

M

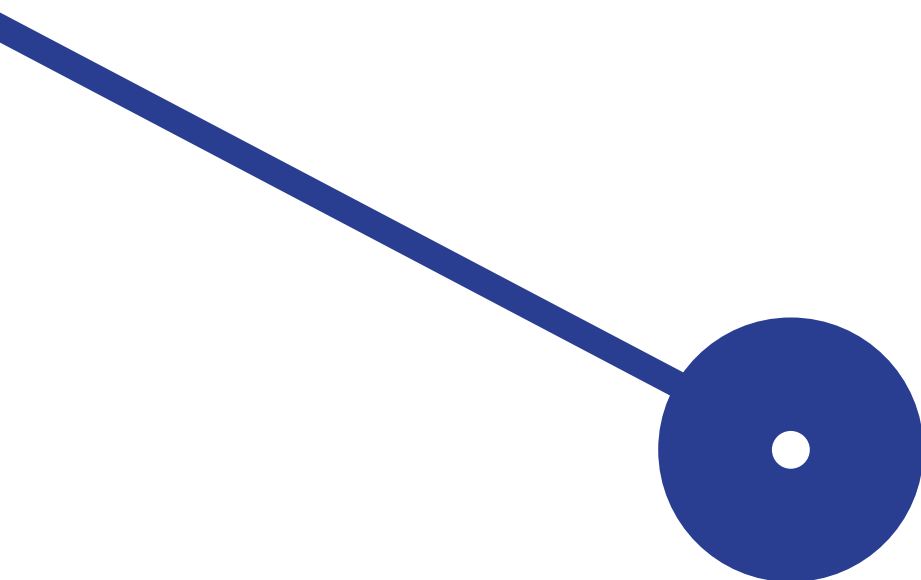
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Micaela de Castro Pereira

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Micaela de Castro Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Micaela de Castro Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

O presente relatório destaca o percurso de formação marcado pelo sonho de ser profissional de educação, que pressupôs um investimento pessoal significativo, desencadeando um processo de crescimento natural e evolutivo. Neste, realce-se o valor do trabalho colaborativo – que ganha uma relevância acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional – com todos aqueles que se cruzaram nesta longa caminhada e que de alguma forma contribuíram para uma aprendizagem constante. Neste sentido, dirijo as próximas palavras expressando o carinho que sinto a quem devo a minha sincera gratidão.

À minha família, em especial à minha mãe, irmã e cunhado, agradeço o apoio incondicional, o amor, a atenção, a paciência e todas as palavras de carinho e encorajamento, especialmente nos momentos de maior dificuldade e indecisão. Obrigada por terem sido o meu porto seguro e por se orgulharem de mim todos os dias.

Ao meu pai, a minha maior e mais brilhante estrela no céu, com quem gostava de partilhar o meu sucesso. Tenho a certeza que estarás orgulhoso pelo meu percurso pessoal e profissional, contudo sem os valores que me transmitiste nada disto seria possível.

Ao Pedro, minha âncora, que esteve sempre presente nesta longa caminhada, para aplaudir as minhas conquistas e apoiar-me nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares em mim e por nunca me teres deixado desistir deste sonho.

À Francisca, o meu par pedagógico, que me acolheu desde o primeiro dia e se foi tornando cada vez mais especial. Um sincero agradecimento a ti. Obrigada pelas palavras de incentivo e motivação, pela amizade, pela simplicidade, pela sinceridade, pelo companheirismo e, acima de tudo, obrigada por acreditares em nós. Tenho muito orgulho em ti.

À coordenadora do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, professora Doutora Deolinda Ribeiro, pelas palavras de encorajamento e por se ter sempre disponibilizado a ouvir e orientar.

Às professoras Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, supervisoras institucionais, um agradecimento por me terem orientado e apoiado constantemente neste processo de formação e por se terem mostrado sempre disponíveis. Obrigada pelas críticas construtivas, pela atenção, pela dedicação, pela exigência, pelas palavras, por acreditarem em mim quando duvidei e por terem demonstrado o quão gratificante é esta profissão.

Às docentes cooperantes e a todos os profissionais da instituição educativa que me acolheu, os quais contribuíram para uma adaptação serena e saudável, fazendo-me sentir feliz e

em casa. Em especial à educadora e à professora cooperante pela partilha de experiências e pelas aprendizagens que me proporcionaram construir. Às crianças com as quais tive o privilégio de desenvolver a Prática Educativa Supervisionada, agradeço todo o carinho, a alegria diária, os abraços, a autenticidade, as brincadeiras, as conversas sentidas e os ensinamentos que contribuíram, em grande medida, para o meu crescimento pessoal e profissional. Ficarão certamente na minha memória.

Por último, mas não menos importante, um obrigada a todos os docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que ao longo destes anos de formação possibilitaram a aquisição de um vasto leque de conceitos teóricos e legais, os quais auxiliaram a minha ação educativa e, claro, acompanharão o meu futuro profissional.

Obrigada a todos por me ajudarem a crescer!

RESUMO

O presente relatório retrata um percurso de formação inicial, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, no contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa lógica de desenvolvimento profissional, onde esteve presente o princípio da articulação dos saberes teóricos com os saberes emergentes da prática.

Neste sentido, todo o documento é fruto de um processo de reflexividade crítica e investigativa sobre a práxis, assente na aproximação à Metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia concretizou-se através do desenvolvimento das diferentes etapas do processo educativo – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação –, que contribuíram para uma evolução contínua, com vista a uma intervenção progressivamente mais contextualizada e significativa, resultando numa gradual emancipação profissional. Portanto, como se encontra expresso neste relatório, este método de carácter investigativo e reflexivo possibilita agir intencionalmente nas diferentes situações, considerando as especificidades das crianças, numa perspetiva diferenciada.

