriormente alvo de reflexão, aquando da referência a modelos pedagógicos.

Tabela 1: Síntese reflexiva do papel do educador. Adaptada do Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto e das OCEPE

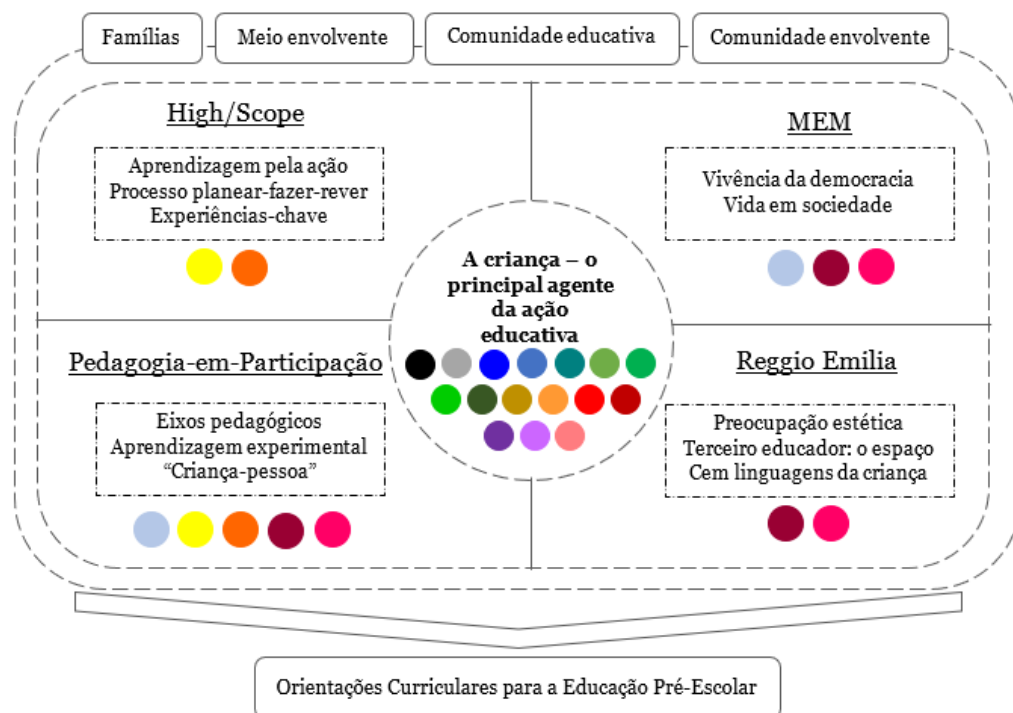
Observar cada criança no contexto e em interação com o outro, adequando o currículo às mesmas e planificando-o tendo em consideração o ambiente educativo
Envolver as crianças no delineamento de propostas e atividades de acordo com os seus interesses e necessidades
Organizar o espaço com intencionalidade educativa, disponibilizando materiais diversificados
Conceber o tempo de modo estruturado, contudo flexível, envolvendo as crianças na sua organização
Enaltecer a participação ativa das crianças e a sua cooperação
Manter uma relação positiva com as crianças e familiares, envolvendo-os na ação educativa
Promover a igualdade entre todas as crianças
Entender o brincar como momento potencializador de aprendizagem e iniciador de projetos
Avaliar a nível formativo, com base na recolha de dados devidamente contextualizados, envolvendo a criança neste processo
Promover o trabalho colaborativo entre os profissionais em prol de uma prática educativa mais rica

A forma como o educador desenvolve a sua prática e atinge os objetivos mencionados são influenciados pela sua profissionalidade. Pensar na profissão de educador descontextualizada, estática e individual não é concebível; está sujeita a fatores sociais, económicos e políticos que a condicionam e desenvolve-se de modo contínuo e na prática (Marta, 2015). Deste modo, o(s) próprio(s) contexto(s) educativo(s) que possa integrar irão contribuir para o seu crescimento, pois irá aprender e alterar conceções com o outro (Marta & Lopes, 2012, 2014). Contudo, este processo de construção de identidade profissional não se inicia na prática, mas na formação inicial, o que já influenciou a PES, e prolonga-se com a formação contínua, imprescindível para complementar

conhecimentos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Marta, 2015; Marta & Lopes, 2012). Paralelamente, e de acordo com Marta e Lopes (2014), a “profissionalidade parece situar-se na confluência da ética do cuidar e da ética do educar” (p. 5476), que, apesar de parecerem dispares, influenciam-se. A ética do cuidar evidencia-se na relação com a criança e torna-se um pilar no ambiente educativo, enquanto a ética do educar implica a compreensão da criança de determinadas áreas que o educador promove (Marta, 2015). Na conceção da mestrandia, a ética do cuidar condiciona a do educar, pois citando Nóvoa (2011), podem-se dominar “os corpos, mas não os espíritos” (p. 7), ou seja, entende-se que nenhuma criança estará predisposta para a aprendizagem num ambiente desconfortável e não securizante. Em contrapartida, ao proporcionar um clima agradável, esta terá maiores oportunidades de se desenvolver, visto que o “cuidar e educar estão (...) intimamente ligados” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 106) e o equilíbrio entre as duas vertentes é o desejável (Marta, 2015).

Para desenvolver os diferentes objetivos e particularidades profissionais na ação procurou-se orientar a prática mobilizando conceções teóricas e gerindo o currículo considerando a individualidade do grupo. Neste sentido, recorreu-se às OCEPE, documento orientador de cariz generalista, passível a adaptações de acordo com o ambiente educativo e os intervenientes da ação (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, a forma como o educador perspetiva as OCEPE varia, sendo a sua gestão flexível e indo ao encontro de Nóvoa (2011): “há só um rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas” (p. 6). Nesta ótica, entende-se que a sua liberdade é crucial, comprovando a inexistência de “moldes”.

Esta perspetiva permite refletir sobre os modelos pedagógicos evidenciados na PES, nomeadamente High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM), pedagogia-em-participação e Reggio Emilia. A acompanhar esta análise, apresenta-se a figura 2 que relaciona os modelos, recorrendo a parâmetros de comparação. O esquema inicia-se com referência à família, meio envolvente e comunidades educativa e envolvente, por se apresentarem como sistemas comuns aos modelos mencionados e cuja interação com o ambiente educativo o influencia. Na parte principal do esquema encontramos as quatro pedagogias com um traço a tracejado, por se interligarem com os elementos mencionados, e formando um todo, que transmite, simbolicamente, a mescla de pedagogias que permitem uma ação educativa mais rica e adequada.



Legenda:

- A criança desenvolve-se na interação
- A criança é ativa e com agência
- A criança aprende ao brincar e é responsável pela sua aprendizagem
- O E. observa continuamente o grupo
- O E. reflete sobre/para/na ação
- Concebe instrumentos de pilotagem para regular a ação
- O E. gere e constrói o currículo com as crianças
- Considera as parcerias com as famílias essenciais
- Realiza e valoriza a documentação pedagógica
- A avaliação é formativa e feita pelos intervenientes da ação da educativa
- O ambiente educativo revela intencionalidade educativa
- A organização do espaço não é estanque
- A criança participa ativa e constantemente na organização do espaço
- Privilegia materiais do interesse do grupo
- Os materiais proporcionam aprendizagens significativas
- As paredes são documentadas com registos das crianças
- A organização do tempo permite diferentes interações
- O espaço exterior é considerado um espaço educativo
- O tempo é intencional, estruturado e flexível e dá oportunidade à criança
- Concebe a criação de grupos heterogêneos a nível das faixas etárias
- Permite o delineamento de projetos segundo a MTP

Figura 2: Relação entre modelos pedagógicos High/Scope, Pedagogia-em-Participação, MEM e Reggio Emilia. Adaptado de Hohmann & Weikart (2011), Lino (2013), Maia (2008), Niza (2013), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a; 2011b) e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013)

Na presente figura, cada modelo faz-se acompanhar de um retângulo que indica particularidades do mesmo, assim como círculos coloridos que correspondem à legenda.

De cariz construtivista e participativas, as pedagogias mencionadas apresentam determinadas características comuns, como o facto de a criança ser o centro, o principal agente da ação educativa: sujeito capaz, competente e cuja escuta é crucial para o desenrolar da ação (Maia, 2008). Por conseguinte, a organização da figura 2 espelha esta conceção, ao posicionar a criança no centro com uma circunferência a tracejado. Ainda nessa posição, e graças à circunferência tracejada, que simboliza algo comum aos vários modelos, estão visíveis parâmetros que expressam pontos transversais às pedagogias em reflexão, tais como a interação da criança com o outro como uma característica primordial do desenvolvimento (Lino, 2013; Maia, 2008). Considerando que a criança se desenvolve de modo holístico, tal como as OCEPE também as pedagogias atribuem forte relevância ao brincar como momento potenciador de aprendizagens e ao qual o adulto deve prestar particular atenção, observando. Assim, perante os modelos mencionados a observação culmina num momento contínuo de extrema riqueza, contribuindo para a reflexão entre adulto e a criança e concebendo informações pertinentes para o desenrolar de possíveis atividades e projetos de acordo com interesses e necessidades, assim como para a avaliação formativa (Brito & Santos, s.d.; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Maia, 2008; Niza, 2013).

A implementação da observação influencia, conseqüentemente, outro parâmetro transversal às pedagogias: a gestão curricular. De acordo com as mesmas, o currículo gere-se articulada e colaborativamente, sendo que, perante High-Scope o seu desenvolvimento visa promover a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). Perante Reggio Emilia, o currículo contextualizado emerge das vivências do quotidiano e tem como objetivo promover as cem linguagens da criança, as suas formas de expressão e comunicação, tal como MEM, que acrescenta ao currículo um papel democrático e de vida em sociedade, sendo que estas particularidades se procuraram reforçar ao longo da ação (Lino, 2013; Maia, 2008; Niza, 2013).

O ambiente educativo vive de interações, que, dada a sua relevância, estão expressas na figura 2 em torno dos modelos. A interação “externa” mais vivenciada na PES foi com as famílias, numa aproximação a Reggio Emilia.

Neste sentido, a referida pedagogia encara a relação com a família como um direito, sendo o educador responsável pelo envolvimento e bem-estar da mesma (Lino, 1996, citado por Maia, 2008). Uma forma de comunicar com a família e envolvê-la nos processos educativos relaciona-se com a avaliação. Indo ao encontro dos princípios preconizados pela Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, os referidos modelos apelam a uma avaliação formativa, contínua e que envolva a criança no seu desenvolvimento para uma maior consciência da sua aprendizagem. Neste sentido, e face à PES, considera-se relevante mencionar High-Scope por defender que este processo se desenvolve tanto com a criança como com a comunidade educativa, permitindo uma adaptação ao processo de planificação; e MEM, que conjuga à observação e interação a documentação, como o diário de grupo (onde as crianças partilham as suas opiniões), facilitando o momento avaliativo (Maia, 2008). Quanto à pedagogia-em-participação e Reggio Emilia, apesar de não ter sido observado na PES, é característico recorrerem à documentação pedagógica, para a avaliação formativa, permitindo detetar problemas inerentes à prática. Assim, a reunião entre a comunidade educativa, ou ainda com a criança, em Reggio Emilia, permite que o educador reflita sobre a qualidade da sua ação e contribui para que a criança reflita sobre as suas aprendizagens, em retrospectiva (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De grande relevância, o espaço na EPE surge como uma dimensão fundamental, por influenciar as aprendizagens e o bem-estar das crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Maia, 2008). De acordo com os modelos apresentados, existem características comuns acerca da organização espacial: evidenciar intencionalidade educativa, recorrer às paredes como estratégia de documentação dos registos das crianças e organizar o espaço de acordo com os interesses das mesmas (Niza, 2013). Uma particularidade crucial de High-Scope e da pedagogia-em-participação remete para a alteração do espaço e das áreas de interesse ao longo do ano (Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Quanto a MEM, a organização do espaço e os materiais utilizados devem conceber uma proximidade à vida em sociedade, sendo que as paredes permitem ainda afixar instrumentos de pilotagem e mapas de registo elaborados pelo grupo (Maia, 2008; Niza, 2013). Já em Reggio Emilia a conceção de espaço é muito particular, considerando-o o “terceiro educador”, capaz de promover relações e o trabalho colaborativo (Lino, 2013; Maia, 2008).

Este retrata o cuidado estético italiano e é idealizado pela comunidade educativa, familiares e arquitetos, para a construção de um espaço amplo, alto, com espelhos, transparente, contínuo e calmo, que também se reflete nos materiais transparentes ou claros. Ainda de ressaltar que em prol da comunicação e colaboração entre toda a comunidade, em Reggio Emilia existe um espaço central, a *piazza*, e um atelier com um atelierista que visa a promoção das várias formas linguagens da criança (Lino, 2013; Maia, 2008).

Relativamente à organização do tempo, as pedagogias referidas têm uma conceção linear da mesma, pelo que a promoção de diferentes momentos de interação (individual, pequeno e grande grupo) se evidencia, assim como uma intencionalidade na sua organização estruturada e flexível, em prol do envolvimento do grupo na mesma. Com o decorrer da PES vivenciou-se, como em High-Scope, uma rotina promotora da participação da criança, onde se observou um reconhecimento da rotina pelo grupo, concebendo estabilidade temporal ao mesmo. De evidenciar ainda a sequência planejar-fazer-rever, que permitia à criança partilhar o que desejava fazer, refletindo após a prática, como também defende a pedagogia-em-participação (Maia, 2008; Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). A acrescentar que segundo MEM, que organiza do dia em nove momentos, é característico a existência de sessões plenárias culturais de tarde, assim como a regular saída à comunidade envolvente (Lino, 2013; Niza, 2013).

Por último, resta conceber as perspetivas abordadas, de acordo com a sua caracterização, como promotoras de desenvolvimento da MTP, cuja conceção foi analisada, pormenorizadamente, no subcapítulo prévio. Nesta ótica, considera-se que apesar do High-Scope permitir conceber projetos, é o menos claro relativamente à sua conceção e à MTP. Já Reggio Emilia e MEM consideram que o diálogo entre o grupo, principalmente no acolhimento, permite a emergência de temáticas de projetos, que as crianças interessadas devem dar continuidade com o apoio do educador, como foi perceptível no decorrer da prática. Para estes modelos, a expressão artística tem um papel central nos projetos (Maia, 2008; Niza, 2013). A par, a pedagogia-em-participação concebe os projetos como estratégia para a aprendizagem e para dar significado ao Mundo, valorizando sempre a experimentação por parte das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Em suma, e de acordo com todos os princípios até então explicitados, importa salientar que estes se refletiram ao longo da PES de modo contextualizado e integrado com o respetivo ambiente educativo, pelo que serão evocados, posteriormente, ao longo do Capítulo III.

3. QUADRO CONCEPTUAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pensar no 1.º CEB, nas suas especificidades, objetivos e finalidades implica, obrigatoriamente, apresentar uma definição sobre escola e sobre o respetivo ciclo de ensino, promovendo uma reflexão sobre os mesmos. A forma como se pensa a escola (de) hoje não é (nem pode ser) a mesma que há anos passados, uma vez que são inúmeros os fatores e desafios que promoveram alterações: questões e valores sociais, avanços tecnológicos e a evolução do conhecimento. Consequentemente, a escola foi sujeita a uma diversificação das “suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver” (Alonso, 1994, p. 4, citado por Alonso & Silva, 2005, p. 46), reconfigurando-se às transformações sentidas em prol de um paradigma relacionado com a atualidade (Oliveira-Martins et al, 2017; Quadros-Flores, Peres & Escola, 2013).

Esta alteração de paradigma já se encontrava espelhada na conceção de escola apresentada pela LBSE. Neste sentido, de acordo com a respetiva Lei, o 1.º CEB é dotado de um carácter universal, obrigatório e gratuito (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). À semelhança da EPE, este documento também disponibiliza os objetivos referentes ao ensino básico, entre os quais se realçam o disponibilizar a formação geral a toda a comunidade portuguesa, em prol do seu conhecimento, interesses, raciocínio e espírito crítico; interligar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática” do quotidiano; assim como promover o conhecimento de diferentes áreas curriculares, ressaltando, constantemente, a importância dos valores e a educação ao direito de todos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º). Especificando os objetivos do 1.º CEB, que vão ao encontro dos objetivos supramencionados, a LBSE menciona o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da

leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8.º).

Uma das particularidades do 1.º CEB diz respeito à monodocência, estando este nível educativo à responsabilidade de um só professor, que pode e deve realizar coadjuvação com professores de outras áreas do saber, sendo necessário, por isso, refletir sobre o que engloba o seu exercício de docência. Apesar da evolução das concepções do papel do professor, este ainda pode ser conotado a duas representações sociais distintas: ou o professor que “professa um saber” ao transmitir ao outro um conhecimento que domina, ou aquele que ensina como se faz, conduzindo a aprendizagem. Atualmente, o professor jamais se pode limitar a transmitir um “saber restrito”, por ser uma figura que acarreta uma função social que permite que as crianças, enquanto cidadãs, construam, autonomamente, conhecimento social basilar (Roldão, 2005). Nesta ótica, ao longo da PES, enquanto professora estagiária procurou-se adotar uma postura que proporcionasse às crianças um papel ativo na construção do seu conhecimento, permitindo aprendizagens significativas para as mesmas.

Uma das características mais relevantes do exercício docente relaciona-se com o conhecimento imprescindível a nível das ciências da educação. Todavia, este saber não existe isolado, desenvolve-se conforme o contexto. Foi perante este princípio que se concebeu a PES, visto que foi com o decorrer da prática educativa que se mobilizaram saberes teóricos conforme as situações, tendo como finalidade a aprendizagem de cada aluno. Esta apropriação não foi automática nem imediata, pelo que se recorreu à constante reflexão e capacidade de gestão de saberes académicos, potenciando o saber da profissão, que se construiu e construirá continuamente na prática (Roldão, 2005).

Deste modo, para proporcionar a toda e qualquer criança a oportunidade de aprender, como se tem salientado, a função do professor não se limita à transmissão de conhecimentos, uma vez que este deve possibilitar, aos alunos o trabalho de aprender (Perrenoud, 2002). Assim, como vivenciado na PES, enquanto docente estagiária procurou-se criar um ambiente propício à aprendizagem que, por sua vez, cabe ao aluno, é construída nele e por ele. Deste modo, procurou-se ser a mediadora entre o conhecimento e os alunos graças à “orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à

possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Roldão, 2005, p. 16).

Como fora realçado previamente, além de mediador e orientador, o professor está incumbido de desenvolver o currículo vigente. Este documento, por sua vez, espelha uma evolução histórica que acompanhou as mutações sociais, não podendo ser encarado à margem da realidade em que se insere (Roldão, 1999). Assim, pode-se afirmar que as alterações sociais pressionam a escola a reajustar-se, a “reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa (...) de ajustar a adequação da oferta às necessidades” sociais (Roldão & Almeida, 2018, p. 8).

É neste sentido que o professor se apresenta como competente para interpretar o currículo prescritivo, de acordo com uma situação concreta, graças à autonomia que tem sobre o mesmo (Roldão & Almeida, 2018; Vilar, 1993). Numa altura em que se torna frequente ouvir relatos sobre a desmotivação das crianças na escola, levando ao seu insucesso, e considerando que o currículo restritivo leva a um fraco entusiasmo por parte dos alunos (Diogo & Vilar, 2000; Roldão & Almeida, 2018), Gonçalves e Alarcão (2004) e o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho apresentam a possibilidade de encarar o currículo como um projeto dinâmico, passível de auto-organização. Foi esta perspetiva que se procurou enaltecer na PES, comprovando, como será refletido no capítulo III, que é possível adaptar o currículo aos intervenientes da ação, adequando o seu carácter nacional à realidade educativa. Deste modo, de acordo com Roldão, Peralta e Martins (2017), repensa-se o currículo, tornando-o num currículo “discutido” que é, posteriormente, implementado e avaliado. Por conseguinte, conseguindo reformular o currículo, as escolas e professores dispõem de autonomia e flexibilidade curricular (Freitas et al, 2001), gerindo “o currículo dos ensinos básico (...), partindo das matrizes curriculares-base” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 3).

Esta flexibilidade, além de possibilitar uma maior adaptação aos contextos reais, contribui para a inter e transdisciplinaridade em prol da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se assiste a uma organização dinâmica, em detrimento de uma abordagem disciplinar. Esta realidade esteve bem patente na prática, permitindo demonstrar que as disciplinas não são mais encaradas como compartimentos fechados e devem coordenar-se entre si, à semelhança do desenvolvimento holístico da criança e permitindo uma

compreensão mais ajustada da realidade, que também não surge segmentada (Leite, 2012; Ruano, Morillo & González, 2018).