Na tentativa de promover uma melhor resposta educativa, privilegiou-se uma prática inserida num paradigma socioconstrutivista, como se procurou apresentar neste documento, onde prevaleceram a pedagogia de participação e a Metodologia de Trabalho de Projeto, atribuindo à criança um papel central e ativo na construção do seu conhecimento, sem descuidar a importância do docente como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Uma particularidade realçada ao longo do relatório que, certamente, influenciará o percurso profissional corresponde à importância atribuída ao trabalho colaborativo na promoção de aprendizagens significativas nas crianças, mostrando-se, também, potencialmente rico do ponto de vista da aquisição de competências e do desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Criança, Investigação-Ação, Socioconstrutivismo, Colaboração, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This report describes an approach to initial training, developed within the Supervised Educational Practice, in the context of Pre and Primary School Education. It is grounded in a professional development approach, where the principle of the articulation of theoretical knowledge with the emerging knowledge of practice was present.

In this sense, this document is the result of a process of critical and investigative reflection of pedagogic practice, aligned to Action Research Methodology. The development of this methodology came across the different stages of the education process – observation, planning, action, reflection and evaluation – supported the evolution of a relevant, contextualized and impactful approach to ongoing professional growth. So, as expressed in this report, this method of investigative reflection makes it possible to act intentionally in different situations, considering the unique characteristics of the children, with a differentiated perspective.

In an attempt to promote a better educational outcome, the research favored a paradigm of social constructivism, where the pedagogy of participation and the Project-Based Learning prevailed, giving the child a central and active role in the construction of their own learning, without neglecting the importance of the teacher as a mediator in the children's learning and development process.

A noteworthy observation from this report, that is likely to influence career paths in teaching is attributed to the importance of collaborative work in promoting meaningful learning in children, also showing itself to be potentially rich from the point of view of acquiring skills and the professional and personal development.

Keywords: Child, Action Research, Social Constructivism, Collaboration, Professional Development.

ÍNDICE

Índice de figuras.....	VI
Lista de abreviações, acrónimos e siglas	VII
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico e legal.....	3
1. Um olhar sobre a educação: perfil, paradigmas e princípios educativos	3
1.1. Especificidades da ação pedagógica na Educação Pré-Escolar	12
1.2. Especificidades da ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II: Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Contextualização da instituição cooperante	29
1.1. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar	32
1.2. Caracterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de investigação	43
Capítulo III: Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Percurso de formação na Educação Pré-Escolar: experiência e reflexão.....	49
2. Percurso de formação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: experiência e reflexão	65
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Legislação e outros documentos	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos pedagógicos vivenciados na PES	16
Figura 2 – Espiral de investigação-ação	44
Figura 3 – Votação do nome do projeto através da utilização de um diagrama de <i>Venn</i>	53
Figura 4 – Exploração livre do painel sonoro	62
Figura 5 – Evidências da apropriação de conhecimentos no âmbito do projeto, concretamente na representação da tartaruga com as suas principais partes constituintes e do seu processo de nascimento.....	62
Figura 6 – Colocação dos diferentes tipos de solo nas garrafas	72
Figura 7 – Colocação da água sobre os diferentes tipos de solo	72
Figura 8 – Registo, em grupo, da carta de planificação	72
Figura 9 – Construção de uma galáxia para colocar junto do mapa concetual	75
Figura 10 – Projeção e apresentação das constelações.....	76
Figura 11 – <i>Peddy-paper</i> : exploração da planta da escola e resposta a um desafio	79
Figura 12 – <i>Peddy-paper</i> : realização de desafios motores	79
Figura 13 – <i>Peddy-paper</i> : resposta a uma das questões presentes numa estação	79

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGS – Direção-Geral da Saúde

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

SNE – Sistema Nacional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Este documento destina-se à obtenção do grau de Mestre, habilitando para a docência em EPE e 1.º CEB (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio) e, neste sentido, a sua elaboração visa espelhar de forma reflexiva e fundamentada o percurso formativo realizado nas duas valências educativas, num contexto de estágio profissionalizante entendido como um espaço propício ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes basilares ao exercício da profissão docente.

Por seu turno, procura-se transparecer um crescimento profissional, no que concerne à capacidade investigativa e de análise reflexiva, elementos primordiais que favoreceram, ao longo da PES, a articulação dialética entre a teoria e a prática educativa, de modo a agir com intencionalidade, bem como maximizaram as probabilidades de consecução de estratégias indutoras de um desenvolvimento holístico, sem descurar os princípios de inclusão e de diferenciação pedagógica (Máximo-Esteves, 2008; Ribeiro, 2020; Tomlinson, 2008).

Sem embargo, importa notar que este crescimento ocorreu em virtude do processo de observação, a par com o espírito de cooperação e entreajuda entre a díade, as professoras cooperantes, as supervisoras institucionais e os demais intervenientes da ação educativa e docentes da instituição de formação, enfatizando a partilha e o trabalho em equipa como fatores potenciadores da otimização da prática pedagógica.

Neste sentido, o período de estágio desenrolou-se em dois níveis educativos distintos, concretamente a EPE e o 1.º CEB. No que respeita ao grupo da EPE, este era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, já no 1.º CEB o grupo de crianças frequentava o 3.º ano de escolaridade, possuindo idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Foi neste contexto que o par pedagógico procurou permitir às crianças uma participação ativa na tomada de decisões sobre os processos da sua própria aprendizagem, considerando-as como agentes centrais da ação pedagógica.