A articulação curricular vai ainda ao encontro do PASEO, que defende o desenvolvimento de “todas as áreas de competências (...) não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares” (Oliveira-Martins et al, 2017, pp. 8-9). No que concerne às áreas e competências a desenvolver no âmbito do 1.º CEB, existe uma matriz curricular-base pela qual o professor se deverá orientar, de acordo com a sua autonomia e flexibilidade e tendo em consideração o PASEO. Deste modo, integram o currículo do 1.º CEB as seguintes componentes curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Inglês (que apenas tem início no 3.º ano de escolaridade e estende-se até ao 4.º ano), Cidadania e Desenvolvimento e TIC. Graças à autonomia que é empregue à escola, esta deve gerir o conjunto de 25 horas semanais de carga letiva pelas áreas curriculares, sendo de demarcar que a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC surgem transversais a todas as áreas, sem possuírem, por isso, uma carga horária específica (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Para organizar e orientar a sua prática profissional, o docente deverá reger-se pelos documentos orientadores facultados a nível nacional. Destes, é de realçar as Aprendizagens Essenciais (AE), utilizadas na PES, documento que surge em 2018 para promover um ensino de qualidade, reorganizando-o, e como extensão dos documentos orientadores já existentes, o Programa e as Metas Curriculares. As AE, no que lhes concerne, promovem uma maior articulação entre os conteúdos, relacionando-se, diretamente com o PASEO (Despacho n.º 6944-A/2018), visto que “constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo” (Roldão et al, 2017, p. 5). Assim, as AE regem-se por conhecimentos, capacidade e atitudes, expondo as aprendizagens dos alunos, assim como as atitudes necessárias para construírem o conhecimento e a capacidade de o expressarem. Por conseguinte, é perceptível a procura por evitar saberes enciclopédicos, em detrimento de conhecimentos mais sólidos e de maior utilidade a nível social (Roldão et al, 2017).

Como reforçam Roldão, Peralta e Martins (2017) uma das finalidades do currículo explanado pelas AE passa por aproximar a escola aos seus princípios

basilares, assegurando o conhecimento a todos. Também o projeto de autonomia e flexibilidade curricular contribui para a criação de um ambiente inclusivo na escola, pois vai ao encontro da heterogeneidade que esta apresenta (Decreto lei 55/2018, de 6 de julho). Neste espaço educativo, encontramos crianças com diferentes “pontos de partida”, que não podem condicionar a sua “meta”. É possível recorrer a diferentes meios, estratégias e recursos que contribuam para que todos as crianças dominem “o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”, como expressam as AE o PASEO (Roldão & Almeida, 2018, p. 40). Assim, algo evidenciado com a PES relaciona-se com a diversidade encontrada; cada criança única e com características pessoais, particularidades, conhecimentos prévios, diferenças a nível cognitivo, linguístico e sociocultural e aptidões (Estanqueiro, 2010). Consequentemente, segundo Gardner (1994), são também dotadas de diferentes tipos de inteligência (figura 3): “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente” (p. 21), o que evidencia, uma vez mais, a influência social na criança.

Inteligência interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> •Privilegia o contacto com o outro e a troca de ideias. •Realça o trabalho de grupo e colaborativo.
Inteligência intrapessoal	<ul style="list-style-type: none"> •Necessita do seu espaço e tempo para amadurecer ideias.
Inteligência visuo-espacial	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza imagens para estabelecer relações. •Preza a visualização e organização espacial.
Inteligência lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Recorre ao raciocínio matemático. •Experiencia, calcula e reflete sobre o conhecimento.
Inteligência musical	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza sons, timbres e ritmos como elementos promotores do desenvolvimento e da memorização.
Inteligência linguística	<ul style="list-style-type: none"> •Domina jogos de palavras. •Pensa com as palavras.
Inteligência cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> •Apela ao autocontrolo e coordenação motora para a resolução de problemas.

Figura 3: Tabela síntese dos tipos de inteligência de Gardner. Adaptado de Gardner (1994) e Sales e Araújo (2018)

Em virtude desta teoria explanada por Gardner, o docente necessita de refletir em prol de uma adequação da sua prática, do currículo e dos métodos de avaliação que evoca. Concomitantemente, a mestrandia pretendeu ir-se apercebendo da diversidade das crianças ao longo da prática, conhecendo-as,

visto que estas não aprendiam todas de igual modo (Gardner, 1994; Rodrigues, 2003; Sales & Araújo, 2018). Perante esta conceção, a prática docente implica diferenciação pedagógica como estratégia promotora da “superação de eventuais dificuldades dos alunos” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 24), sendo relevante a alteração da(s) metodologia(s) utilizada(s), visando a aprendizagem de todos (Sales & Araújo, 2018).

Paralelamente, a avaliação também merece uma diversificação, de modo a visar uma educação igualitária e adequada (Lima & Cosme, 2018; Sales & Araújo, 2018). Deste modo, é indispensável uma alteração dos instrumentos de avaliação utilizados, que devem constituir “uma espécie de bússola que orienta o trabalho nas aulas” (Estanqueiro, 2010, p. 94). Posto isto, de acordo com o Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, das três modalidades de avaliação existentes (diagnóstica, formativa e sumativa), de reforçar a importância da avaliação formativa, que foi a experienciada no decorrer da PES. Esta apresentou uma natureza contínua e sistemática ao longo do ano letivo, “recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade” do ambiente educativo (Dec. Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo n.º 24). Assim, no âmbito formativo, procurou-se variar os instrumentos de avaliação, além dos testes, para aceder a vários parâmetros pertinentes, tais como o bem estar emocional da criança, o seu envolvimento no dia-a-dia, empenho e o desenvolvimento das aprendizagens. Esta prática constante contribui para uma docência adequada uma vez que se o professor possuir um conhecimento detalhado da realidade poderá conduzir a sua prática de acordo com a realidade (Henriques, 1997).

Posto tudo o que foi apresentado, e em forma de síntese reflexiva, segue-se a tabela 2 que pretende reunir as principais características do perfil de professor de 1.º CEB, baseando-se no Dec. Lei n.º 241/2011, de 20 de agosto e em Nóvoa (s.d.), sendo que alguns dos parâmetros mencionados já foram previamente esclarecidos no capítulo comum aos dois níveis educativos.

Tabela 2: Síntese reflexiva do papel do professor do 1.º CEB. Baseada no Dec. Lei 241/2011, de 30 de agosto e Nóvoa (s.d.)

Mobilizar o quadro conceptual teórico (a nível científico e do currículo), relacionando-o com o contexto educativo
Analisar cada situação educativa, tendo-a em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem
Promover a aprendizagem a toda e qualquer criança
Promover a construção de aprendizagem com base nos conhecimentos prévios das crianças e no erro
Desenvolver o currículo vigente de acordo com o contexto educativo
Colaborar, ativamente, com a restante comunidade educativa
Promover as transições educativas verticais e horizontais
Recorrer a diferentes recursos e estratégias, nomeadamente às TIC
Ensinar/educar para a autonomia e para questões sociais
Avaliar e permitir a auto-avaliação por parte dos alunos
Enaltecer a participação ativa dos alunos e a cooperação entre os mesmos
Manter uma relação positiva com as crianças e respetivas famílias

Por último, de referir que os presentes princípios teóricos explanados estarão, posteriormente, patentes na descrição das atividades e projetos desenvolvidos no contexto da PES, uma vez que culminaram em importantes orientadores da prática e contribuíram para a reflexão da mesma.

4. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PROMOTORAS DE CRIATIVIDADE E DE CONTINUIDADE EDUCATIVA

Considerando a natureza do presente capítulo, promotor de uma estreita interligação e diálogo entre componentes prática e teórica, entende-se premente aprofundar detalhadamente uma problemática emergente do contexto educativo: a importância da criatividade e a sua relação com as TIC, mais precisamente com a robótica educacional. A problemática em reflexão

manifestou-se, naturalmente, no contexto educativo, tanto no 1.º CEB como na EPE, nesta valência de um modo particular dada a conjuntura excecional vivida.

O conceito de criatividade apesar de utilizado de modo frequente, acarreta grande complexidade, sendo praticamente impossível de ser definido, devido às suas diferentes nuances, vivências e manifestações (Bohm, 1998, citado por Gomez, 2007), podendo ser ampliado através de várias estratégias e recursos. Simultaneamente, podem-se identificar diferentes tipos de criatividade (artística, científica e tecnológica, entre outras), que, apesar de distintos, realçam o facto de esta dimensão ser inerente a cada um e manifestar-se ao longo do seu desenvolvimento (Gomez, 2007). Por ser transversal ao ser humano, permite que este pense sobre si, tratando-se assim “de um processo de humanização, multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência, que envolve definição e redefinição de problemas” (Marta, 2015, p. 133).

Deste modo, cada indivíduo revela capacidades criativas e, segundo um dos primeiros pensadores sobre a temática em reflexão, Guilford (1967), é frequente serem descuradas a nível educativo, uma vez que as prioridades se centram em questões cognitivas e de memória (citado por Marta, 2015). Em concordância com o autor, práticas de cariz transmissivo descartam o pensamento divergente, que se releva primordial para uma maior flexibilidade de pensamento e para conceber novas ideias (Gomez, 2007; Marta, 2015). Perante uma prática transmissiva, o ambiente educativo, que tem uma forte influência no desenvolvimento da criatividade, acaba por se opor à sua expressão (Oliveira & Alencar, 2012). Por conseguinte, ao longo da PES procurou-se evidenciar a presença da criatividade tanto na EPE como no 1.º CEB, onde, por sua vez, esta abordagem acaba por apresentar um cariz mais ténue.

Concebendo o docente como um elemento chave e promotor do pensamento criativo (Oliveira & Alencar, 2012), ao longo da PES denotou-se a necessidade de recorrer a recursos de forma criativa, influenciando o desenvolvimento dos grupos. A par, a preocupação em escutar as crianças, realçando o seu papel ativo, e a procura por favorecer uma partilha constante de pensamentos divergentes, aproveitando-os para atribuir um maior significado às práticas educativas, estiveram também patentes na prática. As diferentes estratégias implementadas permitiram ir ao encontro das práticas socioconstrutivistas nos dois níveis educativos, realçando a autonomia das crianças, que se revelaram capazes de pesquisar informação sobre temáticas do seu interesse, tornando o

conhecimento útil, e realizaram *brainstorming*, concebendo partilhas criativas. A idealização de projetos perante a MTP, possibilitou, conseqüentemente, realçar estes princípios e permitiu que a criança imaginasse e concebesse novas ideias, despertando a sua curiosidade, pelo que esta abordagem pedagógica emergiu em ambos os níveis educativos (Gomez, 2007).

De acordo com o se procurou destacar, é possível compreender a multiplicidade de estratégias existentes propícias à criatividade, que devem emergir de modo contextualizado, sendo perceptível que esta entrecruza as distintas áreas do saber, e não apenas a vertente artística. Neste sentido, e sem nunca descuidar a relevância de diferentes propostas promotoras desta capacidade, numa altura em que evolução decorre repentinamente, cada vez mais a criatividade se alia à inovação (Oliveira & Alencar, 2012). Neste seguimento, uma das estratégias que permitiu evidenciar e promover a criatividade das crianças relacionou-se com a utilização das TIC, se esta for uma temática do interesse do grupo de crianças e se, tal como outras estratégias diferenciadas, proporcionar um ambiente educativo promotor de aptidões criativas (Marta, 2015). Em contrapartida, de realçar que recorrer a recursos digitais promotores do pensamento criativo, porém utilizá-los de modo desadequado e transmissivo não surtirá o resultado pretendido, podendo contribuir para fortes distrações, pelo que é necessário um exímio cuidado por parte do docente (Marta, 2017).

Com a forte presença das TIC na sociedade atual, é notório que as ferramentas tecnológicas são essenciais, estando presentes em vários contextos, tanto profissionais, educativos e lúdicos, pelo que a sua implementação no ambiente educativo deve ser alvo de reflexão, visando aprendizagens significativas (Marta, 2017). Neste sentido, a utilização das tecnologias pode promover o desenvolvimento da criatividade ao permitir que a criança se aproprie de novos conhecimentos ou aprofunde temas do seu interesse (Clements & Sarama, 2003, citados por Gomez, 2007). Aquando da PES no 1.º CEB a utilização das TIC desenrolou-se naturalmente, ao depreender-se que se tratava de uma mais valia para apelar à participação das crianças e, congruentemente, às suas partilhas e pensamentos criativos, pelo que se recorreu a recursos/sites como o *QR Code*, *PowerPoints* interativos, fotografia, *Plickers*, *MindMeister*, entre outros. Em simultâneo, ao longo da PES identificou-se que esta perspetiva ia ainda ao encontro dos princípios da oferta

complementar da turma, a *ubbu*, que interliga o pensamento lógico-matemático, à computação e resolução de problemas.

Relativamente à EPE, infelizmente, dada a imprevisível situação de saúde pública não foi possível implementar, perante os interesses das crianças, propostas relacionadas com os TIC e o pensamento computacional. Contudo, no presente subcapítulo realçar-se-á a sua pertinência no respetivo nível educativo. Num momento assinalado pela impossibilidade de estar no contexto, foi graças às TIC que se concretizou o contacto com as crianças, pelo que o seu recurso se tornou imprescindível no atual paradigma. De realçar, ainda, que, apesar de ter sido possível promover interação entre o grupo de crianças, a verdade é que a situação emergente se veio opor aos afetos e à ética do cuidar, que nunca serão transmitidos unicamente por via das TIC.

Quanto ao 1.º CEB, a robótica educativa emergiu duas vezes no âmbito da orientação espacial, permitindo aliar a atividade primordial da criança, o brincar, com a aprendizagem significativa (Cavaco & Rosa, 2017). De salientar que o processo de utilização de robôs foi gradual através de uma passagem do concreto para o abstrato, uma vez que em momentos prévios de orientação espacial a criança era o seu próprio ponto de referência. Graças à criação de sequências didáticas e planificações foi possível evoluir a complexidade das propostas: um primeiro momento de apropriação das características do robô, passando para a interação com o mesmo e, por fim a sua utilização para abordar determinada temática (Abrantes, 2009), proporcionando uma evolução lógica do raciocínio.

Deste modo, tanto na EPE como no 1.º CEB, a dinamização de atividades com robôs implica, necessariamente, momentos de manipulação e experimentação (Cavaco & Rosa, 2017), assim como outra particularidade destacada na prática: a compreensão e reflexão do erro para o corrigir. A criança aprende com os seus erros, através da experimentação. Por conseguinte, se algo está errado no seu raciocínio é demonstrado no percurso realizado pelos robôs, fazendo com que a criança reflita sobre o que poderia estar errado e o porquê e tente, a partir dos erros, encontrar soluções corretas para os problemas (Logo Foudation, 2015). Apesar de as crianças refletirem individualmente, uma particularidade evidenciada na PES da utilização da robótica relaciona-se com o trabalho colaborativo e a construção de saberes com o outro, que está presente

nas duas valências, indo ao encontro dos ideais socioconstrutivistas defendidos previamente (Pazinato, Martins, Capellari & Folle, 2017).

O correto recurso à robótica no ambiente educativo além de permitir construir um ambiente multifuncional, capaz de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, com imaginação e criatividade, associa-se ao raciocínio matemático e à resolução de problemas do quotidiano (Cavaco & Rosa, 2017; Pazinato et al, 2017). Neste sentido, se o pensamento computacional for estimulado em grupos da EPE irá permitir à criança que encontre outros mecanismos para se expressar criativamente e influenciará a sua relação consigo, com o espaço envolvente e com os outros (Miranda-Pinto & Osório, 2016). A robótica educacional surge, deste modo, como recurso que permite às crianças resolver os seus problemas e criar relação com o Mundo, através do brincar e da experimentação aprendendo de forma estimulante, desafiadora e com oportunidades de se expressar criativamente (Miranda-Pinto & Osório, 2016).

Face a todos os princípios teóricos explanados, procurou-se evidenciar a importância da robótica educacional, como integrante das TIC, para um pensamento criativo, assim como a sua relevância como “ferramenta para criar destrezas essenciais para a vida a nível do desenvolvimento pessoal, cognitivo e do trabalho em equipa, através das quais as crianças podem desenvolver o seu potencial usando a imaginação e exprimindo-se” (Cavaco & Rosa, 2017, s.p.). Por conseguinte, e apesar de não ter sido possível dinamizar a robótica educacional na EPE, optou-se por refletir e explicitar a relevância das TIC na situação atual, evidenciando, concomitantemente, no Capítulo III.

No momento de formação inicial considera-se uma temática pertinente e que influenciará a futura prática educativa da mestranda, que evidenciará uma outra estratégia promotora de continuidade entre níveis educativos, assente na criatividade. Vivemos numa era do crescimento pelo que se considera urgente que as práticas educativas o acompanhem, sem descurar elementos éticos e afetivos característicos da profissionalidade e intemporais.

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

O conhecimento fidedigno relativo ao ambiente educativo em que se vivenciou a PES revela-se basilar para adequar ao mesmo uma prática pedagógica devidamente estruturada e que evidencie intencionalidade educativa. Neste sentido, o respetivo capítulo procura refletir sobre o processo de observação, através do qual foi possível denotar especificidades de cada ambiente educativo no âmbito das interações, do grupo e da organização do tempo, espaço e materiais.

A observação demonstrou ser uma etapa primordial incluída num processo de MIA que se desenrolou ao longo da prática, em prol de um aperfeiçoamento constante da mesma. Deste modo, a MIA também será evidenciada no presente capítulo, numa perspetiva reflexiva sobre a sua premência e necessidade para orientar a prática docente e aproximar a prática à realidade educativa, tendo ainda em consideração a sua necessidade numa situação de pandemia mundial.

1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Antes de especificar as particularidades de cada nível educativo que a mestrandia integrou, torna-se pertinente debruçar-se sobre aspetos que remetem ao próprio agrupamento e ao ambiente envolvente à instituição, uma vez que a sua dinâmica e organização influenciaram o percurso da PES, assim como o desenvolvimento das crianças que alberga.

A PES ocorreu numa instituição que contempla um Agrupamento de Escolas situado no grande Porto, num concelho bastante populoso. Este, por sua vez, favoreceu de uma excelente localização, pois apresentava, na sua periferia, uma rede metropolitana que facilitava os acessos, assim como inúmeros recursos humanos, tais como uma unidade de saúde, uma esquadra, os bombeiros

voluntários e associações culturais, sociais, desportivas e recreativas. O Agrupamento de Escolas apresentava uma ampla oferta educativa, da EPE ao 3.ºCEB e englobava oito JI/EB1, um JI e duas EB1.

Graças à análise do Projeto Educativo (PE) do agrupamento (2018-2021), foi possível compreender aspetos fulcrais da sua organização, desde o mote que o orientou, até à intencionalidade pedagógica que preconizou. De todas as suas especificidades, considerou-se pertinente realçar o princípio da autonomia pelo qual se regia. Segundo o Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a instituição espelhava um papel preponderante na gestão dos seus instrumentos, com o objetivo de atingir as metas propostas. Deste modo, ao dispor de maior autonomia, apresentou resultados mais vantajosos e eficientes, por permitir considerar os docentes como gestores curriculares, uma vez que estes estabeleciam uma relação próxima com as crianças, construindo e/ou adaptando o currículo nacional às/com as mesmas (Cosme & Trindade, 2012; Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

De acordo com o PE, o mote do agrupamento, “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PE, 2018, p. 2), atribuiu à instituição educativa um cariz social, prezando um desenvolvimento e crescimento holísticos das crianças, considerando-as membros da sociedade do século XXI. Para concretizar este mote, o agrupamento procurou manter a comunicação entre a comunidade educativa e um carácter inclusivo, promover a autonomia, a criatividade, a inovação e o gosto pelo conhecimento e transmitir valores para o desenvolvimento de cada criança. Neste sentido, a sua missão passou por “formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes” (PE, 2018, p. 4), dotando-os, além de conhecimentos curriculares, de conhecimentos e valores que os acompanharão e serão necessários para a sua integração na vida ativa de uma sociedade justa e igualitária.

Como mencionado previamente, um dos principais cerne do agrupamento prendeu-se com a importância da inclusão. Deste modo, disponibilizava de um conjunto de estruturas de orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão: a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva que procurava desenvolver atividades de apoio à educação inclusiva e sensibilizar a comunidade educativa; o Centro de Apoio à Aprendizagem, localizado na sede do agrupamento e nas instituições em que a sua intervenção foi necessária, integrando-se com as ações desenvolvidas em cada grupo; docentes de

Educação Especial que promoveram o desenvolvimento das crianças sinalizadas, visando o seu sucesso educativo; os Serviços de Psicologia e Orientação, com duas psicólogas que se centraram no apoio psicológico e psicopedagógico, no apoio ao desenvolvimento da interação com a comunidade e na orientação de carreira; o Gabinete do Aluno que, mais uma vez, se sediava na escola que representava o agrupamento e que pretendia gerir possíveis conflitos entre alunos e os restantes membros da comunidade educativa e o abandono escolar (PE, 2018). Este conjunto de estruturas apresentadas permitiram ir ao encontro de um dos princípios explanados no Dec. Lei 55/2018, de 6 de julho que visa a criação de medidas que sustentem a aprendizagem e a inclusão, promovendo as potencialidades de cada criança.