Através desta experiência educativa e de formação foi possível obter uma visão alargada não apenas sobre os desafios, exigências e responsabilidades que o exercício desta profissão acarretam, mas também sobre o aprender a ser educador/professor, que se afigura um processo

complexo, longo e particular, pelo que o profissional de educação mobiliza um conjunto de saberes, “saber, saber fazer e saber ser” (Ribeiro, 2017, p. 86), que adquire na formação inicial, mas que não se esgotam, pelo contrário, a docência deve ser encarada como uma profissão em permanente (re)construção, procurando responder eficazmente às novas imposições que a sociedade atual coloca à escola e aos professores (Day, 2001; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Relativamente à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em três capítulos que se relacionam entre si e se fizeram acompanhar por um constante olhar reflexivo e indagador, culminando numa metarreflexão.

No primeiro capítulo são elencados os referenciais teóricos e legais comuns aos dois níveis educativos, que orientaram e sustentaram a prática educativa. Do mesmo modo, faz-se alusão à permanente e acelerada evolução da educação, colocando em evidência a necessidade de mudanças contínuas, para fazer face aos novos desafios colocados pelas transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea. Ainda neste tópico é explicitada a relação e proximidade existente entre as duas valências, seguido das suas especificidades.

Já no segundo capítulo efetua-se, numa primeira instância, uma caracterização pormenorizada da instituição educativa onde foi desenvolvida a PES, na valência de EPE e de 1.º CEB, sucedido pelas características particulares de cada nível educativo, fatores chave para o exercício de uma práxis consciente e intencional. A Metodologia de Investigação-Ação (MIA), é apresentada, por último, neste capítulo, como sendo a metodologia adotada no decurso da PES, numa perspetiva reflexiva sobre a sua pertinência e necessidade para a melhoria das práticas.

Por fim, o terceiro capítulo visa apresentar de forma descritiva e analítica as ações dinamizadas ao longo da PES e seus respetivos resultados à luz de uma reflexão de todo o percurso desenvolvido na EPE e no 1.º CEB, procurando-se evidenciar a mobilização dos pressupostos teóricos e legais.

Em jeito de conclusão, surge a metarreflexão onde se procede a uma análise retrospectiva de todo o percurso da PES, numa perspetiva pessoal e reflexiva, evocando os contributos deste percurso para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

O relatório de estágio é, ainda, complementado pelas referências bibliográficas, legislação e outros documentos que orientaram e sustentaram a sua produção e que se mostraram fulcrais na compreensão e transformação da ação educativa.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89).

O presente capítulo começa por apresentar uma breve retrospectiva histórica do conceito de educação em Portugal, a partir do 25 de abril de 1974, que teve uma enorme repercussão na evolução da EPE e do 1.º CEB. Ainda no primeiro ponto do capítulo serão elencados os referenciais teóricos e legais comuns aos dois níveis educativos, colocando em evidência a relação e proximidade existente entre eles, onde é enfatizado o caráter profissional do perfil duplo. Nos pontos seguintes, de modo a fundamentar as opções pedagógicas tomadas na PES, refletir-se-á acerca da importância da EPE e do 1.º CEB, enfocando algumas das suas características particulares.

1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: PERFIL, PARADIGMAS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Com as constantes mutações sofridas pela sociedade ao longo do tempo, as instituições educativas foram assumindo uma maior responsabilidade social (Arends, 1995). Neste sentido, compreender o papel do docente da atualidade carece de uma breve reflexão acerca da evolução histórica de algumas das alterações mais relevantes no que diz respeito à educação.

Em Portugal, a revolução de 25 de abril de 1974 revelou-se um autêntico marco histórico, uma vez que a sociedade sofreu inúmeras transformações em diversos setores, entre os quais na educação. Assim, esta veio conceder, nos termos da Constituição da República, direitos e liberdades fulcrais, concretamente a “liberdade de aprender e ensinar” e o “direito à educação” (DL n.º 86/1976, de 10 de abril, artigos 43.º e 73.º, alíneas 1) que era, até então, um papel assumido, maioritariamente, pela família. Neste sentido, nos anos subsequentes começa-se, então, a assistir a uma valorização progressiva da educação, visível através da criação da rede pública de jardins de infância, bem como de escolas destinadas à formação de educadores e professores (Arends, 1995; Formosinho, 2016; Marta, 2015).

Nesta linha de ideias, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada a 14 de outubro de 1986. A sua publicação visou integrar a EPE no Sistema Nacional de Educação (SNE), vincando o direito a um acesso à educação de forma equitativa (Oliveira-Formosinho,

2007a). Para além da EPE, conforme o mesmo documento legal, o SNE abrange, ainda, os ensinos básico, secundário e superior e a educação extraescolar (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Mais tarde, no ano de 1997 ficou patente o reconhecimento do potencial educativo da EPE, com a promulgação da Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), bem como das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo despacho n.º 5220/1997, de 4 de Agosto (Marta, 2015). Neste ano de 1997 a Lei Quadro da EPE, passou a considerar, pela primeira vez, a EPE como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) [com o objetivo de favorecer] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Nas últimas décadas têm-se, então, evidenciado alterações significativas no que à educação diz respeito. Todavia, tais mudanças nem sempre são simples de concretizar, nomeadamente quando é necessário que os docentes adotem novas práticas educativas, comportamentos e conceções (Fullan, & Hargreaves, 1991, citados por Santos, 2000; Hargreaves et al., 1996, citados por Santos, 2000).

Atualmente, segundo as recomendações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, proposto pela UNESCO, para uma sociedade complexa e em rápida mutação, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens essenciais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento. O primeiro pilar – “aprender a conhecer” – diz respeito à apropriação de instrumentos que possibilitem à criança conhecer e entender o mundo que a rodeia (Delors et al., 1998). Por sua vez, “aprender a fazer” ressalva a importância de ser capaz de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, permitindo-lhe ultrapassar diferentes situações e desafios (Delors et al., 1998). Igualmente, Dewey (1987, citado por Westbrook, & Teixeira, 2010) acredita que as experiências adquiridas influenciam as experiências futuras e atribui maior relevo à aprendizagem por meio da prática. O terceiro pilar – “aprender a viver juntos” – enfatiza a questão da colaboração e a importância da descoberta progressiva do outro como um fator de grande peso na vida do Homem (Delors et al., 1998). Por último, “aprender a ser” refere-se ao desenvolvimento do indivíduo como ser responsável e ético, com pensamentos autónomos e críticos (Delors et al., 1998). É de realçar que ao longo de toda a PES o par pedagógico orientou-se por estes quatro pilares essenciais, muitas vezes de forma interligada, proporcionando, por exemplo, às crianças oportunidades de partilha, de confronto de ideias, de tomada de decisões,

incentivando um crescente nível de autonomia e responsabilidade, ações imprescindíveis para a formação de cidadãos progressivamente autónomos, ativos, críticos e participativos.

Efetivamente, se os profissionais de educação atuarem segundo estes pilares privilegiarão uma pedagogia centrada na criança, onde esta se assume como um ser participativo e co-construtor crítico do seu próprio conhecimento, em interação com os outros, ao invés de uma pedagogia meramente transmissiva, que incide mais no produto do que no processo e onde os conteúdos são apresentados às crianças de forma simples e estanque (Cabanas, 2002; Day, 2006; Delors et al., 1998; Oliveira-Formosinho, 2007b).

No ambiente onde se pratica uma pedagogia participativa, tal como era visível no contexto onde se desenvolveu a PES e conforme se poderá constatar no capítulo III, a criança possui voz ativa no processo de ensino e aprendizagem (Jonnaert, & Borght, 2002) e o profissional de educação reconhece os seus interesses e necessidades e procura promover momentos que conduzam ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas (Oliveira-Formosinho, 2007b). Neste sentido, aponta-se para a necessidade de adequar a sua forma de ensinar às capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas (DL n.º 54/2018, de 6 julho; Resendes, & Soares, 2002). Como refere Day (2001), um ensino de qualidade exige, indubitavelmente, que o profissional de educação analise e reformule regularmente as suas formas de atuação.

Nesta linha, destaca-se a importância da formação contínua, que salienta a necessidade que o docente tem de se atualizar permanentemente (Leite, & Fernandes, 2003). O artigo 38.º da LBSE (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) é dedicado à formação contínua, considerando-a como um direito de todos os profissionais de educação e uma condição imprescindível para “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (ponto 2), que lhes permitam melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, alcançar uma educação de qualidade (Marcelo, 1999).

Efetivamente, um profissional de educação não pode cingir a sua formação a um período particular da sua vida, mas, e de acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, atualizar continuamente os seus conhecimentos, “numa perspectiva de formação ao longo da vida” (anexo V, ponto 2, alínea d), reconhecendo que “uns saberes penetram e enriquecem os outros” (Delors et al., 1998, p. 104). Aliás este DL, que aprova o perfil geral de desempenho de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, atribui grande relevância ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, enquadrando-o nas quatro dimensões que o docente deve possuir

para o reconhecimento de habilitações profissionais, a par com a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.

Segundo Savater (1997), mais importante que ensinar “é ensinar a aprender” (p. 41). Ainda a este propósito, Marcelo (1999) acrescenta que aprender a ensinar “é um processo de transformação e não somente de aquisição de novos conhecimentos e aptidões” (p. 32). Hoje, o docente não é mais considerado um mero transmissor de saberes e informações, mas, cabe-lhe, antes de mais, “ensinar as crianças a cultivar as suas próprias flores (...) [ao invés de] apresentá-las já em botão” (Gardner, 1962, citado por Holly, 2000, p. 86), ou seja, conduzi-las no caminho duma aprendizagem autónoma (Cabanas, 2002). Este é um desafio que o profissional de educação tem em mãos e para que o consiga levar a cabo deverá possuir a capacidade para explorar as oportunidades que surgem no quotidiano da escola, proporcionando às crianças experiências enriquecedoras, com vista à (re)construção de aprendizagens diversificadas e significativas (Arends, 1995; Eisner, 1979, citado por Woods, 1999). Além disso, e na perspetiva de Ribeiro (1997), deverá criar um clima motivacional, uma vez que o interesse e a motivação são componentes que contribuem, em grande medida, para que a criança aprenda de forma significativa determinado assunto (Coll et al., 2001).

Tal implica considerar os docentes não como consumidores de conhecimento enquanto sujeitos passivos, mas como indivíduos ativos e dinâmicos capazes de “saber ouvir, oferecer disponibilidade (...), ter (...) uma atitude mental positiva, e sobretudo, uma metodologia precisa” (Pérez, 2009, citado por Silva, & Machado, 2017, p. 11), que lhes permita exercer a sua função com competência e rigor. O profissional de educação assume-se, assim, como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, que reconhece as potencialidades das crianças, orientando-as e questionando-as de modo a encaminhá-las a encontrar as suas próprias respostas através das suas ações. Numa perspetiva próxima, Tomlinson (2008) refere-se ao educador/professor fazendo uma comparação entre este e um maestro de uma orquestra. Assim como o maestro “ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho” (Tomlinson, 2008, p. 38), aos docentes também lhes cabe conduzir, intencionalmente, as crianças para o caminho da aprendizagem.