Paralelamente, o PE explanou várias parcerias que o agrupamento em questão vinculava. Destas importa realçar as que procuraram estabelecer um elo de ligação com a comunidade envolvente, nomeadamente com a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia do agrupamento, instituições do ensino superior, locais culturais e desportivos, assim como os bombeiros e centros hospitalares. Por sua vez, a Câmara Municipal foi responsável pela implementação de Atividades Enriquecimento Curriculares (AEC) - Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva, Artes, Dança e Karaté - e pela Componente de Apoio à Família (CAF) - atividades que acompanham o 1.ºCEB após as aulas e as AEC. Neste sentido, na respetiva instituição as AEC ocorreram das 16h30 às 17h30 e a CAF a partir das 17h30 (PE, 2018).

Outro parâmetro explanado PE do agrupamento relacionou-se com o desenvolvimento de projetos que se organizaram conforme as suas finalidades. Para melhorar a taxa de insucesso, as escolas levaram a cabo o projeto de flexibilidade na gestão curricular, a metodologia Fénix e o projeto “a brincar e a ler vamos aprender”; para implementar práticas educativas inovadoras e criativas, emergiram os projetos bilingue, GiraVólei, educação para a saúde e Erasmus+ e *eTwinning*. Por último, para estabelecer e melhorar as relações interpessoais desenvolveram-se o projeto *MindUp (Mindfulness)* e a Oficina dos Jogos (PE, 2018).

Relativamente à organização física da instituição, de modo bastante genérico, esta disponibilizava dois edifícios centrais, um destinado ao JI e outro ao 1.º CEB. Por conseguinte, os dois próximos subcapítulos salientaram uma

cuidada análise da organização do ambiente educativo de cada uma das valências, englobando uma descrição baseada na observação participante.

1.1. O Ambiente Educativo em Educação Pré-Escolar

No que concerne à EPE, a PES decorreu num grupo de 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, todas com português como língua materna e com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade, contribuindo para a heterogeneidade do mesmo. Esta particularidade permitiu salientar a diversidade no grupo no que concerne aos seus interesses e níveis de desenvolvimento, proporcionando um enriquecimento de conhecimentos e o trabalho colaborativo entre as crianças mais velhas e mais novas, que se auxiliavam mutuamente. Ainda de realçar que, nenhuma criança apresentava Necessidades de Saúde Especiais (NSE), existindo apenas uma que frequentava a terapia da fala e uma outra que dispunha de terapia ocupacional. De salientar que no grupo em questão foi possível interagir com algumas crianças que, apesar de pertencerem a famílias de um nível socioeconómico médio a alto, evidenciavam falhas cruciais no foro afetivo, o que se refletiu no âmbito da sua autoestima, autonomia, bem-estar e confiança.

Além da diferença de idades, todas as crianças se apresentavam como únicas e singulares, sendo por isso um grupo com elementos mais extrovertidos e dinâmicos e outros mais reservados, existindo ainda alguns casos que requereram atenção redobrada por parte do adulto, nomeadamente crianças com dificuldades em gerir emoções e sentimentos e na convivência e respeito pelo outro. Todavia, foi possível evidenciar no grupo uma dificuldade crescente ao nível da gestão da participação de modo autónomo. O respetivo grupo caracterizava-se pelas suas fervorosas ideias, que procuravam partilhar, reforçando o cariz participativo do mesmo e a capacidade de escuta de pontos de vista. Por conseguinte, de demarcar interesses transversais e relacionados com as áreas de conhecimento preconizadas pelas OCEPE, permitindo ao adulto reforçar a transversalidade de saberes, aproximando-os.

No âmbito da área de formação pessoal e social, as crianças apreciavam a sensação de responsabilidade, evidenciando a sua independência e autonomia nas opções que realizavam ao longo do dia. Concomitantemente, o trabalho colaborativo e a cooperação estiveram patentes no grupo, sendo algo pelo qual demonstraram interesse, uma vez que realizavam regularmente atividades em conjunto e o hábito de partilhar com o outro novas aprendizagens, dúvidas ou curiosidades manteve-se intrínseco e inerente à rotina diária.

No âmbito da área de expressão e comunicação, as crianças revelaram grande entusiasmo no domínio da educação física, sendo que todas as terças-feiras salientavam: “hoje é dia de ginástica!”, valorizando jogos tradicionais e dinâmicas em conjunto. O interesse transversal ao grupo, permitiu identificar algumas dificuldades no que diz respeito à lateralidade e ao domínio corporal. Por sua vez, o domínio da educação artística cativava grande parte do grupo, dando asas à imaginação: a criação de peças de teatro ou espetáculos, adereços e cenários, o faz-de-conta, o desenho, a modelagem, a exploração através do corpo (pintura com as mãos, por exemplo), a decoração da sala e do espaço exterior e a aprendizagem de novas músicas foram algumas das partilhas e interesses que as crianças salientavam regularmente.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, assim como o domínio da matemática surgiam naturalmente entre o grupo de crianças, graças à comunicação constante. Deste modo, começaram a evidenciar o gosto por reconhecer o grafismo das letras, sendo que o interesse na leitura e criação de obras revelou-se evidente R: “posso ainda acabar o meu livro?”. Relativamente à área da matemática, esta manifestava-se diariamente, desde o acolhimento, onde as crianças percebiam quantas crianças faltavam, na medição de crescimento de plantas, no conhecimento notório sobre as figuras geométricas, entre outros.

Por sua vez, a área do conhecimento do Mundo apresentava-se como uma das áreas mais evidenciada pelas crianças, que reforçavam a sua curiosidade tanto a nível dos animais, do espaço (que deu aso ao nome da sala de atividades, a sala dos astronautas, assim como ao projeto previamente desenvolvido pelo grupo com o par pedagógico anterior), questões meteorológicas até ao cuidar da sua própria horta. Neste sentido, de realçar a área das ciências na sala de atividades como a que mais cativou o grupo de crianças, onde a experimentação e imaginação se revelaram constantes.

Os interesses de cada criança acabavam por ser partilhados com as restantes, reforçando a interação entre as mesmas, o que favoreceu o desenvolvimento progressivo da criança e espelhou as vantagens da ZDP (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, o grupo realizava praticamente todos os momentos em pequenos grupos que culminavam, posteriormente, num momento em grande grupo onde partilhavam o que fora desenvolvido, refletindo em conjunto. Estas dinâmicas apenas se possibilitaram graças à educadora cooperante que estabeleceu um ambiente positivo e facilitou “as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 28). A relação que a mesma adotou com as crianças foi um aspeto evidenciado desde o primeiro dia: uma postura demarcada pela preocupação, interesse, respeito e abertura para com todo o grupo, dando-lhe autonomia e liberdade para se expressar e brincar, aproveitando ao máximo cada oportunidade e interesse, pelos quais orientava as experiências pedagógicas e projetos a dinamizar, contribuindo para uma aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

A par da relação com as crianças, a educadora cooperante procurou envolver e trazer a família para o ambiente educativo, dinamizando e participando em atividades e projetos (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta interação revelou-se um dos principais focos da educadora, em prol do projeto integrante do PE “A família vai à escola” e por considerar a comunicação entre os dois microssistemas em que a criança se inseria uma importante ponte, premente para o desenvolvimento integral da mesma. Por conseguinte, além de promover a participação dos familiares no ambiente educativo, comunicou com os mesmos para partilharem aprendizagens e/ou necessidades dos seus educandos, recorrendo, frequentemente, à *ClassDojo*, plataforma online que permitiu conectar o ambiente educativo com cada uma das famílias, que podiam acompanhar experiências pedagógicas desenvolvidas. Paralelamente, a educadora demonstrou estar sempre disponível para receber os familiares quando necessário para falar de algum caso pessoal e pormenorizadamente, no seu horário de atendimento e reuniões. Como será realçado posteriormente no Capítulo III, este vínculo estabelecido entre o ambiente educativo e as famílias destacou-se e revelou-se notoriamente enriquecedor no âmbito do ensino a distância, tendo sido preponderante para o bem-estar de cada criança.

Ainda no que concerne às interações considerou-se pertinente focalizar a relação entre os profissionais da ação educativa (educadoras, assistentes

operacionais e animadores), que se apresentou deveras positiva, mantendo uma finalidade comum: o bem-estar das crianças. Neste sentido, foi possível reunir com toda a equipa educativa em dois momentos, em prol da troca de ideias para planificações, atividades, aspetos a melhorar e cuidados necessários.

Como também defendem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a par do contacto constante e direto com os familiares das crianças, a educadora cooperante organizava a rotina pedagógica do grupo, sendo que considerava crucial a participação deste na mesma. A existência de uma rotina estruturada e flexível revelou-se fundamental para que o grupo de crianças se apercebesse da passagem do tempo, que se tornava organizado e sucessivo, contudo poderia incorporar interesses emergentes e diferentes ritmos das crianças (Lopes da Silva et al, 2016). Deste modo, no contexto educativo evidenciou-se a existência de momentos estruturados, que aconteciam regularmente pelo próprio interesse das crianças, como o acolhimento, que se iniciava por volta das 9h e onde as crianças além de se cumprimentarem, marcaram as presenças, cantaram a canção dos bons dias, escolherem os responsáveis e registarem a data e a meteorologia, realizavam algumas partilhas que podiam ser incorporadas ao longo do dia. Por conseguinte, este momento além de transversal à rotina semanal das crianças, favorecia um crescente sentido de responsabilidade e autonomia, permitindo uma maior consciência de atitudes e vida em sociedade. Paralelamente, ao longo do acolhimento as crianças também tendiam a partilhar novidades, jogos ou elementos para a sala e temáticas que podiam levar à alteração da planificação, que devia preservar as mesmas.

Após o acolhimento seguia-se um momento de atividade(s) pedagógica(s) e/ou de jogo espontâneo, dinâmica que prevalecia na rotina diária e permitia conjugar os interesses e necessidades de cada criança, dotando-a de autonomia e responsabilidade, respeitando-a. Seguia-se o lanche da manhã, onde, se possível as crianças saíam para o espaço exterior; por volta das 11h retomavam a sala de atividades e/ou outro espaço passível de dinamizar, como o espaço exterior ou pavilhão, até às 12h, quando saíam para higiene e almoço, retomando as atividades por volta das 14h00 até às 15h30. Antes da saída revelou-se frequente as crianças realizarem uma partilha significativa das atividades desenvolvidas ao longo do dia, expondo aprendizagens, partilhando e escutando o outro e revelando a capacidade de reflexão. Após lancharem as

crianças disponibilizavam das Atividade de Animação e de Apoio à Família (AAAF), nomeadamente karatê, dança e música.

Outra importante dimensão na EPE diz respeito à organização do espaço, que espelhava a intencionalidade educativa da educadora cooperante. Neste sentido, o espaço apresentava inúmeras oportunidades e podia sofrer adaptações conforme as necessidades e os interesses do grupo (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, e evidenciando o envolvimento das crianças, a educadora organizou a sala por áreas e de acordo com os interesses das mesmas. Simultaneamente, a organização apresentava uma importante dimensão estética e, apesar das reduzidas dimensões para o número de crianças, encontrava-se bem organizada e devidamente aproveitada. Composta pela área do desenho, área das ciências, “área” do quadro branco, jogos de mesa, jogos de chão, área da casinha, área da biblioteca, área da modelagem e atelier de artes visuais, de salientar que cada área disponibiliza materiais adequados, de variedade, em boas condições e que estimulam a aprendizagem. A sala de atividades dispunha também de um computador que podia ser utilizado pela educadora e pelo próprio grupo, de acordo com as suas curiosidades e dúvidas.

Ainda no interior da sala de atividades, um elemento apelativo eram as paredes preenchidas e repletas das criações das crianças, tornando visível o crescimento, evolução e envolvimento das mesmas nas experiências educativas dinamizadas. A par, também nas paredes destacavam-se alguns elementos de pilotagem construídos pelas crianças: o quadro das presenças, calendário/mapa de meteorologia, quadro dos responsáveis e mapas de atividades que se situavam em cada área e, em cada dia, as crianças colocavam o seu nome nas áreas em que dinamizaram alguma atividade.

Por último, além da sala de atividades, o espaço exterior também foi frequentemente utilizado com intencionalidade educativa, proporcionando aprendizagens significativas que respeitavam os interesses das crianças. Este encontrava-se devidamente dinamizado e apresentava inúmeros elementos concebidos pelas crianças, tais como vasos, ninhos de pássaros, uma parede sonora e uma nave desenvolvidas pelo grupo que se integrou no período transato, possuindo, ainda, uma horta que acompanhava as restantes áreas da sala de atividades. A par da horta, pela qual o grupo manifestou interesse e preocupação em cuidar, o espaço exterior culminava também num palco para

leitura de obras literárias, atividades de educação física, tela para pinturas em conjunto, entre outras possibilidades pedagógicas.

Todas as informações recolhidas da intervenção e observação do contexto educativo revelaram-se cruciais e culminaram numa fundamental reflexão para o desenvolvimento de qualquer experiência pedagógica que será evidenciada no capítulo seguinte.

1.2. O Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao 1.º CEB, a PES ocorreu num grupo do 1.º ano de escolaridade, contudo, antes de salientar as especificidades do mesmo, considera-se crucial descrever o ambiente educativo, de modo a contextualizar a prática.

Relativamente à sua infraestrutura, a instituição apresentava excelentes condições exteriores e interiores. A nível exterior, encontrávamos um espaço com uma dimensão relativamente considerável, com um campo relvado de futebol e alguns locais com relva e árvores, devidamente decorados com elementos contruídos pelas crianças e familiares. Na sua conceção, a oportunidade de integrar uma escola dotada de um espaço exterior rico e espaçoso revelou-se uma mais valia para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Este, além de permitir contextualizar conteúdos do interesse das crianças, como natureza e os animais, também proporcionou aprendizagens didáticas e significativas, pelo que procurará integrá-lo na sua prática educativa.

Quanto à organização interna, a escola revelou ser acolhedora, adequada ao número de crianças e, nos seus dois pisos, apresentava as divisões necessárias numa instituição educativa: uma biblioteca, uma cantina com espaço de cozinha, um polivalente, uma sala de professores, seis salas de aula e quatro casas de banho. Destes, é de realçar o polivalente, como um espaço com potencial didático. Apesar de ser utilizado, maioritariamente, para o desenvolvimento de atividades de educação física, ou como local onde as crianças permaneciam quando não podiam estar no espaço exterior, o

polivalente revelou-se de grande importância, tendo acolhido atividades planificadas ao longo da PES.

Um outro espaço que se considerou de extrema importância foi a biblioteca. Embora seja um espaço acolhedor e com uma vasta diversidade de obras literárias, as crianças não o frequentavam regularmente. Deste modo, ao longo da PES tornou-se um espaço mais próximo do grupo de crianças, que o utilizou como fonte de pesquisa e promotor de aprendizagens ao longo do projeto concretizado, apelando ao gosto e interesse pela leitura, assim como ao manuseamento de diferentes obras, nomeadamente, de carácter informativo. A utilização dos diferentes espaços da escola revelou-se uma opção de gestão do espaço, expandindo a “sala de aula” e permitindo refletir sobre a sua conceção atual e a pertinência de encarar a escola com um leque de possibilidades educativas (Beata & Pedro, 2018).

Uma outra particularidade relevante acerca do espaço, refere-se à adaptabilidade a casos de NES, que se traduziu em espaços adequados e adaptados a quem apresentava mobilidade reduzida – uma rampa numa das entradas, um elevador no interior do edifício, uma casa de banho equipada e com maior dimensão.

De facto, o local onde as crianças permaneciam maioria do seu tempo escolar foi a sala de aula e, como tal, as suas condições e organização influenciaram o desenvolvimento de cada aluno, sendo este o principal local “onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar” (Ferreira & Santos, 2000, p.36). Um espaço dotado de luz natural, higiénico, confortável e com uma organização tradicional: mesas na disposição comum, por filas e com dois alunos por mesa. Porém, apesar do par pedagógico não o ter observado, em conversa com a professora cooperante percebeu que a sala de aula, inicialmente, estivera organizada em U, contudo essa organização acabava por agitar o grupo, por ser uma novidade, e dificultava mobilidade da professora pela sala, o que a levou a retomar a organização inicial.

O lugar de cada criança encontrava-se definido e, através da observação, o par pedagógico depreendeu que a professora cooperante teve o cuidado de colocar alunos mais ativos com crianças mais calmas e, simultaneamente, colocar as crianças com NSE nas mesas mais à frente. Ao longo da participação no contexto foi perceptível que esta opção se relacionou com o facto de conseguir estar mais próxima das mesmas, auxiliando-as com maior rapidez e promover

o trabalho colaborativo entre os pares. A mesa da professora cooperante situava-se num dos cantos da sala, permitindo uma maior visibilidade e acesso a materiais e recursos necessários para as suas aulas.

O preenchimento das paredes traduziu-se num tópico de grande relevo, por se considerar que estas espelham a aprendizagem e originalidade da turma. Neste sentido, aquando da chegada do par pedagógico ao contexto estas encontravam-se bastante vazias, sendo que ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito da PES se procurou a criação de elementos diversificados para colmatarem essa realidade.

Além das boas condições que apresentava, a sala de aula também se encontrava dotada de recursos tecnológicos, que cativavam e apelavam à participação do grupo, e que foram recorrentemente utilizados: um quadro interativo, um computador, um projetor, duas colunas e ainda um quadro branco para escrever. Todos os materiais e recursos encontravam-se em perfeitas condições e, apesar da professora cooperante recorrer bastante aos manuais escolares, também investiu na utilização de materiais estruturados a nível da matemática, nomeadamente o colar de contas, a moldura do dez, o MAB e os blocos lógicos.

Como mencionado previamente, integrou uma turma do 1.º ano composta por 20 crianças, todas com português como a sua Língua Oficial Materna, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, cujas faixas etárias se compreendiam entre os seis e os sete anos. A turma iniciava as suas aulas às 9h e terminava às 15h30, usufruindo, após este horário, das AEC e da CAF. O primeiro momento do dia durava até 10h30, sendo que as crianças retomavam de novo as atividades às 11h, até à hora de almoço; já da parte da tarde o horário letivo prolongava-se das 14h30 às 15h30. De destacar que, apesar da professora cooperante organizar os tempos letivos de cada área curricular, estas iam emergindo naturalmente ao longo do dia, pelo que essa organização se revelava flexível.

Relativamente à caracterização do grupo, entende-se relevante partilhar que este manteve uma sequência na instituição, visto que a maioria das crianças, exceto uma, já pertencia à mesma sala em EPE sendo, por isso, um grupo com um grande à vontade e confiança entre si. Apesar desta particularidade, estivemos perante um grupo heterogéneo, composto por crianças com uma grande facilidade em assimilar as áreas abordadas e também dois casos de

crianças com NSE que, a nível cognitivo, apresentavam algumas dificuldades: o M. diagnosticado com Síndrome de Asperger e a C. com Síndrome do X-frágil. O par pedagógico procurou, quando necessário, realizar adaptações à planificação para o caso da C., contudo a criança também usufruiu de momentos com a professora de Educação Especial, acabando por sair recorrentemente da sala de aula ou realizar outro tipo de atividades direcionadas.

A nível geral o grupo revelou-se extremamente participativo e entusiasmado podendo, em algumas situações, se ter tornado mais desorganizado, o que se considerou normal, pois ainda se encontravam num período de transição da EPE para o 1.º CEB, acabado por ser mais desafiante captá-lo. Todavia, mostrou-se curioso e motivado para as aprendizagens, revelando gosto por aprender e um ritmo rápido, o que implicou a elaboração de atividades dinâmicas. Demonstrou ser um grupo unido, habituado a trabalhar individualmente, sendo que foi regular introduzir diferentes dinâmicas com a turma, por considerar relevante o contacto com o outro, o trabalho colaborativo e a aprendizagem cooperativa.

No que remete ao currículo, o grupo denotou grande destreza de pensamento matemático. No âmbito do Português, foi possível observar a iniciação à leitura que motivou, conseqüentemente, as crianças que, na sua maioria, mostraram grande capacidade para identificar sons, ler e escrever frases. Revelando-se atentos à leitura de obras, entusiasmavam-se por perceber a história através das ilustrações e revelavam aptidões para a memorização. No que diz respeito aos conteúdos de Estudo do Meio, as crianças compreendiam e assimilavam tudo de forma bastante eficaz, o que se relacionou com a clareza com que a professora os desafiava para o conhecimento, apelando ao espírito crítico das mesmas. A nível da Educação Artística praticaram momentos de dança, expressão dramática e artes visuais, sendo que, relativamente a esta mostraram estar formatados para a utilização de materiais como lápis de carvão e de cor e revelaram dificuldades no manuseamento da tesoura e da régua. Foi neste sentido que se procurou desenvolver atividades que contribuíssem para a criatividade e que promovessem um maior espectro de opções.