Em traços gerais, a pedagogia participativa insere-se, assim, nos paradigmas construtivista e socioconstrutivista, baseados nas teorias de Piaget e Vygotsky, segundo os quais sugerem que a criança não deve ser encarada como uma tábua rasa, moldada pela ação do docente. Contrariamente, esta deve assumir-se, sim, como protagonista ativo que constrói e

reestrutura o seu próprio conhecimento através da interação entre o sujeito e os objetos (construtivismo) e entre o sujeito, os objetos e outros sujeitos (socioconstrutivismo) (Oliveira-Formosinho, 2007b; Papalia et al., 2001).

Neste âmbito, destaca-se o lúdico, pela forma como este pode contribuir para a construção de conhecimento, nomeadamente por via das interações que se estabelecem entre aqueles que o praticam. Esta atividade, pelo seu carácter desafiante, instiga uma força que leva a criança a querer saber mais sobre determinada temática, uma vez que esta aprende no mesmo momento em que se diverte. Do ponto de vista pedagógico, os jogos ou atividades lúdicas permitem às crianças confrontar ideias, resolver problemas, tomar decisões com base na negociação, explorar, descobrir e criar, levando-as a desenvolver a sua autonomia, criatividade e imaginação. Desta forma, o lúdico desempenha um papel de facilitador no desenvolvimento progressivo de competências aos mais variados níveis, nomeadamente cognitivo, motor, social, emocional e comunicacional (Dias, 2005; Nunes, 2017). Dadas as potencialidades do lúdico, saliente-se que o par pedagógico no decurso da PES utilizou, por diversas vezes, a ludicidade como estratégia para estimular a motivação das crianças e, conseqüentemente, promover a aprendizagem significativa.

Ressalte-se que o espaço exterior pode ser um espaço privilegiado para os momentos lúdicos, valorizando o enriquecimento das experiências de aprendizagem que este potencia. Vários autores se têm debruçado sobre este tema, como por exemplo, Bento e Portugal (2016) e Neto e Lopes (2017), e nos dão conta que ainda se assiste a uma desvalorização do potencial educativo do espaço exterior por parte dos profissionais de educação, dado que não vêm este espaço como campo de ação pedagógica, considerando as atividades que são desenvolvidas no exterior “como atividades improdutivas” (Neto, & Lopes, 2017, p. 73). Todavia, é fundamental reconhecer que “o espaço exterior (...) [merece] a mesma atenção (...) que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) e que deve ser encarado, aliás, como uma continuidade da sala.

Portanto, deve romper-se com a visão simplista do brincar/jogar como forma de manter as crianças ocupadas durante um determinado período, reconhecendo-os como atos ricos e motivadores que, quando planeados e organizados com intencionalidade pelo profissional de educação, fomentam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bento, & Portugal, 2016). Efetivamente, através do lúdico a criança constrói o seu próprio conhecimento, interagindo com outras crianças, com os adultos e com o meio, sem nunca descurar o papel de

mediador que o docente deve assumir neste processo. Assim, depreende-se que a aprendizagem “é fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é único a intervir; os ‘outros’ (...) são peças imprescindíveis para (...) [essa] construção” (Coll et al., 2001, p. 18).

Neste sentido, do ponto de vista da concepção construtivista, a criança, efetivamente, deverá ser entendida como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, contudo, “esse processo ativo (...) não pode (...) acontecer desligado de uma actuação externa” (Coll et al., 2001, p. 120). Por outras palavras, na perspetiva de Coll et al. (2001), o ensino deve ser visto como um processo de construção conjunta, em que o profissional de educação orienta e conduz as crianças, oferecendo-lhes a ajuda necessária para que estas consigam aprender e tornar-se, progressivamente, capazes de mobilizar os conhecimentos de forma autónoma (Pascal, & Bertram, 1999). Esta concepção tem o seu fundamento no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proposto por Vygotsky (1979, citado por Coll et al., 2001), definido como a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha na resolução de um problema e aquilo que seria capaz de fazer sob a orientação de um adulto ou de um companheiro mais competente ou mais preparado, tal como acontecia diversas vezes ao longo da PES, nomeadamente aquando da dinamização de ações pedagógicas onde se privilegiou o trabalho colaborativo (Papalia et al., 2001). Assim, o profissional de educação que é capaz de identificar a ZDP e atuar sobre a mesma, prestando o apoio adequado, poderá incrementar a capacidade da criança para enfrentar de forma apropriada situações idênticas àquelas que enfrentou com ajuda e, com o tempo, atuar de modo independente (Coll et al., 2001).

Nesta ordem de ideias, para promover uma melhor resposta educativa, torna-se evidente privilegiar uma prática inserida num paradigma socioconstrutivista como é o caso da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), abordagem que assumiu grande relevância no decurso da PES. A MTP revela-se transversal a todos os níveis educativos, com maior incidência na EPE e no 1.º CEB (Formosinho, 2016; Katz et al., 1998; Pinazza, 2007). Como atestam alguns autores (Katz et al., 1998; Pinazza, 2007), esta perspetiva considera as necessidades e interesses das crianças como mote do currículo e tem como intuito articular as diversas áreas do saber, seguindo, efetivamente, uma visão inter e transdisciplinar.