Por último, a mestranda gostaria de prestar alguma atenção à Oferta Complementar da turma - a *ubbu*- que se relaciona com o pensamento lógico-matemático, a computação e a resolução de problemas e que considera uma mais valia para o par pedagógico pois, uns dos seus objetivos, passou por

abordar a robótica e a programação com as crianças. Consequentemente, a mestrada procurou aplicar na sua prática a utilização deste mecanismo, acompanhando com a utilização de robôs, em prol de dinâmicas e experiências estimulantes e significativas para os alunos, contribuindo para que as aprendizagens se desenvolvessem de forma natural (Ribeiro, 2006).

As interações mantiveram-se um pilar fundamental para a qualidade de ensino e do ambiente educativo. Neste sentido, entre a professora e os alunos existiu sempre uma boa relação, de confiança, marcada pelo reforço positivo da professora e, simultaneamente, pela exigência desta para que melhorassem e crescessem, enquanto alunos e pessoas. De salientar que foi o primeiro ano que a professora e a turma em questão estiveram juntos, contudo a docente desde o início revelou um conhecimento profundo das características da mesma, apesar de ainda existirem momentos de descoberta e de adaptação.

Quanto às interações entre a escola e as famílias, estas evidenciaram a sua extrema relevância visto que “os pais são outro elemento (...) que incide de maneira notável na aprendizagem e, em geral, em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 2000, p. 69). Ao longo da PES surgiu a oportunidade de observar diretamente a participação das famílias no contexto escolar e promoveu-se, regularmente, este contacto. Por sua vez, a professora cooperante estabeleceu um contacto direto com as mesmas. Além do horário de atendimento, recorreu à *ClassDojo*, à semelhança da EPE, conectando-se com os alunos e familiares que podiam, por sua vez, acompanhar aprendizagens e as atividades desenvolvidas, através de fotografias, vídeos e mensagens.

Com a análise do Plano Anual de Atividades (PAA) e da página online da Associação de Pais, foi possível depreender que a participação das famílias se tornou frequente, graças a atividades dinamizadas pela instituição, promovendo “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1).

Esta caracterização mais pormenorizada do respetivo espaço educativo revelou-se crucial para a fase da ação, uma vez que esta teve como base os aspetos descritos, indo, por isso, ao encontro dos mesmos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Num primeiro momento, antes de focar pormenorizadamente algumas das ações desenvolvidas no decorrer da PES, revela-se relevante refletir sobre o percurso metodológico traçado na mesma. Ao longo deste momento preponderante de formação inicial, surgiu, graças ao contacto com o contexto, a necessidade imprescindível de refletir relativamente à prática docente, como uma estratégia de promoção de uma prática adequada, contextualizada e real.

Este processo de reflexão, tornou-se fundamental como promotor da profissionalidade, uma vez que implicou um envolvimento ativo na aquisição de conhecimentos, salientando o diálogo entre a prática e a teórica (Costa & Oliveira, 2015). Assim, potenciou o desenvolvimento como profissional autónoma e reflexiva, tornando-se capaz “de saber responder às exigências impostas pela diversidade dos contextos educativos” (Leal & Fonseca, 2013, p.171) e de lidar com situações desafiantes. Por sua vez, a postura reflexiva que o docente deve manifestar, relaciona-se com a investigação, visto que se este detetar algum problema na prática, terá de refletir sobre o mesmo, tal como reforça a MIA (Oliveira & Serrazina, 2002). Paralelamente, como preconiza o Dec. Lei 240/2001, de 30 de agosto, um profissional da educação ao longo da sua prática deve basear-se no seu quadro teórico e aplicá-lo, recorrendo para tal à investigação e reflexão.

Deste modo, foi possível afirmar que na PES se direcionou a ação de acordo com um processo investigativo, concebendo uma aproximação à MIA. Neste sentido, orientou-se a prática com base nas etapas que a respetiva metodologia preconiza, respeitando um ciclo de observação-ação com fases definidas e construindo um processo emancipatório e de autoformação ao propor soluções para problemas reais (Elliott, 2000; Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) definir a MIA é algo complexo, devido às perspetivas que apresenta, tornando-se pertinente clarificar o termo “investigação”, que surge graças a Dewey, e que se revelou indispensável e essencial ao longo do processo educativo e à prática docente (Alarcão, 2001; Máximo-Esteves, 2008). Quanto à metodologia mencionada, Elliott (1991), descreve-a “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 69, citado por Máximo-Esteves, 2008,

p. 18), tendo, por isso, a sua origem nos problemas que derivam da prática (Elliott, 2000). De carácter dinâmico, aberto e passível a alterações, a MIA emergiu do empenho em querer melhorar uma situação concreta, implicando uma investigação sobre a mesma com um olhar reflexivo, investigativo e questionador (Costa & Oliveira, 2015; Elliott, 2000; Máximo-Esteves, 2008).

Uma das maiores potencialidades da MIA, de acordo com Leal e Fonseca (2013) relaciona-se com o facto de levar as instituições educativas a (re)pensar em si como organizações passíveis de aprendizagens, encontrando as suas falhas e refletindo “sobre a sua missão e (...) práticas com vista à promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas” (p. 163). Simultaneamente, a respetiva metodologia apoia os docentes a “lidarem com os desafios e problemas da prática” e a contribuir para o sucesso das crianças (Altrichter, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Contudo, implica a que os docentes também repensem a sua ação, assim como o trabalho colaborativo entre os mesmos, cruzando a teoria à prática (Máximo-Esteves, 2008). Considerando que MIA se realiza pelos docentes e com os docentes, é necessário que estes se libertem da rotina, evidenciando o seu papel ativo e tornando as suas funções mais abrangentes e orientadas por fases fundamentais que devem aplicar como uma “espiral”: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Elliott, 2000; Máximo-Esteves, 2008 Perrenoud, 1999, citado por Leal & Fonseca, 2013).

O primeiro momento mencionado refere-se à observação, método que qualquer profissional na educação deve implementar com o objetivo de adequar a sua prática à realidade em que se insere. Por conseguinte, encarou-se como a primeira e crucial etapa para a fundamentação da intervenção pedagógica, uma vez que os momentos de observação contribuíram para a obtenção de uma informação detalhada e fidedigna relativamente ao ambiente educativo. Deste modo, desenrolou-se continuamente e revestiu-se de um cariz aberto, passível a alterações durante a sua realização, devidamente pensado e delineado, em prol de uma experiência significativa e que permitisse conhecer as crianças, que influenciaram diretamente o momento de planificação (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Foi perante esta perspetiva que a mestranda se orientou, colocando-se na posição de observadora e recolhendo informações pertinentes referentes à caracterização dos grupos, dos espaços e materiais, do tempo e das interações entre os diferentes atores no ambiente educativo. Consequentemente, este processo levou à criação de instrumentos orientadores

de recolha de dados, contribuindo para um processo de observação organizado e eficaz (Reis, 2011), como grelhas de observação orientada para o 1.º CEB e as grelhas de observação de aprendizagem das crianças. No que concerne à EPE, o objetivo também fora conceber este tipo de recurso, todavia, dada a sua singularidade e interrupção, acabaram por não ser delineadas, o que se considerou uma desvantagem. Ainda de realçar que a observação se inseriu no quotidiano dos grupos, culminando numa observação de carácter participante (Estrela, 1994; Reis, 2011). Paralelamente ao longo da PES foram utilizados outros instrumentos de observação privilegiados graças ao contacto direto com as crianças, como as notas de campo, praticamente diárias, de momentos importantes, os diários de formação com relatos significativos, registos audiovisuais e conversas com as docentes cooperantes que transmitiram informação mais detalha de cada nível educativo (Lopes da Silva et al, 2016; Máximo-Esteves, 2008).

Assim, foi a partir da análise dos diferentes registos e do contacto constante com os grupos que se definiu o momento seguinte da MIA: a planificação; que consiste em aplicar na ação educativa alguma ideia que o docente detenha, refletindo a sua intencionalidade, de acordo com o que vai surgindo das crianças (Lopes da Silva et al, 2016; Zabalza, 1992). Contudo, não se encarou a planificação como um plano rigoroso a cumprir, mas de índole flexível, capaz de “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 15). Nesta perspetiva, as planificações englobaram o “conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências” consideradas adequadas abordar, sustentando-se na observação e apresentando-se como um documento para orientar e atribuir intencionalidade à ação educativa do docente (Vilar, 1993; Zabalza, 1992). No decorrer da PES, realizaram-se diversas planificações, de acordo com os respetivos modelos, adequados aos níveis educativos. Além da utilização dos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE e as AE, as planificações resultaram ainda do constante diálogo com as crianças, com as docentes cooperantes, com as orientadoras e entre o par pedagógico. Por sua vez, de realçar que todas as planificações conjugaram as áreas de conhecimento/conteúdos com os interesses, curiosidades e necessidades das crianças, com o objetivo de fomentar a aprendizagem e motivação das mesmas, sendo que o seu desenvolvimento na prática foi passível de alterações.

Acreditou-se que a criação das planificações refletiu um crescimento, tendo em consideração o seu aperfeiçoamento. Neste sentido, nas planificações iniciais da EPE sentiram-se algumas dificuldades no que concerne, essencialmente, à identificação dos objetivos, e considerou-se um desafio identificar, semanalmente, as necessidades das crianças, espelhando-as na planificação. Assim, foi com o treino e reflexão contantes e com o apoio da orientadora, da educadora cooperante e com o par pedagógico que se enriqueceu o processo de planificar. Apesar das melhorias sentidas, este processo acabou por ser interrompido, influenciando, conseqüentemente, um importante elemento da ação educativa. Quanto ao 1.º CEB, entendeu-se o modelo da planificação organizado e capaz de refletir a articulação que se procurou manter ao longo das diferentes semanas. Algumas das dificuldades sentidas, e ultrapassadas com as ideias das crianças, o apoio da professora cooperante e orientadoras relacionaram-se com o espelhar na planificação a articulação de diferentes conteúdos.

De realçar que as planificações se apresentaram como estratégias de reflexão antes da ação, uma vez que envolveram a análise de documentos orientadores, conversas informais com as docentes cooperantes e orientadoras, reuniões e atendimentos em horário de OT e o preenchimento do guião de pré-observação. Este documento, por sua vez, apesar do seu cariz obrigatório permitiu sustentar e apoiar os momentos de observação. Por conseguinte, o preenchimento do mesmo implicou uma reflexão sobre as sequências delineadas, assim como uma reflexão retrospectiva do desempenho da mestrandia, visto que envolveu expor dificuldades previstas e estratégias para as ultrapassar.

O desenvolvimento da planificação no contexto educativo, isto é, a ação, corresponde à seguinte etapa da prática docente, de acordo com a MIA. Por sua vez, a ação espelha a capacidade do docente em gerir imprevistos, assim como de integrar as crianças e a sua participação no momento de aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016). Deste modo, considerou-se um relevante elemento da MIA que será alvo de posterior reflexão, uma vez que é assim que o docente espelha os seus conhecimentos e evidencia o seu perfil profissional. No que concerne à PES, na EPE a ação acabou por não se desenvolver de forma presencial e contínua ao longo das semanas, sendo as intervenções realizadas foram coordenadas entre o par pedagógico e a educadora cooperante, e no 1.º

CEB a ação ocorreu de modo gradativo, tendo-se iniciado com uma atividade, um dia, dois dias, três dias e, por fim, quatro dias em conjunto com o par pedagógico.

A ação acompanhou-se de algumas incertezas e dificuldades, assentes na inquietude, que foram alvo de reflexão e contribuíram para o crescimento profissional. A gestão do tempo, tanto na EPE como no 1.º CEB, revelou-se uma particularidade inconstante, que se alterava de acordo com interesses ou necessidades. A par, a gestão da participação dos grupos também se mostrou complexa, principalmente com participações fervorosas e pertinentes. Já no âmbito do 1.º CEB, uma particularidade desafiante centra-se no facto do grupo ter vivenciado uma transição educativa marcante, que implicou repensar o nível educativo em questão e estabelecer uma relação próxima entre as práticas educativas realizadas com a EPE, nomeadamente no que concerne às pedagogias e estratégias utilizadas, que serão explanadas no capítulo seguinte. Todas estas dificuldades foram sendo ultrapassadas graças a uma etapa crucial da reflexão apresentada por Schön: a reflexão na ação, que englobou a destreza e procura de refletir ao longo da prática, agindo de modo mais adequado possível (Alarcão, 1996a; Oliveira & Serrazina, 2002).

Paralelamente, após a ação também se desenvolveu um outro momento de reflexão de grande importância para a superação das dificuldades sentidas, preconizado por Schön - a reflexão sobre a ação. Este tipo de reflexão ocorreu posteriormente graças à reconstrução mental do que fora realizado, analisando a ação retrospectivamente e contribuindo para a sua reformulação (Alarcão, 1996b; Oliveira & Serrazina, 2002). Para este momento de reflexão, além do diálogo constante com as docentes cooperantes, de ressaltar ainda a partilha com as supervisoras. Paralelamente, o preenchimento de narrativas colaborativas após os momentos de observação e a escrita no diário de formação reforçaram esta componente reflexiva.

O último momento da metodologia descrita refere-se à avaliação sobre a ação (Máximo-Esteves, 2008), concluindo se esta foi ao encontro dos objetos estipulados inicialmente, repensando-a, caso necessário.

Como se salientou previamente, no âmbito da EPE o desenrolar da PES padeceu de uma diferente estrutura, pelo que as fases da MIA acabaram por não se prolongar, deixando algumas dificuldades por colmatar. Porém, o desafio de as suprir foi crescente, pelo que se recorreu a diferentes estratégias com

objetivos de cariz investigativo que se consideram pertinentes salientar. Em conformidade, com uma nova vivência por parte das crianças e das suas famílias, pretendeu-se conhecer a perspetiva das mesmas face à experiência do momento de confinamento social. Em sequência, o par pedagógico, em colaboração com a educadora cooperante e a supervisora, recorreu a duas técnicas, que acompanharam as restantes já mencionadas: entrevistas às crianças (em grupos focais ou individuais, de acordo com a disponibilidade de cada família) e um questionário direcionado aos Encarregados de Educação (EE) das mesmas, que serão alvo de análise e reflexão analisados no âmbito do Capítulo III. Ambas as técnicas permitiram obter informações de cariz quantitativo e qualitativo, pelo que a sua estruturação e questões selecionadas implicaram o uso de terminologia adequada.

Em suma, de reforçar o papel preponderante aproximação à MIA como estratégia de orientar a prática docente, uma vez que através da sua implementação foi possível refletir sobre dificuldades e lidar com frustrações sentidas, reconstruindo a prática educativa, que será, descrita mais detalhada e aprofundadamente no capítulo seguinte.

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

Ao longo dos capítulos prévios espelharam-se conhecimentos teóricos e legais cruciais para a prática educativa, assim como um conhecimento prático e contextualizado, proveniente da integração num ambiente educativo real e concreto. Concomitantemente, foi a partir desta dualidade de conhecimentos que se desenrolou a *práxis* educativa, quando articulada à ética, valores e crenças individuais (Formosinho 2016; Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, e através de um olhar reflexivo serão analisadas algumas das práticas pedagógicas dinamizadas na EPE e no 1.º CEB, à luz dos princípios mencionados no Capítulo I e de acordo com as características contextuais refletidas no Capítulo II. Simultaneamente, o subcapítulo destinado à EPE incorpora elementos excecionais em virtude da excecionalidade da sua prática.

Algo também em realce diz respeito às dificuldades sentidas e possíveis alterações que se realizariam, tendo em consideração um desenvolvimento da identidade profissional, que será analisado detalhadamente na reflexão final.

1. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A *práxis* educativa na EPE revestiu-se de nuances excecionais, pelo que sofreu uma pausa inevitável que permitiu, contudo, reforçar a relevância de aliar os conhecimentos teóricos e a natureza do contexto educativo, evitando práticas tácitas e rotineiras e prestando maior atenção a todos os elementos da ação educativa (Formosinho 2016; Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, pretendeu-se dotar a prática educativa e respetivas intervenções de um cariz reflexivo, pois qualquer docente necessita de refletir sobre o seu papel na prática à luz dos saberes que detém, renovando-os para se adequar e aproximar das crianças. Os momentos de reflexão realizados apresentaram diferentes

variantes: reflexão individual, com o par pedagógico, com a educadora cooperante ou com a supervisora, evidenciando a pertinência da colaboração no processo reflexivo em prol de maior qualidade educativa, tornando-se um elemento chave da formação inicial.

Todavia, embora nada apontasse para tal, aproximadamente após três semanas de PES na EPE, o Mundo sofreu uma profunda e singular alteração, que implicou excepcionais adaptações na organização da PES. Deste modo, face à impossibilidade de retomar a prática, dada a situação epidemiológica, o presente subcapítulo terá uma invulgar roupagem: iniciar-se-á com a reflexão e análise de dois momentos dinamizados com o grupo de crianças mencionando, ainda, o início de um projeto; num segundo momento evidenciar-se-á o que se realizou aquando da impossibilidade de retomar o JI; e por fim espelhar-se-á a perspetiva das crianças e dos EE sobre a vivência ao longo do período de confinamento, através da análise de entrevistas e questionários, respetivamente. Simultaneamente, gostaria ainda de se realçar que esta saída abrupta do ambiente educativo, impossibilitou, também, alguns registos fotográficos que não se tinham realizado previamente e que se considerariam pertinentes para o respetivo relatório.

Num momento inicial, entende-se fundamental explicar alguns princípios transversais à prática educativa, que se mantiveram mesmo aquando de uma “prática” à distância de uma videochamada. De acordo com os ideais construtivistas defendidos e as pedagogias emergentes do contexto educativo, ao longo da PES enalteceu-se a ação da criança, evidenciando a sua postura ativa, capaz e competente, respeitando os seus direitos, nomeadamente o direito a ser escutada. Deste modo, considerou-se a sua centralidade no processo educativo, escutando os seus interesses, motivações e necessidades, elementos fundamentais incluídos em todas as planificações. Do mesmo modo, também a imprevisibilidade constou na prática, visto que as sugestões e interesses das crianças transformavam-se, implicando uma adaptação; assim como o brincar, função primordial da criança potenciadora de aprendizagens significativas e holísticas, abarcando diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al, 2016).

Além de expressarem a singularidade das crianças, as planificações foram ainda concebidas com o próprio grupo. No início de cada semana, normalmente no momento de acolhimento, o par pedagógico e a educadora expunham algumas ideias ou relembravam propostas inacabadas, atribuindo ao grupo a

oportunidade de gerir o seu tempo e realização. Assim, nestes momentos de interação, a mestranda, a par da educadora cooperante, mantinha uma posição de mediadora, permitindo às crianças que escutassem a sua própria voz, transmitindo-lhes uma maior autonomia para organizar os seus dias, culminando numa importante partilha de pontos de vista e perspetivas, realçando a área de formação pessoal e social (Lopes da Silva et al, 2016). Paralelamente, as crianças refletiam colaborativamente e repensavam nas suas motivações, culminando numa envolvimento positiva por parte do grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). Esta dinâmica envolveu uma notória gestão do grupo, da sua participação e organização de ideias, pelo que, se sentiram algumas fragilidades pessoais, que acabaram por não ser totalmente colmatadas dado a interrupção da prática. Porém, no diálogo com a educadora procurou-se trocar ideias sobre a gestão do grupo que se tentaram reforçar nas videochamadas.

Em simultâneo, a interação e observação revelaram-se constantes, permitindo aceder a informações cruciais para a dinamização de sequências pedagógicas com um fio condutor. Às informações recolhidas do contexto prático relacionaram-se as OCEPE, como documento orientador e enquadrador, tendo ainda em consideração a documentação legal referenciada no Capítulo I.

Logo na primeira semana de participação e interação com as crianças denotaram-se alguns dos seus principais interesses e preferências. Deste modo, num momento de jogo espontâneo, observou-se a M.F., na área das ciências, a misturar algo invisível em tubos de ensaio. Questionada sobre a sua mistura respondeu “estou a misturar as cores para descobrir que cores novas dão!”. De seguida, expôs-se a mesma dúvida a um pequeno grupo de crianças, que persistiu com a mesma questão. No sentido de responder aos interesses e dificuldades das crianças, promoveu-se a atividade experimental: a mistura das cores integrada numa planificação semanal.

Como elemento desencadeador da problemática, e conhecendo o interesse do grupo pela escuta de histórias, o par pedagógico apresentou, conforme a planificação delineada a obra *O pequeno azul e o pequeno amarelo*, de Leo Lionni, que captou a curiosidade pelas simples ilustrações, com as quais se identificou. Procurando-se um maior envolvimento ao longo leitura, optou-se por não ler apenas a história, mas transpor as crianças para o seu universo, dando-lhes a oportunidade de analisarem as ilustrações e depreenderem a

evolução da mesma. Deste modo, pretendeu-se cativar a participação do grupo e promover o respeito pela opinião do outro, graças à colaboração. De evidenciar as relações criadas entre as ilustrações e o seu significado, através da imaginação, proporcionando ao grupo um maior prazer pela leitura (Hohmann & Weikart, 2011). Após o conto da história, em reflexão com a educadora, ressaltou a postura mais adequada quando se manuseava o livro. Ao longo da atividade a mestranda manteve-se sentada com as crianças, dificultando a que todas visualizassem o livro, pelo que teria sido benéfico se se colocasse, por exemplo, numa cadeira mais elevada, facilitando a sua visualização.

A partir da referente obra, o grupo depreendeu uma importante conclusão quanto à mistura das cores - F.A. “quando misturamos o azul e o amarelo temos o verde”; mantendo-se, porém a incógnita sobre as restantes possíveis misturas, pelo que se lançou uma nova dúvida “como é que poderemos perceber como se formam novas cores?”. Perante a pergunta, surgiram algumas opções, como o S.L. que propôs “misturar tintas”, ou o S.S. “fazer uma experiência!”, indo ao encontro de uma atividade planificada: a atividade experimental. Porém, e considerando o entusiasmo emergente do grupo pelas diferentes propostas optou-se por incluir as mesmas na ação, proporcionando a sua dinamização em simultâneo, de acordo com as preferências das crianças. Conhecendo o interesse do grupo de crianças pela realização de experiências, a presente atividade tencionou ir ao encontro do mesmo, respeitando as suas motivações. Neste sentido, comprovou-se que desde a EPE as crianças se relacionam com a aprendizagem de ciências, que deve ser incentivada em prol da sua literacia científica e do seu desenvolvimento em dimensões cruciais para a vida em sociedade (Zabala & Arnau, 2007, citado por Martins et al, 2009).

A atividade iniciou-se com um grupo de seis crianças na área do desenho e, para a sua concretização foram necessários copos reutilizáveis, água, corantes alimentares (amarelo, azul e magenta), marcadores, colher e folhas de rolo de cozinha. Após as crianças compreenderem os materiais disponíveis, foram desafiadas a refletir sobre como seria possível experimentar a mistura das cores, pelo que responderam rapidamente M.S. “misturamos as cores na água”. Através do diálogo e de perguntas orientadoras, as crianças depreenderam a necessidade de criar, pelo menos, duas águas coloridas com os corantes para depois as misturarem, pelo que, se inicialmente se demonstraram um pouco confusas com os procedimentos, através do diálogo que se procurou manter e

da experimentação depreenderam o seu objetivo. Com as cores escolhidas (azul e magenta), o grupo foi convidado a refletir sobre as quantidades de água e corante que deveriam utilizar, acabando por mencionar que C.R. “tem de ser iguais” para A.Q. “se misturar de forma igual”. Por conseguinte, desafiaram-se as crianças a selecionar as quantidades de água e corante que se deveriam utilizar, sendo que para isso optaram por uma gota de cada corante e realizaram uma marca nos dois copos, indicado a quantidade de água necessária (figura 4). Este momento evidenciou o cuidado e atenção que revelaram ao longo da proposta, realçando a colaboração entre os pares. A procura por participarem também se revelou constante, demarcando a predisposição do grupo.



Figura 4: Marcação da quantidade da água a utilizar pela C.R. e pelo V.

A medição da quantidade de corante foi alvo de bastante precisão por parte das crianças que, após concluírem que cada copo levaria uma gota de corante, com o auxílio de uma colher e em colaboração com a educadora estagiária, procederam à sua dissolução. Nesta perspetiva, salientou-se a utilização de unidades de medida, como as OCEPE recomendam, enriquecendo no grupo a sua compreensão de modo contextualizado no quotidiano (Lopes da Silva et al, 2016). Paralelamente, as soluções propostas pelas crianças exemplificaram a sua capacidade de reflexão, questionamento, partilha de ideias e resolução de problemas. Após concluídos os restantes procedimentos da experiência, o momento pedagógico continuou a desenrolar-se , levando a um relevante segmento: a segunda parte da proposta, quando o primeiro grupo explicou e realizou a experiência com um segundo grupo, reforçando a sua autonomia, reflexão, responsabilidade e compreensão. Assim o procedimento repetiu-se, com cores diferentes (amarelo e magenta), e foi orientado pelas crianças com o apoio da docente estagiária, que as acompanhou constantemente. O entusiasmo e empenho foi realçado, sendo que a sua valorização e contributo culminaram numa mais valia para uma aprendizagem, significativa, holística e transversal

no âmbito das diferentes áreas do saber, realçando a interceção e interação entre as mesmas e a sua intencionalidade pedagógica (Lopes da Silva et al, 2016).

A acompanhar a respetiva experiência pedagógica, foi proposto às crianças um registo das suas conceções prévias, antes de analisarem o seu resultado, com o objetivo de se compreender as expectativas e o pensamento das mesmas, fundamentais para uma orientação mais adequada das intervenções educativas (Martins et al, 2009). Em simultâneo, uma particularidade a anotar prende-se ao facto de, apesar de se ter idealizado uma atividade experimental com a questão “será que a quantidade de corante na água influencia a intensidade da cor?”, acabou por não o ser, uma vez que as crianças no momento em questão, optaram por não recriar a experiência novamente de acordo com a variável em questão, embora tenham refletido sobre a problemática e a questão tivesse sido colocada. Por outro lado, uma falha encontrada concerne aos materiais disponibilizados, que deveriam ter sido em maior número para que todas as crianças se tivessem mantido sempre ativas.

A próxima experiência pedagógica em reflexão transparece um exemplo concreto da pertinência de aproveitar as partilhas emergentes das crianças. Novamente em jogo espontâneo, um grupo de crianças apresentou a sua motivação pela conceção de um teatro, que se partilhou, de seguida, em grande grupo para troca de ideias, reflexão e tomada de decisões colaborativa e consciente. Neste seguimento, o pequeno grupo partilhou que se tinha inspirado num filme visualizado na AAAP, suscitando a atenção de praticamente todo o restante grupo. As ideias foram afluindo, pelo que, rapidamente, as crianças com maior interesse atribuíram um nome ao teatro: “A história das tartarugas” e definiram elementos necessários. Desta oportunidade que se teve o privilégio de acompanhar, gostar-se-ia de realçar aspetos que se procuraram manter, como o respeito pelas crianças que preferiram realizar outras propostas, pelo que as planificações incorporaram diferentes atividades em simultâneo, em prol dos vários ritmos, interesses e tipologia de proposta. Paralelamente, de salientar a mediação entre as crianças, contribuindo para que criassem as suas representações, de acordo com as suas perspetivas, potenciando-lhes autonomia e responsabilidade (Lopes da Silva et al, 2016).

Infelizmente, a semana em que se iniciou a concretização do teatro apresentou-se instável, pois culminou com o despoletar do isolamento social. Neste sentido, a par da evidente preocupação face à emergência de um vírus

sobre o qual mantinham grande incerteza, o número de crianças foi progressivamente reduzindo, condicionando o bem-estar do grupo. Posto isto, e embora algumas das propostas das crianças tivessem sido iniciadas, a sua finalidade acabou por não ser cumprida e o processo inacabado, devido à situação epidemiológica. Nesta perspetiva, entende-se necessário um olhar mais atento sobre a forma como conseqüências externas e do meio afetaram o contexto educativo, tendo sido uma dificuldade evidenciada gerir um grupo de crianças inseguras, pelo que se procurou explicar a temática com naturalidade, retirando-lhe a sua conotação negativa e reforçando as precauções necessárias.

Contudo, e como se assistiu ao entusiasmo e empenho das crianças envolvidas, é de realçar que, além de produzirem a história para o seu teatro, iniciaram a criação, de modo espontâneo, de convites para partilhar com o outro grupo de crianças de EPE e a turma no 1.º ano de escolaridade, assim como a criação do cenário para a sua peça, evidenciando, o surgimento de uma representação dramática, que se procurou apoiar e orientar. O espírito colaborativo realçou-se durante os diferentes momentos em que as crianças se reuniam para a dinamização da representação dramática, pelo que se consideraram interações cruciais, que se promoveram em prol da troca de conceções e ideias, assim como da pertença ao grupo por parte de todas as crianças (Lino, 2013).

À semelhança da sequência pedagógica previamente abordada, foi igualmente a partir de uma partilha das crianças que surgiu uma temática de um projeto de acordo com as conceções da MTP. Como realçado previamente, o par pedagógico em colaboração com a educadora, já tinha denotado a motivação do grupo pela natureza e elementos naturais que foram sendo realçados ao longo da prática. Neste sentido, num momento de acolhimento, duas das crianças partilham três caracóis recolhidos no fim-de-semana com o grupo, permitindo conceber o acolhimento como um relevante impulsionador de atividades ou projetos (Niza, 2013). Assim, o V.S. partilhou que “encontrei estes dois caracóis e trouxe para termos aqui na sala” e a M. J. comentou ainda “eu também trouxe um! Este parece mais estranho...”, suscitando uma reflexão em seu torno concluindo que A.D. “está estranho porque tem uma espuma a sair”. Este momento, de acordo com a MTP evidenciou um elemento impulsionador graças ao entusiasmo evidenciado, e permitiu, perante a fase I que as crianças partilhassem livremente as suas conceções, tais como: R.: “eles andam com a

barriga”, S.S.: “sim , porque têm um músculo na barriga que o faz deslocar”; A.O.: “é como uma lesma!”, B.P.: “mas a lesma estava sem carapaça...”, A.O.: “a lesma é como o caracol mas sem carapaça!”.

Apesar da teia conceptual não ter sido efetivamente construída, através do diálogo com as crianças foi perceptível alguns dos seus interesses e questões que gostariam de aprofundar, pelo que se criou, autonomamente, uma síntese de algumas intervenções das mesmas, tendo em consideração as perguntas orientadoras da MTP. Neste sentido, de acordo com a fase II da MTP, iniciou-se de modo espontâneo a pesquisa em enciclopédias e livros alusivos à temática, sendo que se gostaria de realçar um pequeno momento que emergiu, possibilitando ao grupo uma aprendizagem espontânea, porém significativa. Perante a pesquisa, as crianças depararam-se com o termo e ilustrações de “caracóis d’água”, que captou a sua atenção. Após alguma pesquisa e reflexão colaborativa, as crianças depreenderam que C.R. “existem caracóis que vivem na terra como os que temos” e A.O. “e outros na água!”. De facto, esta aprendizagem revelou-se significativa para aquele pequeno grupo que, rapidamente, procurou registar a aprendizagem através do desenho (figura 5) e, num momento posterior a partilhou em grande grupo, graças à “reunião” que ocorria habitualmente no final de cada momento, atribuindo às crianças a possibilidade de partilharem e refletirem, criando assim novos significados em conjunto (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).



Figura 5: Registo do caracol d’água pela M.S.

De facto, a fase III com a execução de propostas iniciou-se, nomeadamente com um teatro adaptado da obra *Era uma vez um caracol furado*, de Bia Villela dinamizado pela díade, assim como uma corrida de caracóis que será alvo de reflexão pelo par pedagógico, contudo devido à situação epidemiológica a sua concretização, acabou por sofrer uma interrupção. De facto, algo que sempre se

idealizou como um objetivo a cumprir, tendo sempre como princípio basilar as crianças e as suas perspetivas e interesses, refere-se à MTP que não decorreu normalmente no âmbito da EPE, pelo que se considera uma importante abordagem a investir a nível da formação profissional. Procurando superar vicissitudes vividas, assim como refletir sobre a dinamização do projeto de um ponto de vista diferente e adequado à situação, uma questão que se irá salientar, posteriormente, refere-se à forma como este se potenciou no âmbito das sessões síncronas realizadas colaborativamente.

Devido ao agravamento da situação epidemiológica, procedeu-se à adaptação da PES, o que levou a repercussões na formação inicial. Por sua vez, as alterações preconizadas realçaram o cariz colaborativo da prática, pois, após o encerramento do JI o contacto com a educadora cooperante manteve-se constante, no âmbito da reflexão e colaboração. Esta repentina alteração salientou uma necessidade de renovação imediata por parte dos docentes, que repensaram as suas práticas, aprenderam e descobriram novas oportunidades e plataformas para estar em “contacto” com as crianças e com os seus familiares que, mais do que nunca, se revelaram essenciais no processo educativo. No caso do contexto, recorreu-se à plataforma *Classroom*, com a finalidade de conectar as famílias e as crianças entre si, com a educadora e com a díade. A par, a plataforma possibilitou publicar propostas ao grupo, que pôde partilhar as suas construções individualmente, assim como permitiu o contacto entre as crianças que podiam ver as suas publicações, comentar ou enviar alguma mensagem especial. Outra potencialidade da plataforma relacionou-se com a possibilidade de criar videochamadas que ocorreram três vezes por semana com a duração de 30 minutos cada, de modo a conjugar a disponibilidade das famílias, sendo que uma evidência da relevância das mesmas relaciona-se com a sua duração, que recorrentemente passaram dos 30 minutos iniciais para mais do que uma hora, graças à constante participação.

Quanto às interações, gostar-se-ia de ressaltar duas delas, que se renovaram e encararam cruciais para o bem-estar das crianças. Sem o toque e a proximidade, elementos estreitamente relacionados com a ética do cuidar preponderante na identidade profissional, o “estar” alterou-se. Foi neste sentido que a educadora cooperante revelou, como sempre a caracterizou, uma enorme empatia com as crianças, aproximando-se delas, e respeitando, em simultâneo, o espaço de cada uma. A nível profissional, uma das dificuldades sentidas

relacionou-se com o procurar incluir todas as crianças e a participação das mesmas, quando estas, por vezes se sentiam retraídas e estranhavam a situação, como foi o caso da C., que, face às videochamadas partilhou que “não quero ver os meus amigos assim em quadradinhos...”. Nestes casos, abordou-se a criança calmamente, falando, num primeiro momento com ela individualmente explicitando a situação e pedindo que partilhasse os seus sentimentos e, num momento seguinte procurando que participasse nas videochamadas, respeitando-a quando não o pretendia.

Uma outra interação fundamental ressalva os familiares que evidenciaram a sua colaboração na ação educativa. Mantendo-se sempre acessíveis ao momento complexo, conseguiram, em conjunto com a educadora, agilizar o contacto pelo digital. Por sua vez partilharam ainda algumas reticências, mencionando a dificuldade da gestão familiar e revelando necessitar de algum auxílio na partilha de possíveis propostas adequadas e contextualizadas para o grupo em questão. Esta relação positiva e de colaboração, creu-se que se baseou na relação de confiança que a educadora sempre fez questão de manter, assente na transparência, permitindo-lhes continuar a colaborar com a educadora e com o par pedagógico, interagindo ainda no *Classroom*, nas sessões síncronas, e respondendo ativamente aos pedidos realizados sobre os questionários e as entrevistas às crianças.

Relativamente às sessões síncronas, tornaram-se momentos coesos, graças à reflexão colaborativa, culminando na partilha do mesmo olhar pedagógico, uma vez que não se encararam como momentos para o adulto, mas para as crianças estarem novamente reunidas. Perante esta perspetiva adotou-se a função de mediadora, promovendo uma maior interação das crianças, que foram convidadas, como se de um momento de acolhimento se tratasse, a partilhar novidades do seu quotidiano, novos interesses ou curiosidades, que se revelaram a base para as sugestões partilhadas na plataforma. Sem qualquer classificação ou prazo de entrega, as propostas foram organizadas pela tríade, através de reuniões semanais onde se refletia sobre a semana transata e as ideias que o grupo lançou. Neste sentido, apesar de não se considerar o cenário ideal, este período foi encarado como um evidente desafio aquando da formação inicial, permitindo usufruir de uma experiência assente no imprevisto, que aprofundou a relação com a educadora cooperante e com os pais, com quem, no contexto educativo, ainda não se tinha mantido um contacto regular.

Graças à sua relevância, gostar-se-ia de refletir sobre dois desafios lançados ao grupo, sendo que o par pedagógico se debruçou sobre outros dois: o yoga, proposta semanal considerando a notória participação, e a criação de “Uma carta especial” destinada aos animadores e auxiliares educativas do JI, que o grupo mencionava regularmente ao longo das sessões síncronas.

A primeira proposta a mencionar, diz respeito a uma temática emergente no decorrer das videochamadas. Numa semana em que se celebrou o dia internacional do sol (3 de maio) uma das crianças partilhou, numa sessão síncrona, um origami em formato de sol construído autonomamente em casa. Graças à curiosidade e interesse que esta partilha despoletou em mais crianças do grupo e numa semana em que o tema era o sol, propusemos a criação de “Um jardim em casa”, através da técnica do origami. Para esta atividade aproveitou-se para reforçar o interesse e motivação das crianças pelo espaço exterior, convidando-as a construir o seu jardim ideal dentro de casa, como exemplifica a figura 6.

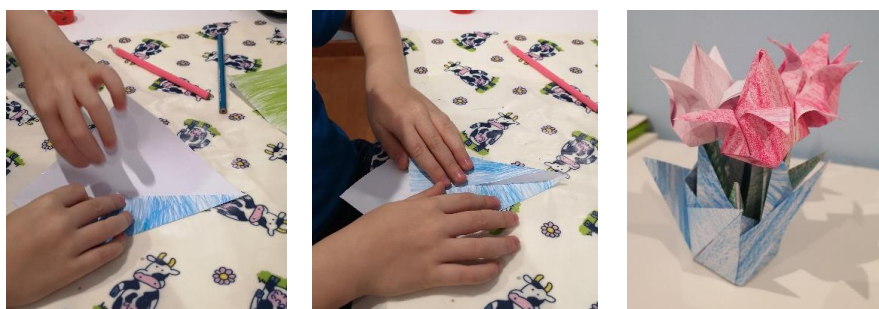


Figura 6: Exemplo de construção da proposta “Um jardim em casa” pelo A.O

Além de ir ao encontro dos interesses das crianças, a proposta em questão redirecionou-se com dificuldades observadas no contexto educativo, nomeadamente o recorte e a motricidade fina, sendo que permitiu elencar e retomar o final da prática na sua conceção, tal como cruzar áreas de conteúdo distintas que emergiram naturalmente através do diálogo com as crianças.

A segunda proposta mencionada também procurou espelhar a sua relação com a prática no contexto educativo - “O caracol amante de arte” - retomando uma pequena parte do projeto. Ainda no JI, em pequeno grupo, emergiu um diálogo relativo à arte abstrata graças a uma partilha B.P. “eu fiz um quadro com o papá de arte abstrata”. Rapidamente as crianças partilharam as suas dúvidas

sobre o tema, E. “eu não sei o que é arte abstrata”. Foi num momento de reflexão posterior com a educadora que se propôs associar a temática da arte com o projeto dos caracóis, recorrendo à adaptação da obra *Snail Trail: In Search of a Modern Masterpiece*, de Jo Saxton, que representa várias vanguardas de arte, focando-se no pintor Matisse e na sua obra emblemática *The snail*.

Considerando que ao longo das videochamadas as crianças realçaram o seu entusiasmo pelas criações artísticas (M.L.: “hoje construí este quadro com recortes!”) lançou-se uma proposta adaptada baseada na obra mencionada, que fora partilhada através de um *PowerPoint* desenvolvido pela díade. Esta consistia em criar rastros para o caracol utilizando diferentes materiais e técnicas, que se exemplificaram num vídeo também construído pelo par e, no final, a partir dos rastros criados, e do recorte dos mesmos, criar a concha do seu caracol. Neste sentido, além de apelar à originalidade e individualidade, pretendeu-se contribuir para a sua acessível realização, através dos materiais disponíveis em casa. Assim, os resultados partilhados pelos pais foram encantadores e demarcaram-se pela criatividade, havendo rastros criados desde tintas, até flores, afias de lápis entre outros (figura 7).



Figura 7: Exemplos de diferentes rastros criados pelas crianças

Uma dificuldade sentida nesta fase prendeu-se com compreender o processo de criação por parte das crianças, pelo que se realçou, neste âmbito, a colaboração dos pais que partilharam inúmeras fotografias alusivas à sua criação, evidenciando a participação do educando. Ao mesmo tempo, as videochamadas foram cruciais neste sentido, uma vez que deram voz à criação das crianças que partilharam o seu processo de conceção: S.S. “eu fiz com massas, primeiro coleí na folha branca e depois fui pintando”; M.R. “fui apanhar

folhas e flores e também fiz um rasto com massas e com fios... depois recortei os rastos para o final”; M.S. “eu usei também afias, fui afiando os lápis e depois coleí com esta cola mais escura e a ajuda da mamã”. De destacar que ao longo das propostas se apelou à variedade de opções e materiais, possibilitando a realização por parte da maioria das crianças e que se reforçou ainda a transversalidade de saberes destacados, indo ao encontro das OCEPE.