Corroborando com Kilpatrick (2007), a essência desta metodologia encontra-se no ato intencional. Parte de um problema do interesse das crianças e a estas são-lhes proporcionadas as condições para que a aprendizagem seja feita pela descoberta e a partir da colaboração mútua, encontrando resposta para esse problema. Esta abordagem pedagógica valoriza o processo em

detrimento do resultado e propõe a condução das experiências educativas seguindo quatro fases, que não são obrigatoriamente sequenciais e não apresentam restrições de tempo, começando pela definição do problema (fase I) em que uma temática do interesse das crianças é identificada. Este momento dá lugar à partilha dos conhecimentos prévios sobre o tema e à discussão do que as crianças pretendem descobrir, emergindo as questões a responder ao longo do projeto, questões estas que devem ser registadas num mapa concetual, de modo a poderem ser revisitados e reformulados, a qualquer momento, ao longo de todo o projeto (Katz, & Chard, 1997).

Na fase II é realizada uma planificação que pressupõe os possíveis desenvolvimentos do projeto, ou seja, definem-se ideias acerca de como responder ao dilema inicial, registando-as, uma vez mais, no mapa concetual, questões como: “O que se vai realizar?”; “Por onde se deve começar?”; “Como se descobrirá?”; “Quem fará determinada tarefa?”; “Quais os recursos a utilizar?”; e “Quais os intervenientes que podem colaborar com o projeto?” (Katz, & Chard, 1997).

A fase III reúne os momentos de execução, em que as crianças aprofundam o problema, partindo à descoberta de informações através das suas experiências, organizando-as e registando-as através de desenhos, fotografias, gráficos, textos, entre outros. Nesta fase discutem-se as concessões iniciais, verificando a sua veracidade e modificando-as à medida que novos significados vão sendo acrescentados. Na fase de execução é esperado que se criem, regularmente, momentos para fazer balanços do projeto, de forma que, a partir daí, seja possível estruturar, adequadamente, o que se segue e, na eventualidade de surgirem novos interesses, planificar atividades que vão ao encontro destes (Katz, & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012).

A última fase destina-se à avaliação e divulgação do projeto e constitui o culminar do mesmo. As crianças, como forma de divulgação, partilham uma síntese dos saberes construídos com a comunidade envolvente, numa “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), tornando-os úteis aos demais, através da construção de maquetes, dramatizações, entre outros. No que concerne à avaliação, as crianças avaliam o trabalho que desenvolveram, para dar conta da qualidade das tarefas, dos conhecimentos adquiridos, do contributo e esforços individuais de cada elemento do grupo e do nível de entajuda (Vasconcelos et al., 2012). É nesta fase que “surgem ideias para um novo projecto” (Sloane, 2004, citado por Maia, 2008, p. 51).

Tal como supramencionado, a preocupação com a pluralidade de recursos utilizados deve ser tida em conta, sobretudo porque as novas gerações requerem uma prática educativa que ofereça uma variedade de caminhos e alternativas. Dado que as novas gerações integram a era digital e, como tal, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão, naturalmente,

presentes nas suas vidas, estas podem ser utilizadas como estratégia inovadora que influenciará positivamente o processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012), como se pôde comprovar na PES e será, detalhadamente, explicitado no capítulo III. É fundamental, porém, não esquecer a importância da intencionalidade da sua utilização (Marta, 2017), pois tão crucial como a integração da tecnologia é a forma como esta é aplicada.

De acordo com o descrito e conforme se pôde constatar na PES, conclui-se, portanto, que a MTP constitui-se como um modelo pedagógico que, pelo foco que coloca na criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, desperta a sua curiosidade, fomenta nela o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de escolha, de previsão, de pesquisa e de reflexão, tornando-a, conseqüentemente, um ser curioso, investigador e competente. Além do mais, trabalhar por meio de projetos facilita a compreensão dos conteúdos pelas crianças, a partir das experiências que vão vivenciando, o que promove, igualmente, o seu desenvolvimento intelectual (Katz, & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012).

Outro aspeto a salientar no contributo para a construção de uma educação de qualidade e na promoção de inovação/mudança educacional é a habilitação para o perfil duplo de docência. Este perfil veiculado pelo Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB permite que os profissionais de educação detenham conhecimentos sólidos acerca das similitudes e diferenças que existem entre ambos os níveis educativos, bem como as suas características e especificidades próprias, capacidades determinantes para que o processo de transição possa ocorrer de uma forma mais harmoniosa e eficaz (Formosinho, 2016).

Ao longo das suas vidas, as crianças deparam-se com inúmeras e relevantes transições, que, segundo Swisher (2008, citado por Silva, & Melo, 2012), representam “mudanças significativas que ocorrem no decorrer do ciclo vital, composto por múltiplas e inter-relacionadas trajetórias desenvolvimentais” (p. 94). A criança vive a sua primeira transição quando começa a frequentar uma instituição educativa, passando por um processo de transição entre o ambiente familiar e o contexto educativo. São as chamadas transições horizontais. Contudo, as crianças passam por outras transições, designadas por transições verticais, que têm que ver com a passagem de um nível educativo para outro e, conseqüentemente, a possível mudança de estabelecimento de educação/ensino (Lopes da Silva et al., 2016).

A este nível, a transição entre a EPE e o 1.º CEB constitui-se como um dos momentos mais marcantes e importantes na vida escolar da criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento (Ribeiro et al., 2018; Silva, & Melo, 2012). Como salientam Fabian e Dunlop

(2007), estas transições educativas levantam enormes desafios às crianças, na medida em que estas se confrontam com diferenças significativas do ponto de vista das relações sociais, do espaço, do tempo e das rotinas, além disso, encontram um novo nível de exigência, no que diz respeito à própria aprendizagem e ao estilo de ensino.