Outra estratégia que surgiu considerando a reformulação da prática, relacionou-se com a MIA, ressaltando a sua pertinência. Nesta perspectiva o par pedagógico realizou um estudo centrado no grupo da EPE e respetivas famílias, com o objetivo de aceder a uma perspectiva mais fidedigna sobre o momento de confinamento social. Como tal, concretizaram-se cinco entrevistas, num total de 11 crianças, para as quais se optou por conceber um guião semiestruturado com o recurso a perguntas abertas, nomeadamente, de experiência, de opinião, de sentimento e de conhecimento (Amado, 2014), agora analisadas à luz do período vivenciado.

Inicialmente, considerou-se pertinente questionar as crianças sobre a forma como se sentiram em confinamento, sendo que, todas partilharam que “estou bem” em casa. Contudo e face à questão se preferiam estar em casa ou continuar no JI, para surpresa da mestranda, as respostas revelaram-se divididas: a maioria das crianças respondeu avidamente o retomar ao JI (“preferia estar na escola do que em casa”, “preferia ir para a escola”), porém três respostas ainda penderam para a possibilidade de permanecer em casa (“prefiro ficar em casa com os pais”). Esta escolha revelou-se compreensível, uma vez que se tratou de um momento em que usufruíram de mais tempo com as famílias; porém algo realçado por todas as crianças foram as saudades do JI, da educadora, de aprender em conjunto, dos amigos e ainda das áreas de interesse (“na escola brincava muito e tinha muitas pessoas para brincar. Sinto muita falta da M.S. e da professora, “saudades de todos os meus amigos... de brincar nas áreas... de ir para a horta”, “estou com saudades dos meus amigos”, “gostava de estar com os meus amigos”). Gostar-se-ia ainda de salientar a resposta da M.S. que conseguiu representar a forma como as crianças se sentiram e a dualidade vivida, enaltecendo a imaginação das mesmas: “já sei, tinha uma placa no meio da minha sala e depois ia para a escola! Um portal mágico”.

Uma particularidade reforçada pelas crianças remete para o espaço exterior, o que além de realçar o potencial educativo do mesmo no contexto educativo,

marca a sua importância para as mesmas. Assim, o fruir de tempo ao ar livre foi também apresentado como uma vantagem de estar em casa (“gosto de estar um bocadinho mais ao ar livre”, “às vezes vou até lá fora” “brincar com o meu cabritinho e dar caminhadas no bosque”, “plantar coisas que a minha avó me deu”). Além do estar ao ar livre, as crianças salientaram outras atividades realizadas em casa, sendo o brincar a sua atividade primordial, referenciando também a culinária, a atividade física e ainda momentos de expressão plástica espontânea (“tenho brincado muito! Brinco aos cozinheiros. Já fiz comida a sério”, “desenhar”, “brincar com a minha cadela, andar de bicicleta”). Contudo, em certos momentos denotou-se a presença dos livros de fichas esporadicamente, que alguns EE referenciaram.

Quanto à programação referente à RTP2 e à RTM Memória, depreendeu-se que apenas cinco das crianças conheciam e assistiam a alguns programas da RTP2, porém nunca na sua totalidade, dando preferência ao “desafio do dia (...) carrinha mágica (...), onde estás tu e o mexe o esqueleto”. Assim concluiu-se que nenhuma das crianças evidenciou entusiasmo para assistir na íntegra ao ZigZag, referindo, com o auxílio dos EE, que não era algo que os motivasse. Quanto à RTP Memória cinco crianças confirmaram a sua visualização, porém com pertinentes nuances que importam realçar. Foi possível compreender que não visualizaram a RTP Memória devido à escolarização das propostas, mas por considerarem o momento da hora do conto dos 1.º e 2.º anos apelativo graças às histórias. Noutra perspetiva, duas das crianças realçaram que de facto assistiam à Telescola, porém destinada aos 3.º e 4.º anos, que justificaram por ser “o ano onde o meu irmão está”. Deste modo, destacou-se o facto de ser uma opção de gestão familiar que acabou por condicionar as crianças que mencionaram que “gosto de ver a telescola” e que a sua “parte preferida é mais a ginástica”. Por último, foi perceptível a preferência das crianças no que concerne as atividades propostas em detrimento do ZigZag, sendo que as demarcaram positivamente por se assemelharem mais ao que “fazíamos quando estávamos juntos” e “porque é divertido e tem jogos e músicas e histórias”.

Noutro ponto de vista, com o objetivo de aceder à voz dos EE, estes foram desafiados a realizar um questionário elaborado tendo em consideração as dificuldades que poderiam estar a ser sentidas, permitindo-lhes uma partilha honesta. Num total de 25 EE, o questionário obteve 16 respostas, sendo que foi possível depreender que a maioria dos EE, 11, realizou teletrabalho,

acompanhando os seus educandos, sendo que apenas cinco manteve ou já tinha retomado o trabalho presencial aquando da sua resposta. A questão seguinte, direccionada aos EE que se encontraram em teletrabalho, centrou-se no modo como foi conciliar o horário laboral com o apoio às necessidades da criança, sendo que a totalidade da amostra salientou a complexidade desta gestão, uma vez que oito respostas indicaram a opção “difícil” e três “muito difícil”. Congruentemente, as sessões síncronas acabaram por destacar a complexidade de gestão, sendo que foi recorrente algumas crianças saírem devido à sobreposição de horários, ora dos pais ora dos irmãos, necessitando do computador.

Uma vez que os pais mantiveram um contacto mais próximo das crianças, questionamo-los sobre a forma como os educandos se tinham sentido ao longo da quarentena, concedendo várias opções de resposta. Neste sentido, graças à sua análise, concluiu-se que a maioria das crianças se manteve “tranquilo/a”, com 10 respostas, seguindo-se o “sereno/a” com quatro. Uma possibilidade que poderá ter contribuído para respostas de pendor positivo, prende-se com o facto de o momento de maiores incertezas, o início da quarentena, já ter sido ultrapassado, assim como o contacto com o restante grupo se ter mantido constante. Por outro lado, o facto das crianças se terem mantido mais próximas aos seus familiares, poderá ter contribuído para estes sentimentos.

Posto isto, perante a questão aberta “que estratégias tem utilizado para reduzir o impacto do confinamento social na criança?” considera-se essencial apontar palavras-chave patentes na maior parte das respostas, que revelaram grande centralidade para a mestrandia: “atenção”, “brincadeiras”, “rotinas” e “natureza”. Graças à sua análise foi perceptível o esforço de cada família em manter a atenção das crianças, brincando e fruindo com as mesmas, que se considerou das melhores estratégias por transmitir à criança um ambiente securizante, afastando-se da escolarização (“muita brincadeira e atenção”; “criar diferentes actividades e brincadeiras”; “fazer várias actividades e brincadeiras ao longo do dia”). Por sua vez, o estabelecimento de rotinas também se demonstrou uma estratégia comum e associada ao manter a criança ativa, não a desmotivando, e ao permitir alguma liberdade aos EE (“manutenção de rotinas diárias”; “alguma rotina, para nos ser possível trabalhar e estar com eles”). Outra fundamental estratégia que se deduziu ser crucial por se ter tornado um tema regular nas partilhas das crianças, prendeu-se com os

momentos ao ar livre, adotados por grande parte dos EE (“exploração da natureza circundante pelo facto de estarmos a viver no campo”; “fazer atividades lá fora”; “está sol vamos até lá fora”; “usar o espaço exterior da casa”). Assim, considerando-se as particularidades do grupo e o seu fascínio pelo espaço exterior, certamente que a referente estratégia repercutiu bons sentimentos às crianças.

Quanto à programação televisiva, quer da RTP2 e da RTP Memória, foi possível concluir que das 16 respostas, 11 crianças assistiram ao ZigZag e, em contrapartida, 12 não viram à programação da RTP Memória. Deste modo, depreendeu-se que uma minoria de crianças assistiu à RTP Memória, acontecendo maioritariamente nos casos em que as crianças tinham um irmão mais velho, acompanhando-o nas suas “aulas”, como já mencionado nas entrevistas. Por último, averiguou-se quais as maiores dificuldades que os EE vivenciaram durante a quarentena, sendo de salientar como principais problemáticas: não passarem tempo de qualidade com os educandos (“não ter atenção suficiente para a realização dos trabalhos”, “a atenção que os nossos filhos precisam”, “gerir a atenção”); conciliarem as saudades das crianças (“falta de socialização”, “estar com os amigos”); assim como organizarem o tempo para as diferentes necessidades (“agilizar todas tarefas durante o dia”, “o equilíbrio de tempo”).

Em jeito conclusivo, foi possível perspetivar a complexidade do período de isolamento, que não se revelou acessível. Porém destacou-se a constante preocupação e cuidado dos EE, que demarcaram o bem estar das crianças como principal prioridade, permitindo que estas sentissem o menor impacto possível; assim como uma notória conformidade e relação entre as partilhas das crianças com a dos EE, realçando, deste modo, uma congruência entre si e uma vivência comum.

2. AÇÕES DINAMIZADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como já anteriormente explicitado, foi de acordo com a noção de *práxis* educativa, e tendo a perceção que as funções do professor não se esgotam no

momento da planificação, que se orientaram as intervenções no contexto educativo. Neste sentido, a ação visou refletir a alteração do papel transmissivo do docente e das suas pedagogias, assim como a participação ativa das crianças, que se tornaram responsáveis no processo de ensino e aprendizagem, mobilizando pedagogias e estratégias transversais aos níveis educativos em reflexão, reforçando a transição positiva entre os mesmos.

Outros princípios também evidenciados na ação como transversais aos níveis educativos, e comumente descuidados no 1.º CEB, remetem à presença dos afetos, que acompanharam constantemente a ação, entendendo-se que esta não se concretiza unicamente “com ciência e técnica”, pelo que a afetividade marcou uma posição preponderante e diferenciadora (Granja, Costa & Rebelo, 2011, p. 152) e à estimulação da criatividade, temática refletida previamente no Capítulo I. Neste sentido, a escola foi encarada como lugar promotor de criatividade, pelo que se propuseram práticas potenciadoras e estimulantes (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018; Ribeiro, 2018). Uma das estratégias que apoiou a criatividade das crianças refere-se à utilização das TIC que ainda permitiram salientar a transversalidade de áreas curriculares. O recurso a *PowerPoints* e áudios de personagens que guiaram diferentes momentos das sequências didáticas foram imprescindíveis, e permitiram lançar desafios, intercalar temáticas, incentivar a reflexão e parabenizar as crianças, que se demonstravam predispostas à aprendizagem (Quadros-Flores et al, 2018). A par destes, os *Plickers*, o QR Code, a robótica, o *storyjumpers* e o *AtrMini* foram alguns dos exemplos de recursos incluídos e que favoreceram o trabalho colaborativo, a diferenciação pedagógica, a participação e envolvimento da maioria das crianças.

As planificações, elemento patente ao longo da PES, apresentaram-se como um importante momento colaborativo. Além discutidas pelo par pedagógico, partiram do diálogo com a professora cooperante, onde se debatiam áreas de conteúdo, ideias, estratégias e pontos a melhorar. A par, os regulares momentos de OT com a supervisora institucional, resultaram na partilha de ideais, conhecimentos e inspiração. Ainda de salientar o contacto com a equipa educativa das instituições, imprescindível para a conceção de planificações completas e com diferentes olhares, que evidenciaram as vantagens do trabalho colaborativo (Formosinho & Machado, 2009).

A flexibilidade curricular, inerente a todas as planificações, permitiu incorporar problemas técnicos, momentos de dúvida, ideias, opiniões e

dificuldades das crianças, aproveitando ao máximo a participação ativa das mesmas, que se envolviam diretamente no delineamento das planificações que eram concebidas por e para elas (Zabalza, 2000). Esta perspetiva possibilitou que as sequências didáticas respeitassem e refletissem as expectativas do grupo, incorporando as informações relevantes fornecidas pela escuta e observação participante e sistemática. Segundo esta perspetiva, salientou-se, uma vez mais, a continuidade de práticas pedagógicas transversais, como o caso da pedagogia-em-participação, que salientou a escuta como uma estratégia crucial para conhecer as crianças, as suas necessidades e dificuldades, incorporando-as na prática (Formosinho & Araújo, 2006). A esta multiplicidade de fatores conjugou-se a análise das AE, que enquadraram as tarefas dinamizadas, transformando o currículo prescritivo e enunciado, num currículo adaptado ao contexto real que articulou não só as áreas de conteúdos, como capacidades e atitudes preconizadas no PASEO (Roldão et al, 2017).

Assim, revela-se inevitável explicitar algumas das sequências didáticas selecionadas. Contudo, visto que o espírito colaborativo acompanhou a PES, entende-se benéfico referenciar as planificações que o par pedagógico da mestranda abordou, dando a conhecer, de modo mais abrangente as dinâmicas pela díade criadas: uma planificação da díade, “*Wall-e*: as aventuras no Planeta P e o regresso a casa”, em que a utilização da robótica foi o mote; uma atividade de criação de cartazes sobre a quantidade de açúcar da planificação “*Wall-e* e Eva regressam ao Planeta Terra”; e ainda a 3.^a semana no projeto “Como nasceu o primeiro Homem?”. Quanto à mestranda, a primeira planificação que será mencionada “*O Wall-e* entre as estrelas e o Planeta Terra” adveio do recurso ao filme da *Disney Pixar* aliado a uma temática mencionada: a visita a um museu. Num momento posterior será apresentado, genericamente o projeto dinamizado pelas crianças, centrando-se em momentos de ensino e aprendizagem de reflexão pertinente. A descrição sucinta dos vários momentos alia-se a uma visão construtivista e investigativa, apelando à reflexão e dotando a prática de um cariz interpretativo.

A primeira planificação a mencionar relaciona-se com as semanas anteriores, nas quais o filme *Wall-e* resultou como elemento orientador. Recorrer ao cinema no ambiente educativo adequou-se a uma educação moderna e em renovação. Além de transmitirem mensagens a nível cívico e cultural, os filmes, devidamente articulados com as AE e adequados à metodologia e objetivos

traçados, captaram o interesse das crianças, tornando o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e acessível (António, 1999; Moreira, 2012). A respetiva planificação respeitou a vontade das crianças em acompanhar as aventuras das personagens *Wall-e* e Eva, que, no início da sequência didática, se encontravam perdidas no espaço, e com um áudio e um mencionaram avistar algumas estrelas diferentes, pedindo auxílio à turma para as ajudar a descobrir. Posto isto, foi apresentada uma caixa a representar o espaço que continha caricas com estrelas, cada uma com uma sílaba escrita, com as consoantes “p” e “t”, já reconhecidas pelo grupo. Em pares, através de uma “cana” com um íman, as crianças recolheram as misteriosas estrelas, descobrindo uma sílaba com a qual criaram e registaram duas palavras diferentes e uma frase com uma delas.

A conceção de uma dinâmica distinta como consolidação, evidenciou na turma um notável entusiasmo no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-se e participando com o par, tornando-se visível a aprendizagem graças à partilha com o outro (César, 2003; Sanches, 2001). Contudo, ainda de realçar que a utilização do registo se tornou essencial, promovendo uma maior serenidade ao grupo. À medida que os pares terminavam a proposta, surgiu o interesse em conhecer as criações dos restantes e, apesar de não estar planificado, a partilha tornou-se imprescindível e proporcionou o aumento lexical da turma. Deste modo, fomentou-se um momento significativo e inesperado de aprendizagem, evidenciando a reflexão na ação, que contribuiu para a adequação, imediata, da planificação, conforme as propostas do grupo.

A atividade em reflexão adaptou-se a diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, uma vez que criou diferentes oportunidades. Neste sentido, para a C. (criança diagnosticada com Síndrome de X-Frágil), foram criadas caricas adequadas, que visavam o reconhecimento e registo das vogais. Considerando-se que a diferenciação pedagógica não abrange unicamente casos de maiores dificuldades, reforçando a complexidade no processo inclusivo, como explanado no primeiro capítulo, as crianças com maior facilidade em formar palavras, sugeriram criar mais palavras e frases, ajudando o par. Esta proposta autónoma foi aceite e encarada como promotora de desenvolvimento do próximo, evidenciando a ZDP e o trabalho colaborativo (Oers, 2009).

De regresso à sala, o *Wall-e* agradece à turma e apresenta uma nova proposta: a decifração de uma mensagem, cujo código era composto por figuras geométricas que correspondiam a uma letra do alfabeto. O contacto com o

alfabeto procurou salientar o contacto real e contextualizado com as letras e aproveitar a curiosidade intrínseca do grupo pelo reconhecimento das mesmas. Os comentários por parte da turma foram imediatos, reforçando a ordem alfabética, M.M: “as letras estão como no alfabeto!” e, apesar de não as terem aprendido formalmente, nomearam-nas, contribuindo para o sucesso deste momento. O envolvimento revelou-se no nível de participação da turma que descobriu, rápida e ativamente a mensagem escondida: “Ajuda-me a completar a reta numérica”, sendo que a cooperação das crianças que já sabiam ler foi imprescindível.

Com a mensagem clarificada, as crianças construíram, individualmente, a sua reta numérica, compreendendo, primeiramente, a importância da mesma. Partindo dos seus conhecimentos e conceções prévias, optou-se por questionar as crianças sobre o que poderia ser a reta numérica, sendo que a sua maioria a associou à régua. Explicando que a reta numérica não serve para medir, questionou-se a turma sobre a sua utilidade, despoletando o diálogo sobre as potencialidades como recurso matemático. As partilhas das crianças foram notórias, culminando com a resolução de uma ficha de consolidação que comprovou que a temática foi compreendida com sucesso.

Posteriormente, promoveu-se a criação de uma reta numérica para a sala, ideia presente na planificação, contudo referida automaticamente pelas próprias crianças (D.: “podíamos fazer uma para pôr na sala!”), sendo que o sítio foi também proposto por uma criança e teve o consentimento da turma (L.: “e já sei, colocar no teto e depois podemos sempre olhar e ver”). Em turma, realizaram o procedimento de construção da reta numérica, sendo que se denotou o empenho na criação de um recurso que iria ser colocado na sala de aula.

O dia seguinte iniciou-se com uma nova visita das personagens. Com a finalidade de introduzir a letra “d/D”, as crianças encontraram, projetada no quadro um *PowerPoint* com uma grande estrela que escondia um texto literário retirado da obra *Vozes do alfabeto*, de João Pedro Mésseder, ilustrado por João Maio Pinto. A par do texto escrito, este acompanhava-se de ilustrações selecionadas, que representavam determinadas palavras e que permitiram que as crianças descodificassem, com entusiasmo, a nova letra a aprender, comprovando a relevância do recurso a pistas linguísticas, como estratégia pertinente e necessária, interligando a pensamento à oralidade (Vale, 2014).

Para a leitura integral da obra, o apoio das crianças que já sabiam ler foi notório, porém, à medida que ouvia a leitura, grande parte da turma revelou envolvimento e participação, repetindo e memorizando o poema, permitindo, deste modo, a associação dos sons aos grafemas e a decifração (Sim-Sim, 2009). O recurso a um texto poético procurou estimular nas crianças o gosto pela poesia, assim como salientar as suas sonoridades (Sim-Sim, 2007).

Após a memorização do poema, seguiu-se a aprendizagem do grafismo, que respeitou a rotina da orientadora cooperante (sebenta e caderno de linhas), acrescentando-lhe um elemento sensorial: a farinha. A explicação do desenho da letra fora crucial e, a par da visualização, as crianças foram convidadas ao quadro para realizarem o percurso da letra com o dedo, sendo que a maioria o realizou corretamente. Do mesmo modo, a exploração sensorial (figura 8) aliou a novidade e curiosidade ao grafismo, por ser uma técnica nunca experienciada e que refletiu a forma como as crianças captam as suas aprendizagens e imagens recorrendo aos sentidos e experiências (Montessori, 1974). Além de reforçarem a sensação de macio, a delicadeza e precaução foram redobradas, pedindo para B.: “apagar e repetir direitinho”, influenciando, posteriormente, a escrita no papel, que já era mais correta. Deste modo, foi perceptível que o sucesso da escrita é variável, contudo permitir o desenho em diferentes superfícies, posições e estratégias revela-se primordial para a consciência gráfica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).



Figura 8: Exploração sensorial no âmbito na criação do grafismo g/G

O momento da ação mencionado constituiu-se um dos mais complexos e, concomitantemente, gratificante da PES, por se encarar o processo de ensino e aprendizagem da escrita basilar e por nunca o ter experienciado profissionalmente, sendo que se tratou de um desafio aceite pela sua riqueza. As dificuldades foram sentidas, principalmente no que concerne à exigência da caligrafia, sendo que o apoio e dicas prestadas pela professora cooperante

espelharam a relevância do trabalho colaborativo. Após a atividade, procedeu-se ao término da visualização do filme e, posteriormente deu-se o início à MTP que se será mencionado posteriormente.