Neste âmbito, e recorrendo às palavras de Serra (2004), “uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de uma adaptação por parte da criança. (...) [Além disso,] o sucesso educativo está refém de uma boa adaptação à escola: dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso” (p. 19). Há, nesta aceção, uma clara valorização do papel dos profissionais de educação no sentido de criar condições que facilitem a transição entre os diferentes níveis educativos, neste caso particular, entre a EPE e o 1.º CEB. É aqui que se denota a influência positiva do perfil duplo docente, pelo seu conhecimento aprofundado das finalidades educativas de cada valência, tal como supramencionado. Exemplificando, um educador habilitado para o 1.º CEB consegue possuir uma perceção mais clara sobre os desafios futuros que as crianças do seu grupo terão de enfrentar nas suas próximas etapas de desenvolvimento, propiciando-lhes condições de preparação para a vida mais eficazes e adequadas.

Neste sentido, cabe aos educadores e professores tomar iniciativas que estabeleçam uma sequencialização/continuidade lógica do processo educativo, que implica que estes adotem uma postura que conduza a uma construção e planeamento conjunto de atividades integradoras e integradas, promotoras de diversos saberes e competências, promovendo uma articulação curricular (Lopes da Silva et al., 2016; Serra, 2004). A articulação curricular pressupõe, portanto, que haja colaboração entre os docentes, que se caracteriza por um trabalho comum, numa partilha de problemas, preocupações, iniciativas, projetos, entre outros, expressos em mecanismos de planificação conjunta, onde todos os membros do grupo trabalham para fins comuns. Potenciar a colaboração nestes grupos profissionais constitui-se como um fator crucial ao desenvolvimento de atitudes e mecanismos de articulação curricular inovadores, conducentes a uma eficaz transição entre ciclos (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro; Serra, 2004).

Para além das interações pedagógicas de natureza colaborativa entre os atores escolares, a colaboração deve ser alargada a toda a comunidade educativa, indo ao encontro do que é preconizado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Entre os diferentes intervenientes educativos, a família assume particular relevância no processo de desenvolvimento da criança, visto que esta, juntamente com a escola, diz respeito ao seu contexto mais próximo (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, torna-se evidente a importância de existir entre a escola e a família uma verdadeira parceria, de modo a assegurar uma continuidade e complementaridade entre estes dois contextos (Alonso, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Cabe, portanto, ao profissional de educação procurar estratégias que promovam o envolvimento das famílias na ação educativa, “fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 117). É neste contexto de partilha e tomada de decisões conjuntas, entre a instituição e a família, que conseguirão prestar melhor serviço educativo às crianças (Hohmann, & Weikart, 2011). De modo geral, pode concluir-se então que, e utilizando as palavras de Estanqueiro (2010), “a cooperação é [de facto] um sinal de qualidade na educação” (p. 21).

Após terem sido elencados os paradigmas e princípios educativos comuns às duas valências para o qual esta formação habilita, considera-se fulcral, nos próximos subcapítulos, explicitar o quadro concetual específico de cada uma delas, já que estas possuem particularidades distintas no que concerne ao currículo e ao ambiente educativo.

1.1. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE possui, imperativamente, um papel decisivo e fundamental no início de um processo educativo que ocorrerá ao longo de toda a vida, visto que é neste contexto, organizado e pedagogicamente intencional, que grande parte das crianças têm o seu primeiro contacto com o mundo social mais alargado que o ambiente familiar, tornando-se numa das etapas consideradas como significativas e mais marcantes no seu desenvolvimento (Delors et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Dada a importância deste nível educativo, deve apostar-se num atendimento educacional de qualidade, que implica uma atuação pedagógica que advém da articulação de duas dimensões: a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta, & Lopes, 2014, p. 5476). Estas não devem ser vistas de forma independente, pelo que é fulcral que o profissional de educação incorpore de maneira interligada as funções de cuidar e educar (Lopes da Silva et al., 2016).

Na perspetiva de Caldwell (1995, citado por Tadeu, 2014), “não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância” (p. 170). Se, por um lado, a criança necessita, neste que se constitui como um dos seus primeiros contextos fora do núcleo familiar, que lhe prestem cuidados, proporcionando-lhes bem-estar físico e conforto emocional, por outro, o acesso à educação é um direito e a EPE também

intervém nesse âmbito, criando condições para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, orientando-a para a construção ativa e crítica do seu próprio processo de aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

Deste modo, e reconhecendo que a organização do ambiente educativo influencia de forma decisiva a predisposição das crianças para a aprendizagem (Arends, 1995), cabe ao educador de infância, tal como se procurou fazer na PES, oferecer-lhes uma diversidade de experiências educativas, colocando-as em situações de confronto de perspetivas, de interação e de tomada de decisões, ações que contribuirão para a formação de cidadãos autónomos, ativos, críticos e participativos (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Neste âmbito, a organização do ambiente educativo deve ser pensada e planeada pelo educador, procurando a criação de um ambiente rico, prazeroso e estimulante de experiências educativas, que possam resultar no desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Sanches, 2001). Desta forma, as crianças sentir-se-ão encorajadas a apropriar-se desse ambiente e experimentarão vivências enriquecedoras que exercem influência no desenvolvimento da sua independência. Importa referir que é importante oferecer oportunidade à criança de ser escutada e de participar nas decisões relativas à organização do ambiente educativo, visando o progressivo desenvolvimento da sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador constrói o currículo em parceria com as crianças, envolvendo, também, a família e a comunidade neste processo de construção.