No dia posterior, a turma encontrou algumas figuras geométricas dispostas na sala, fomentando a sua curiosidade. No seguimento de um diálogo sobre as mesmas, surgiu o *Wall-e*, introduzindo o material estruturado blocos lógicos, apelando à sua livre manipulação. No respetivo nível de ensino, considera-se a manipulação de materiais como estratégia fundamental, por auxiliar a compreensão e estruturação de conceitos matemáticos, assim como a criação de importantes relações, sendo que num primeiro momento a manipulação livre é crucial para, depois, ter a atenção das crianças (Ponte & Serrazina, 2000). Além de dinamizar a exploração livre, entende-se que o adulto se deve sentir confortável e deter um conhecimento sólido sobre as potencialidades e fragilidades dos materiais que propõe (Ponte & Serrazina, 2000). Neste sentido, os blocos lógicos podem dividir opiniões por se utilizarem para a aprendizagem das figuras geométricas quando podem ser associados a sólidos geométricos. A fim de evitar conceções erróneas e para que, futuramente, estes conceitos não suscitem confusão, procurou-se esclarecer a turma que íamos analisar a figura geométrica da face.

Durante a exploração livre, foi fascinante depreender que, mesmo sem qualquer explicação formal, os pares começaram a estabelecer relações entre as figuras, justificando-as: F.: “o quadrado é quadrado porque tem quatro biquinhos!” P.E.: “mas o retângulo quantos vértices têm? Vértices são os biquinhos.” F.: “pois, também tem quatro...” P.E.: “mas se o quadrado tem quatro vértices e o retângulo também, porque é que têm nomes diferentes?” F.: “ah, já sei, porque o retângulo tem alguns lados mais grandes... maiores.... não, mais compridos!”. Ao longo da exploração livre, foi perceptível uma evolução, passando de um momento em que praticamente todos os pares construíram e inventaram figuras para a criação de classificações entre as mesmas, de acordo com critérios por elas definidos, prevalecendo a cor e a forma.

Posteriormente, suscitou-se um momento de partilha orientado sobre as características apontadas pelas crianças, no qual se constatou a compreensão dos quatro aspetos variáveis nos blocos lógicos. Deste modo, para confirmar a apropriação por parte das crianças, num momento espontâneo e com o recurso às peças dispostas em cima da mesa, foi pedido que levantassem uma peça

correspondente à característica pedida. Com a certificação das aprendizagens, a turma foi convidada a deslocar-se até ao pavilhão, onde em grupos, criaram classificações de acordo com características pedidas, com a utilização do próprio material estruturado e aros, sendo visível a colaboração e trabalho em equipa. Relativamente à dinâmica, a utilização de um espaço da escola diferente foi uma escolha fundamentada, comprovando que é possível expandir a aprendizagem aos mesmos, fomentando aprendizagens em espaços que proporcionem um contacto privilegiado entre os pares. Nesta proposta, um aspeto a melhorar prende-se com registo que, apesar de planificado, por uma questão de tempo acabou por não se conceber e considera-se que seria significativo, pela riqueza da comparação de situações distintas dos grupos.

O regresso à sala de aula de aula apresentou uma organização diferente. Com a finalidade de criar um museu, foram expostas várias imagens de quadros e colocada uma música clássica de fundo, que provocaram a surpresa e entusiasmo nas crianças. Por ser uma dinâmica distinta e quase oposta às restantes, uma vez que surgiu uma situação ativa antes do relaxamento, levou a alguma agitação no momento inicial. Procurando promover a calma e serenidade no grupo, realizou-se a atividade de forma mais ordeira e precedeu-se a um momento de retorno à calma, recorrendo a estratégias utilizadas regularmente (música clássica, respiração calma e “brilhantes da calma”), reforçando, novamente, a importância de elementos sensoriais também no 1.º CEB. Esta opção contribuiu para que a restante sequência fosse realizada de modo mais tranquilo, refletindo que a postura do adulto se deve manter serena, evitando levantar a voz ou revelar nervosismo, promovendo ferramentas chave para uma relação entre professor e alunos (Cury, 2004).

Com a turma predisposta para a aprendizagem, a aula prosseguiu com um áudio do *Wall-e* que apresentou um dos seus espaços preferidos do Planeta Terra: um museu. Este áudio despoletou um diálogo sobre as características dos quadros que, devido ao interesse e curiosidade das crianças demorou um pouco mais que o espetável, visto que optaram por analisar os quadros um a um, lendo o seu nome e falando do artista. Neste episódio, foi notável a criação de relações entre os quadros expostos, uma vez que, ainda antes de conhecerem os pintores, já criavam o paralelismo entre as obras expostas, adivinhando aquelas que pertenciam ao mesmo, salientando, principalmente, Kandinsky (círculos e triângulos) e Mondrian (retângulos e quadrados e cores). Este episódio

riquíssimo comprovou o interesse que as crianças, desde pequenas, revelam por questões artísticas, prezando o combate ao déficit artístico das instituições educativas e proporcionando o contacto direto com objetos artísticos, valorizando a sua relevância (Godinho & Brito, 2010).

A percepção de que todas as imagens continham figuras geométricas foi automática por parte das crianças, permitindo estabelecer uma relação com a atividade desenvolvida. Após o diálogo, a turma foi desafiada pelo *Wall-e* a descobrir qual é o seu quadro preferido dos expostos através de um puzzle. Para isso, resolveram, colaborativamente, um conjunto de sete desafios (adaptados também às crianças com maiores dificuldades), sendo que cada um deu acesso a uma das peças do puzzle. Se, inicialmente o trabalho colaborativo não foi tão evidente, com orientação e com o desenrolar da atividade a dinâmica melhorou, estando patente a entreaajuda. Como o momento inicial se prolongou, o grupo não conseguiu realizar a atividade de acordo com o previsto, pelo que se adaptou para o momento de tarde, onde as crianças, depois de escolherem a sua obra de arte preferida, recortaram as figuras geométricas nelas encontradas e, à semelhança dos pintores, criaram as suas próprias obras de arte construindo o seu museu único.

Focando, agora, na MTP, esta surgiu ao longo da PES no 1.º CEB, reforçando a sua possibilidade de concretização. Além desta vantagem, a respetiva metodologia promoveu a transformação da conceção de ensino, conduzindo a uma alteração organizacional dos conteúdos, que emergiram de um problema contextualizado, promovendo a articulação curricular (Sanches, 2001). Face estas especificidades, dinamizou-se o projeto “Como nasceu o primeiro Homem?”. Foi na planificação “O *Wall-e* entre as estrelas e o Planeta Terra” que se despoletou a primeira fase da MTP, devido ao diálogo dinamizado com a turma, que culminou na apropriação da díade dos conhecimentos da mesma, das suas dúvidas e do que desejava descobrir e explorar. Antes do referido diálogo, a díade denotou um notório interesse do grupo por questões científico-naturais sobre a Terra e o Espaço, graças a perguntas como “como é que a Lua se mantém no céu?” e “o que há dentro da Terra?”. Todavia, foi surpreendida com o imaginário e procura de descoberta das crianças que, quando questionadas, partilharam uma dúvida comum “como nasceu o primeiro Homem?”. Perante este fascínio transversal à turma, foi premente a alteração das conceções da díade, em prol do real interesse das crianças.

A curiosidade assinalada pela área das ciências naturais tornou-se recorrente no 1.º CEB, por se tratar de uma fase em que a vontade de aprender e descobrir é irrefutável, a par da elaboração de conceções próprias e espontâneas sobre o Mundo (Sá, 2002; Sá & Varela, 2007). Por conseguinte, a relação das ciências naturais com as restantes áreas, a contextualização das aprendizagens, o ensino prático, diversificado e agradável, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a promoção da literacia científica e o interesse demonstrado pelo grupo, constituíram fortes potencialidades que justificaram a sua inserção na prática educativa (Harlen, 1983; Martins et al, 2007; Sá, 2002).

Por sua vez, o respetivo projeto procurou atingir objetivos criteriosamente estruturados e selecionados: promover a compreensão da existência de seis fases da evolução do Homem e das suas respetivas características, graças ao envolvimento e contacto com as mesmas; contribuir para uma transição educativa vertical suave, através de dinâmicas que se relacionam com a EPE; fomentar o desenvolvimento de áreas de competência elencadas no PASEO, recorrendo a diferentes estratégias; proporcionar uma gestão flexível e articulada do currículo, graças ao trabalho colaborativo entre os intervenientes da ação educativa; potenciar a aproximação e participação das famílias como elementos ativos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A par da transversalidade dos objetivos elencados, o projeto desenvolveu-se conforme uma sequencialidade estabelecida em conformidade com as necessidades das crianças. Com a compreensão da existência de seis fases da evolução do Homem, a díade optou por organizar as semanas de acordo com cada uma das fases, iniciando com o macaco e terminando no Homo Sapiens Sapiens.

Em prol da apresentação de um resumo do projeto, a par da teia conceptual construída pelas crianças, optou-se pela estruturação de uma tabela síntese que abarca as principais tarefas sugeridas, reforçado a justificativa das mesmas com perguntas e propostas das crianças. A tabela 3 encontra-se organizada semanalmente e contém algumas siglas referentes às fases da evolução do Homem, para uma compreensão acessível.

Tabela 3: Síntese da organização do projeto "Como nasceu o primeiro Homem?", de acordo com a MTP

Como nasceu o primeiro Homem?	
Calendarização e descrição das etapas da MTP e tarefas propostas:	Perguntas e propostas das crianças:
1. ^a semana - Fase I (18-21 de novembro)	
1. Momento de partilha das crianças, que culminou numa dúvida inesperada: “como nasceu o primeiro Homem?”.	
2. ^a semana - Fase II (25 a 28 de novembro)	
1. Ativação dos conhecimentos prévios e construção de uma teia de ideias: as crianças trocaram as suas conceções sobre a temática, respondendo a quatro questões centrais: “O que já sei?”, “O que quero descobrir?”, “O que gostaria de fazer?” e “Como posso descobrir mais sobre isso?”.	
2. Dinamização de pesquisa em fontes selecionadas: em conjunto, as crianças e as professoras estagiárias definiram o que iriam desenvolver, focando as especificidades das seis fases da evolução do Homem.	
3. ^a semana - Fase III (25 a 28 de novembro)	
M. 1. Introdução e aprendizagem da letra “m/M” com o recurso ao texto <i>Macacos</i> , da obra <i>Bichos, Bichinho e Bicharocos</i> de Sidónio Muralha.	“O que há em cada fase?”
M. 2. Dinâmicas de expressão motora para a comparação do macaco com o HSS (posição vertical e desenvolvimento do polegar).	“Onde apareceu?”
M. 3. Onde nasceu o primeiro Homem?: com o auxílio dos familiares, responderam à respetiva questão, partilhando a sua resposta no <i>Padlet</i> .	“Como nasceu o australopiteco?”
A. 1. Introdução da subtração com um problema apresentado pela <i>Lucy</i> e explicação da origem da contagem.	“Qual foi a primeira pessoa a nascer?”
A. 2. Onde nasceu o primeiro Homem?: partilharam-se as respostas e conceções, refletindo-se sobre a posição dos continentes.	“Podemos fazer uma experiência.”
TDC. 3. Atividade experimental sobre a teoria da deriva continental (parte I).	“Fazer coisas em pasta de modelar.”
TDC. 4. Quais os continentes?: criação dos continentes com pasta de modelar.	
3. ^a semana - Fase III (2 a 5 de dezembro)	
HB. 1. Caça ao tesouro e desafios para a descoberta dos materiais utilizados pelo Homem Habilidoso para a criação de ferramentas.	“O que há em cada fase?”
HB. 2. A serrinha da subtração: construíram uma ferramenta individual no âmbito da matemática.	“Como é que construíam as armas?”
HE. 1. Percorrendo caminhos da floresta com a utilização de robôs Blue-Bot.	“Como é que ficaram direitos?”
HE. 2. O corpo do HE: representaram, à escala, o HE, assim como o esqueleto do mesmo.	“Fazemos os ossos para mostrar como evoluíram”
HSN. 1. Visualização de um vídeo sobre a respetiva fase e consecutivo diálogo sobre as suas principais características.	“Como é que os macacos se levantaram?”
HSN. 2. O meu BI e a minha impressão digital: criaram o seu BI, baseando-se na técnica de impressão do HSN.	
HSN. 3. Painel de arte em negativo (impressão das mãos) e representação do fogo.	

HSS. 1. Atividade experimental sobre a teoria da deriva continental (parte II) com a variável escolhida pela turma: o tamanho dos continentes.	“Em pasta de modelar fazer em bonecos.”
HSS. 2. Paisagens sonoras, uma para o habitat do macaco e outra para a atualidade onde vivemos.	“Construir os crânios.”
HSS. 3. Construção de crânios em pasta de modelar.	“O esqueleto da cara mudou?”
4. ^a semana - Fase III (9 a 12 de dezembro)	
1. As fases da evolução do Homem: desenharam, à escala as restantes cinco etapas.	“Cada fase pode ter um desenho grande.”
2. Convites para o museu: elaboraram os convites para os encarregados de educação e para as restantes crianças da instituição visitarem o museu.	“E um cartaz com as seis etapas.”
3. O que conhecemos de cada fase?: conceberam cartazes para cada fase da evolução, indicando as suas características que foram alvo de reflexão.	“Representar através de desenhos.”
4. Jogo dramático: definiram o percurso do museu e conceberam áudios para guiar os convidados durante a sua visita	“As professoras escrevem e nós vamos entregar às salas.”
5. ^a semana - Fase IV (16 de dezembro)	
1. O museu da Evolução do Homem: a turma estruturou uma exposição, em forma de museu, com as criações realizadas ao longo do projeto.	“Uma exposição com silêncio na porta.”
Legenda: M (macaco); A (Australopiteco); TDC (Teoria da Deriva Continental); HH (Homo Habilis); HE (Homo Erectus); HSN (Homo Sapiens Neandertal); HSS (Homo Sapiens Sapiens)	

Perante as atividades desenvolvidas no desenrolar do projeto, considera-se pertinente explicitar e refletir sobre dois segmentos: a atividade experimental sobre a teoria da deriva continental e a divulgação do mesmo.

Quanto à atividade experimental, esta organizou-se em dois momentos distintos, tendo início numa semana planificada pelo par pedagógico da mestrandia, prolongando-se para a semana da díade, e visou responder à questão “como é que o Homem passou para os outros continentes?”, proveniente da compreensão de que o primeiro Australopiteco surgira no continente africano. O desenvolvimento da atividade experimental surgiu espontaneamente, como verificação das respostas à questão referida, uma vez que esta dinâmica prezou a participação, partilha, reflexão, aprendizagem significativa, cooperação e criatividade (Sá & Varela, 2004). Para a sua realização, foram utilizadas esponjas com o formato da África e da América do Sul, coladas com seis gotas de cera de vela. Estes, por sua vez, já colados, foram dispostos num recipiente de alumínio (com água previamente fervida num fervedor), seguro em dois suportes universais, com o auxílio de duas garras. Por baixo do recipiente de alumínio foram posicionadas quatro velas e, de modo a controlar a temperatura da água, recorreu-se a um termómetro seguro numa

garra. A dinâmica e envolvimento das crianças neste processo foram notórios e a sua participação salientou-se.

A nível pessoal considerou-se que a dinâmica fortaleceu o espírito cooperativo da turma pois, se esta inicialmente se mostrou agitada, revelando dificuldades em respeitar a participação do outro, num segundo momento, o cuidado por o ouvir e compreender a sua perspectiva foi visível, beneficiando com as partilhas. Neste sentido, verificou-se que a partir da escuta de outras perceções, as crianças reformulam e reorganizam o seu próprio pensamento, recorrendo à verbalização do outro para melhorar os seus conhecimentos. Neste processo, a par da comunicação e partilha de vocabulário científico, considerou-se primordial a passagem para a escrita, por implicar a reflexão do pensamento. Esta dinâmica decorreu com o preenchimento de uma carta de planificação, onde as crianças recorreram maioritariamente ao desenho para se expressarem, que é, por sua vez, uma estratégia comum nas ciências naturais, por permitir o registo, concebendo representações mentais (Sá & Varela, 2004, 2007). Ao longo dos dois momentos da atividade experimental, e partindo da questão “será que a dimensão das esponjas influencia o tempo com que estas se separam?”, que surgiu naturalmente do grupo de crianças aquando do primeiro momento, o registo da carta de planificação (figura 9) permitiu que as crianças identificassem, minuciosamente, as duas partes da atividade experimental, realçando a variável escolhida pela turma - tamanho dos continentes - assim como os outros elementos controlados e que se mantiveram iguais, realçando o tempo, cronometrado, da separação dos continentes.



Figura 9: Exemplo de registo da carta de planificação

Quanto ao último momento da MTP, a divulgação do museu da Evolução do Homem culminou no final perfeito para o projeto. A opção de delinear uma exposição proveio da turma, que decidiu, ainda, a concretização de convites,

cartazes e elementos relativos cada uma das fases de evolução do ser humano, assim como um áudio guia que orientava os visitantes ao longo da sua visita. A ideia de convidar tanto as crianças da instituição como os familiares foi considerada positiva, pois além de promover a partilha de conhecimento, estabeleceu uma proximidade entre os diferentes intervenientes educativos. O envolvimento e adesão das famílias constitui-se um momento gratificante, tanto para as crianças como para a mestrandia, sendo que todas se mantiveram comunicativas, curiosas e concentradas na participação das crianças, que, por sua vez, explicaram pormenorizadamente todos os detalhes de cada fase de evolução. A partilha culminou numa experiência única e, graças ao contacto com os familiares, o *feedback* foi incrível, salientando o interesse das crianças pela temática e o desenvolvimento que tinham sentido nas mesmas ao longo do tempo.

Além das etapas indicadas do projeto e após o término do mesmo, surgiu, graças ao contacto e prontidão dos docentes da ESE e à disponibilidade da supervisora institucional, a possibilidade de dar continuidade ao mesmo, recorrendo às impressoras 3D da instituição mencionada para a impressão de réplicas de crânios das fases da evolução do Homem. Por conseguinte, foi com o recurso a este material que a díade, em colaboração com docentes da ESE, supervisora e professora cooperante, planificou quatro intervenções, que se encontram sintetizadas na seguinte tabela 4.

Tabela 4: Síntese da 6.^a semana de desenvolvimento do projeto “Como nasceu o primeiro Homem?” (recurso a réplicas de crânios 3D)

6. ^a semana Fase III (13 a 16 de janeiro)	
<p>1.^a sessão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolha dos conhecimentos prévios das crianças relativos ao projeto. 2. Reorganização dos cartazes elaborados para a divulgação. 3. Associação dos cartazes às respetivas fases da evolução do Homem através do <i>Plickers</i>. 	<p>Perguntas e propostas das crianças:</p>
<p>2.^a sessão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração livre e sensorial dos crânios 3D. 2. Criação de mapa conceptual relativo às características do recurso. 3. Associação dos crânios 3D a cada uma das fases da evolução do Homem, utilizando os <i>Plickers</i>. 	<p>“Como é que o esqueleto da cara mudou?”; “Como é que começaram a ficar direitos?”;</p>
<p>3.^a sessão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medição dos crânios com dois instrumentos de medição não convencionais para comparação. 	

4.^a sessão:

1. Exploração do *Foramen Magnum* e das suas particularidades.
 2. Organização dos crânios perante a posição do *Foramen Magnum*.
 3. Registo, através do desenho, da relevância do *Foramen Magnum* para a deslocação bípede e posição da coluna vertebral.
-

“Como é que se conseguiram levantar?”.

As quatro sessões, organizadas de modo sequencial e gradativo, contextualizadas com o auxílio de uma personagem familiar ao grupo – o esquilo do filme *A Idade do Gelo* - iniciaram-se com a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, recorrendo aos mesmos no desenrolar das restantes sessões, tal como preconiza uma visão construtivista (Lebrun, 2002). Esta opção permitiu compreender em que patamar de conhecimento as crianças se encontravam, podendo colmatar alguma possível necessidade (Rodrigues, 2003). Embora a díade pensasse que alguns pormenores poderiam ter sido esquecidos, foi perceptível o quão significativas tinham sido as aprendizagens para o grupo, que se relembrou com entusiasmo de todas as particularidades do projeto: a sequência das fases e consecutiva organização do museu, e o que construíram em cada uma de acordo com as suas características, culminando num momento gratificante e impactante.

Posteriormente, promoveu-se uma partilha mais detalhada acerca das características de cada fase recorrendo aos cartazes concebidos pelas crianças para a exposição do projeto, que se encontravam com certas palavras ou desenhos tapados. Quando questionadas sobre os elementos em falta, as crianças trocaram, de imediato, ideias sobre o que poderia ser e, com perguntas específicas colocadas pela díade, rapidamente, concluíram a respetiva informação. Este processo ocorreu ao longo dos seis cartazes e, no final, associaram cada um à respetiva fase da evolução do Homem, através dos *Plickers*, com a respetiva folha de registo, como ferramenta de consolidação. A utilização do referido recurso fundamentou-se no facto de este dotar as respostas de um carácter pessoal e permitir, de forma automática, analisar os resultados, colmatando, automaticamente, dúvidas e possibilitando a motivação e aprendizagens satisfatórias com o outro (Quadros-Flores, 2011).

Com a temática recordada e o visível interesse das crianças, a segunda sessão despoletou com a exploração sensorial dos crânios. Para isto, com o recurso a duas caixas, com um crânio no seu interior, as crianças foram convidadas a descobrir, através do tato, o que estas continham, levando o seu tempo, que, a

par do respeito pela criança, também contribuiu para o sucesso deste momento. A exploração sensorial suscitou diferentes respostas por parte das crianças, sendo que algumas delas chegaram a identificar que sentiam ossos (M.C.: “uma pedra.. com piquinhos”; I.: “é escorregadio...”; P.: “ossos!”; E.: “ossos... não, crânio, para mim é um crânio!”). Quando revelado o conteúdo das caixas, o entusiasmo foi claro e acompanhou-se de inúmeras dúvidas (L.: “é do macaco?”; M.: “como é que trouxeram esses crânios?”; G.: “são reais?”) e conduziu à troca de pensamentos deveras interessantes: D.: “eu acho que alguns deviam estar pretos.. mais castanhos”, P.E.: “porquê?”, D.: “porque são muito velhos...”, M.F.: “sim, o macaco devia”, que permite salientar pormenores a que as crianças prestaram atenção ao longo do projeto, uma vez que todas as imagens dos crânios mais antigos eram mais escuras.

A par das dúvidas e suposições da turma, optou-se por explicar o processo de impressão dos crânios, partilhando que teriam sido impressos numa impressora 3D, que despoletou um comentário surpreendente por parte da M.M.: “uma impressora 3D que demora muito tempo a imprimir, o meu pai tem uma”. Este simples momento, suscitou, na mestrandia, a reflexão sobre vários aspetos: a influência do meio nas crianças e nos seus conhecimentos, o facto de todos os tipos de linguagem poderem ser utilizados com as crianças, desde que adequado às mesmas, e a relevância da ZDP, uma vez que através do seu comentário, esta criança dotou as restantes de um novo conhecimento (César, 2003).

Dotada de um cariz mais exploratório e dinâmico, ao longo da referida sessão as crianças, através da observação e exploração ativa, conseguiram aperceber-se das características de cada um dos crânios, salientando, ainda os fatores que os distinguem entre si, centrando-se, na dimensão (associada à inteligência), na posição do maxilar e no formato da dentição. Tendo como base esta comparação, construiu-se um mapa mental no *site MindMeister*, com a participação de toda a turma e, para verificar a compreensão das características patentes em cada um dos crânios, e retomando os *Plickers*, as crianças associaram o molde de impressão 3D à respetiva fase de evolução. Considerando a importância da exploração sensorial, foi dada a liberdade de manipulação dos respetivos crânios, comparando-os com o molde exposto, contribuindo, para uma percentagem de praticamente 100% na resposta correta. Contudo, um aspeto que se considera pertinente melhorar prende-se com o registo que não foi incorporado, levando a uma maior agitação.

A sessão três revelou-se mais calma, embora igualmente desafiante. No início da mesma, surgiu o esquilo, com um *PowerPoint*, que questionou o grupo sobre a possível organização dos crânios. Perante esta dúvida ocorreu, de imediato, por parte da turma a medição recorrendo a instrumentos de medida não convencionais, sendo que a par da utilização dos recursos estruturados é ainda fundamental o recurso a materiais não estruturados que podem ser propostos pelo adulto (Ponte & Serrazina, 2000). Neste sentido, e por uma questão de coerência de comparação, os instrumentos de medida foram previamente selecionados: duas barras do material de cuisenaire. A utilização de dois instrumentos promoveu a comparação entre os mesmos, levando as crianças a concluir que se uma unidade é mais pequena terão de a repetir um maior número de vezes. Para a referida dinâmica a turma dividiu-se em seis grupos sendo que cada um ficou responsável por medir o perímetro de um crânio, registando-o. Para este processo, por se tratar de uma superfície curva, inicialmente utilizaram um fio que passaram de uma ponta à outra do crânio, cortando-o e, de seguida, procederam à medição do mesmo. Durante todo o processo o trabalho colaborativo entre os grupos foi claramente notório, sendo o envolvimento e participação perceptíveis, revelando um grande cuidado em todo o processo, desde a colocação do fio à volta do crânio (uma criança segurava e as outras passavam o fio à volta), até ao registo e partilha do mesmo com os restantes grupos (figura 10).

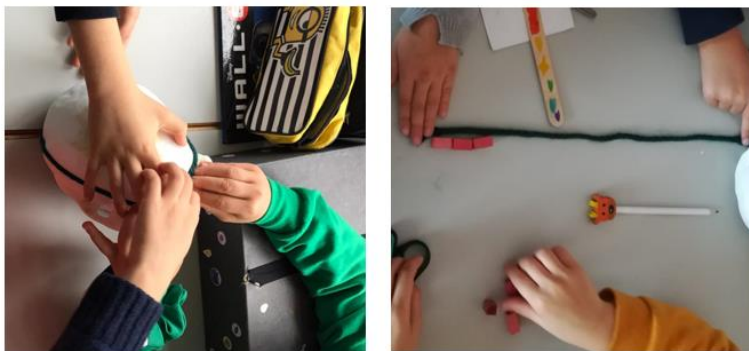


Figura 10: Evidências do trabalho colaborativo na medição do perímetro das réplicas de crânio

Por fim, a última sessão centrou-se na reflexão do conceito de *Foramen Magnum*, que corresponde à cavidade que se encontra no crânio e que permite a conexão entre este e a coluna vertebral que, já tinha sido alvo de atenção por parte das crianças aquando da sua exploração (F.: “e o que é este espaço? Para

que serve?”). Por se encarar como um termo científico mais abstrato e complexo, a mestranda receou a compreensão do mesmo, contudo, a destreza das crianças foi, uma vez mais surpreendente, facilitando a compreensão da utilidade do mesmo. Para iniciar este momento, recorreu-se a um desafio do esquivo, que pretendia organizar os crânios perdidos, recorrendo ao esqueleto desenvolvido pelo grupo no projeto. Quando questionadas sobre “como é que o crânio se encaixa com a coluna vertebral?”, as respostas foram imediatas, realçando o E.: “no pescoço” e o L.: “o buraco, aquele que tem sempre por baixo dos crânios!”.

Depois de esclarecido o nome e a funcionalidade da cavidade, foi disponibilizado um tubo, representativo da coluna, com a finalidade de visualizarem a influência da posição do *Foramen Magnum*. Ao testarem as diferentes hipóteses assinalaram que no *Homo Sapiens Sapiens* a coluna P.: “fica retinha” e mantem-se L.: “na vertical”, contudo quando questionados se o “*Foramen Magnum* também existe nos outros crânios da evolução do Homem?” as opiniões dividiram-se, realçando que sim M.: “menos no macaco, porque ele não tem as costas direitas”. Estes exemplos de participação das crianças prolongaram-se durante a experimentação (figura 11), sendo que com a análise individual dos crânios concluíram que todos possuíam esta cavidade.



Figura 11: Exploração ativa dos crânios 3D

Simultaneamente, quando analisaram se “a distância da frente, dos dentes, até ao *Foramen Magnum* é maior no macaco do que no *Homo Sapiens Sapiens*?” reponderam afirmativamente, P.: “o *Foramen Magnum* é mais atrás porque o macaco anda mais curvado” concluindo que R.: “quanto maior a distância dos dentes até ao *Foramen Magnum* mais inclinado vai andar”, particularidade enaltecida, posteriormente, através do registo em desenho. Os comentários e intervenções das crianças foram de grande riqueza, e revelaram

a capacidade de problematização e reflexão, conseguindo compreender até temáticas que evidenciam maior complexidade. Esta, por sua vez, torna-se a principal mensagem do projeto, que, apesar de abstrato culminou em aprendizagens significativas e crianças felizes e realizadas, abolindo a perspectiva infantilizante das suas aprendizagens (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004).

Por último, importa salientar a importância e necessidade da abordagem das ciências naturais desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo que todas as crianças, futuras cidadãs, disponham, de igual modo, de conhecimentos no âmbito da respetiva área do saber, promovendo “cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativamente e responsabilmente em sociedades que se querem abertas e democráticas” (Cachapuz et al, 2004, pp. 366-367).

Em suma, apesar do percurso complexo e notoriamente desafiante, foi possível sublinhar um sentimento de crescimento pessoal e profissional, realçando a entrega e vínculo com todas as crianças com que teve oportunidade de contactar, parâmetros aprofundados detalhadamente na posterior Reflexão Final.

REFLEXÃO FINAL

No decorrer do percurso formativo, perspetivou-se a educação associada a uma intrínseca componente social, relação previamente realçada no Capítulo I, e que se veiculou ao longo da PES, especialmente no presente ano vigente. Viveu-se um período de extrema complexidade, face à situação epidemiológica, que, a par das ademais repercussões sociais, se sentiu no âmbito educativo. Neste sentido, se a influência social nas instituições educativas releva um peso significativo, e se a sociedade apresenta problemas estruturais, estes irão estar, congruentemente, espelhados a nível educativo (Perrenoud, 2002). Contudo, foi perante as dificuldades vivenciadas que se orientou a ação educativa, pelo que a MIA se revelou essencial, permitindo realçar a adoção de paradigmas construtivistas, “valorizando a experiência e a reflexão na construção do conhecimento profissional” (Schön, 1987, citado por Vieira, 2019).

Neste processo reflexivo, a mestrandia gostaria de ressaltar a centralidade da colaboração. De facto, crê-se, pessoal e profissionalmente, que não seria viável propor uma dinâmica colaborativa às crianças se esta não fosse igualmente vivenciada a nível formativo entre os diferentes intervenientes: par pedagógico, docentes cooperantes e supervisoras. A natureza colaborativa revelou-se marcante a nível profissional, permitindo demonstrar as vantagens do pensamento conjunto e da partilha de perspetivas em prol de objetivos comuns, assim como o ultrapassar de momentos de maior complexidade e frustração, evidenciando-a como “uma dimensão incontornável do mundo de hoje”, impulsionadora de crescimento (Boavida & Ponte, 2002, p. 55). Deste modo, além de regular, a colaboração contribuiu para pensar e repensar a educação criticamente, desenhando e redesenhando a prática educativa (Vieira, 2019) e enriquecendo o delineamento de um perfil duplo, através da apropriação de um discurso pedagógico mais rico e adequado que reforce o diálogo entre a prática e a teoria (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

Paralelamente, o processo de supervisão também permitiu espelhar a vertente colaborativa que, se inicialmente contribuiu para alguma incerteza por parte da mestrandia, rapidamente se apercebeu da sua pertinência, tornando-se momentos potencializadores de “uma aprendizagem profícua (...), tendo a

vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente” (Pedras & Seabra, 2016, p. 299). Face esta conceção, o processo de supervisão não se circunscreveu unicamente ao momento supervisionado, englobando um apoio prévio baseado num ambiente de confiança e numa relação positiva, colaborando para a resolução de problemas identificados.

O percurso formativo nem sempre foi linear, envolvendo vicissitudes, incertezas e desafios emergentes, que potenciaram a evolução pessoal e profissional da mestranda. Todavia, como se procurou despoletar nas crianças, a aprendizagem ao longo da PES também proveio do erro, que se foi corrigindo continuamente, reconstruindo e colmatando, progressivamente questões profissionais

Ao longo da formação inicial compreendeu-se que cada grupo é único, com particularidades e especificidades, porém apenas no contexto educativo é que a docente estagiária se deparou com esta realidade, daí se considerar a relevância da PES. De facto, a sua organização implicou a transição do 1.º CEB para a EPE, pelo que se sentiram algumas dificuldades, não pelo facto de encarar o 1.º CEB num molde restritivo ou conceber a escolarização da EPE, mas pelas diferenças estruturais presentes entre os níveis educativos e os grupos de crianças em questão, que apresentaram ambas particularidades vincadas. Neste sentido, pelo meio da inclusão no grupo e com a reflexão conjunta, a mestranda foi-se desapegando, progressivamente, dos hábitos criados no 1.º CEB, em detrimento de uma ação educativa adequada e contextualizada. Porém, considera relevante prestar alguma atenção à EPE onde, infelizmente, o colmatar de dificuldades acabou por ser mais subtil, considerando a sua interrupção, reforçando a importância da participação na prática como estratégia de superação profissional. Por conseguinte, no respetivo nível educativo acabaram por ficar expectativas e possibilidades por cumprir, como a dinamização do espaço exterior, a inclusão das famílias no ambiente educativo, a aproximação com o meio envolvente, assim como possibilitar um desenvolvimento holístico das crianças baseado no brincar como atividade primordial, que, apesar de fomentado, acabou por sofrer uma quebra.

Em contrapartida, esta realidade proporcionou um crescimento singular e igualmente necessário de acordo com a atualidade. As alterações vivenciadas acabaram por influenciar a continua construção da identidade profissional da mestranda, visto que permitiu refletir sobre elementos cruciais a qualquer

docente (quer educador quer professor), como o contacto constante, a troca de carinho, a partilha, a escuta e a interação, assim como os princípios eticamente defendidos. Por conseguinte, depreendeu um vasto campo de possibilidades, sem deixar de conceber a prática educativa fundamentada na relação com o outro, nos afetos e no “estar coletivo”.

Através da PES verificou a necessidade do grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade em manter práticas comumente associadas à EPE, algo que se respeitou e se salientou no percurso da ação educativa. Esta particularidade permitiu comprovar a necessidade de proporcionar uma transição suave entre os níveis educativos, evitando um choque repentino e a premência de encarar a pedagogia como um elemento central para a aprendizagem de todas as crianças, independentemente da sua faixa etária (Nóvoa, 2011).

Este posicionamento profissional refletiu-se na ação educativa, contribuindo para a desconstrução, através da prática, das preconcepções associadas a cada nível educativo. Assim, enquanto futura profissional de perfil duplo, a docente estagiária apresenta um olhar abrangente, evitando moldes pré-definidos ou uma alteração da conceção de criança quando esta avança para o 1.º CEB. Paralelamente, respeita uma continuidade, quer ao nível dos afetos, que devem manter-se transversais, das aprendizagens holísticas e contextualizadas, das transições educativas suaves, promovendo um momento orgânico e sem discrepâncias, e da adaptação das pedagogias associadas à EPE ao 1.º CEB, concebendo a criança como o centro da sua aprendizagem.

Preconizando que o crescimento profissional não finda nesta fase, devendo emergir de modo contínuo com a finalidade de atualizar a prática educativa e acompanhar as evoluções que certamente irão ocorrer, resta ressaltar a vontade de alcançar uma educação de qualidade, direcionada para os principais agentes da ação educativa, e pelos quais todo o percurso formativo da mestranda se revestiu de um profundo significado: As Crianças!

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. C. R. (2009). *Aprender com robots*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação, Lisboa, Portugal.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-192). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-61). Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- António, L. (1999). *O ensino, o cinema e o audiovisual*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54987>
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministérios da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Beata, P. & Pedro, N. (2018). As salas de aula do futuro: análise das atividades desenvolvidas por professores e alunos. *Indagatio Didactica*, 10(3) 81-95. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11229/9258>
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>
- Boiko, V. A. T. & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58. [dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007](https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007)
- Brito, A. C. U. & Santos, M. L. R. (s.d.). *O brincar na pedagogia-em-participação*. s.l., s.n..
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da educação em ciências às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10(3), 363-381. [dx.doi.org/10.1590/S1516-73132004000300005](https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000300005)
- Canha, M. B. Q. & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, Brasil.
- Cavaco, A. & Rosa, J. (2017). O papel da robótica no desenvolvimento do raciocínio matemático em Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 13, s.p. doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2643
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cosme A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações* 22, 62-82. doi.org/10.25755/int.1536
- Costa, A. P. & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: o professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188. doi.org/10.21814/rpe.7856
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho.

- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ...Nanzhao, Z. (2000). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L..
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. & Santos, M.L. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31. doi.org/10.1080/13502930685209781
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, C.V., Vieira, M. M., Abrantes, P., Aido, J. P., Gargaté C., Araújo M. M. (...) Roldão, M. C. (2001). *Gestão flexível do currículo – contributos para uma reflexão crítica* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes_jardim_infancia.pdf
- Gomez, J. G. (2007). What do we know about creativity? *The Journal Of Effective Teaching*, 7(1), 31-43. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237544764_What_Do_We_Know_About_Creativity
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão curricular: percursos de investigação* (p. 159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro Editora. Disponível em: http://www.portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf
- González, J. A., Muñoz, P. E. & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- Granja, A. M. A., Costa, N. & Rebelo, J. (2011). A escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 141-153. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200010
- Harlen, W. (1983). Introducción editorial. In W. Harlen (ed.), *Nuevas tendencias de la educación científica en la escuela primaria – Volume I* (pp. 3-7). França: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.
- Henriques, M. E. (1997). *Uma estratégia formativa no processo de ensino e aprendizagem da história – um estudo de caso em educação*. Lisboa: Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H..
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo – um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto* (2.^a ed.). Mangualde: Edições Padago, Lda.
- Leal, S. M. & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 163 - 177). Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lima, L. & Cosme, A. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. *Revista Intersaberes*, 13(28), 65-76. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/325942370_Desafios_da_formacao_de_professores_num_contexto_de_mudanca_paradigmatica_na_educacao
- Lima, L. C. (2018). Lei de bases do sistema educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa da Educação*, 31(número especial), 75-91. [dx.doi.org/10.21814/rpe.15077](https://doi.org/10.21814/rpe.15077)
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Logo Foudation (2015). *Logo History*. Disponível em https://el.media.mit.edu/logo-foundation/what_is_logo/history.html
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra(13), s.p..doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260

- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502012000300010&lng=pt&nrm=iso
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). Porto: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores* (2.^a ed.). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Miranda-Pinto, M. S. & Osório, A. J. (2016). As TIC em contexto de educação de infância: atividades sobre pensamento computacional e programação. *Atas do XIII Congresso SPCE*, 1565-1571. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/315584092_AS_TIC_EM_CONTEXTO_DE_EDUCACAO_DE_INFANCIA_ATIVIDADES SOBRE_PENSAMENTO_COMPUTACIONAL_E_PROGRAMACAO
- Montessori, M. (1974). *A criança* (5.^a ed.). Lisboa: Portugalia.
- Moreira, J. A. (2012). *Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais. Imagens da Cultura* *Cultura das Imagens* 1(2), 173-181). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2207>
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação em pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.
- Nóvoa, A. (s.d.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educacion*. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, 77, 15-16. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>
- Oliveira E. B. P. & Alencar, E. M. L. S. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 541-552. doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400009
- 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. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo em pedagogia-em participação* (pp. 9 - 70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo em pedagogia-em participação* (pp. 71- 96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: contruindo o direito de participação. *Análise Psicológica* 1(22), 81-93. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So870-82312004000100009

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 25-60). 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. *Em Aberto*, 30 (100), 115-130. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391>
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 55-79). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A, Silva, L. M. U. ... Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt>
- Pazinato, A. M., Martins, A. R. Q., Capellari, M. R. & Folle, D. (2017). Estudo do processo de criatividade no uso da robótica educacional. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 2(2), 13-23. Doi: 10.18256/2359-3539/reit-imed.v2n2p13-23
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. DOI: 10.3895/rtr.v1n2.4379
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores II S.A..
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática. A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República. *Cadernos, Escola e Formação*, 95-98. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Quadros-Flores, P. A., Marta, M. C. & Sá, S. M. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Práctum* 3(2), 60-76. Disponível em <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/60>

- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martinez-Figueira & A. Aires (Coords.), *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/257132909_Observacao_de_aulas_e_avaliacao_do_desempenho_docente
- Ribeiro, A. (2018). Imaginação ao poder em educação visual. *Indagatio Didactica*, 10(2), 9-29. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11273/7341>
- Ribeiro, C. R. (2006). *RobôCarochinha: um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación (pp. 3115-3127). Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12239>
- Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J. ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projecto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva boas e más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso &

- M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Roldão, M. C. & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa.
- Ruano, J. C., Morillo, M. M. & González, F. J. A. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competências para el buen vivir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 619-644. [dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487](https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487)
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sales, L. M. M. & Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. *Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica*, 23(2), 682-702. Doi: 10.14210/nej.v23n2.p682-702
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vale, A. P. (2014). Leitura de palavras. In. F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 33-59) Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *Estreia dialogos Revista da Rede Internacinal de Investigação-Ação Colaborativa*, 1, 27-40. Disponível em <https://www.estreialogos.com/n7>

- Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA, Clube do Professor.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.^a ed.). Porto: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série –A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.

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

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

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série –A. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – II Série – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

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

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

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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.

Agrupamento de Escolas (2018-2021). Projeto Educativo. V.N.G..

NM