De notar que esse currículo deve integrar os princípios e pressupostos defendidos pelas OCEPE, as quais preconizam um trabalho estruturado em três áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. Embora este documento aponte para uma intervenção organizada nestas três principais áreas, estas não devem ser estanques entre si, mas trabalhadas de forma articulada e integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

Com base naquilo que observa, concretamente o modo como os espaços e materiais são utilizados, as interações que se estabelecem (criança/criança, adulto/criança) e a forma como o tempo é gerido, assim como a partir da escuta atenta das ideias da criança e outros elementos que constituem a equipa pedagógica, o educador vai procedendo a reajustes contínuos, com vista à melhoria e adequação do ambiente educativo às necessidades, aos interesses e à evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

A intervenção do educador vai, portanto, sendo planeada em conjunto com os diversos agentes educativos – crianças, outros profissionais e família – e, neste processo, a observação, que deve ser intencional, contínua e sistemática, desempenha um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016; Trindade, 2007).

A observação do brincar e das iniciativas lúdicas das crianças constitui-se como um dos meios mais eficazes para conhecer os seus interesses e necessidades, informação que pode ser usada pelo educador para estruturar a sua ação, assegurando que as atividades e projetos se adequem às características individuais do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Além de constituir uma das principais fontes de aprendizagem para o educador, na medida em que lhe fornece conhecimentos relevantes para uma ação bem fundamentada e intencional, o brincar assume, efetivamente, forte relevância no processo de desenvolvimento da criança, pelo que o educador deve valorizar este ato enquanto recurso educativo potenciador de aprendizagens múltiplas (Kishimoto, & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, & Lopes, 2017).

Neste sentido, e como salienta Vygotsky (1988, citado por Kishimoto, & Pinazza, 2007), o brincar é um ato “altamente sério e de profunda significação” (p. 49) e, portanto, não deverá ser visto como uma estratégia utilizada pelo educador somente para entreter as crianças, mas antes como uma atividade produtiva e estimulante que propicia uma maior participação e envolvimento por parte das mesmas. Através das suas brincadeiras, a criança vai exteriorizando a sua inata curiosidade e desejo de aprender e, ao utilizar o brincar como elemento educativo, o educador evita situações passivas e leva a criança a melhorar as suas competências relacionais e a sua capacidade de iniciativa, e a organizar o seu pensamento, promovendo-se um desenvolvimento integral (Kishimoto, & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, & Lopes, 2017).

À luz do descrito, deduz-se que as ações do educador se concretizam a partir das propostas das crianças (explícitas) e das situações imprevistas que vão surgindo e possam ser potenciadoras de aprendizagem (implícitas). Este, e como se procurou fazer na PES, planeia a sua ação de forma própria e criativa, com vista a proporcionar uma multiplicidade de experiências significativas para a criança, procurando privilegiar a articulação de saberes das diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, respeitando os interesses e necessidades individuais de cada criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

Associada ao processo de observação está a prática reflexiva, que se constitui a base do planeamento e avaliação de todas as atividades, dotando-as de um carácter fundamentado e intencional. Refletir é “utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996b, p. 175),

pelo que somente através da reflexão, processo pelo qual o par pedagógico regeu toda a sua intervenção, o educador será capaz de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade das crianças, visto que cada uma possui necessidades, interesses, ritmos e estilo de aprendizagem próprios (Resendes, & Soares, 2002; Tomlinson, 2008). Além do mais, uma reflexão acerca das práticas educativas permitir-lhe-á prever ações futuras e, conseqüentemente, tornar-se mais consciente e capaz de realizar eventuais ajustes na sua prática profissional (Oliveira, & Serrazina, 2002).

A ação do educador constitui-se, assim, como um processo dinâmico, que se concretiza mediante um antes e um depois, que é concebido através da avaliação. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), na EPE não se pratica uma avaliação “da aprendizagem” (p. 16), mas antes uma avaliação “para a aprendizagem” (p. 16), tal como se evidenciou na PES. Assim, o educador utiliza a avaliação “como elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea f), ou seja, através duma análise cuidada poderá avaliar e registar a evolução da aprendizagem das crianças, refletir acerca dos seus progressos e identificar pontos onde a sua intervenção pedagógica não resultou, com vista à criação de estratégias alternativas de remediação, reajustando a sua ação consoante as necessidades a colmatar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016).

A avaliação é, de facto, um parâmetro fundamental que auxilia e orienta o educador de infância na sua prática pedagógica, contudo é, também, imprescindível que este seja possuidor de um profundo conhecimento sobre os referenciais teóricos que fundamentam as propostas educativas, que lhe possibilite priorizar finalidades e articular a teoria e a prática, adotando, assim, uma práxis pedagógica cada vez mais fundamentada num processo reflexivo. Importa referir que estes referenciais não devem ter um uso prescritivo, mas antes servir de suporte e orientação à prática, resultando numa atuação mais eficiente e num trabalho pedagógico preparado para responder às necessidades das crianças e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b).

No seguimento do mencionado, os educadores devem conhecer, portanto, as OCEPE que oferecem um conjunto de princípios que os apoia nas decisões sobre a sua atuação, porém, estas, por si só, não contribuem para a qualidade da prática educativa. É fundamental que este disponha de um conhecimento sobre os diversos modelos curriculares da EPE, com o intuito de construir, de forma consciente, o seu próprio modelo integrador, isto é, um modelo que integre os vários

modelos curriculares, de acordo com as suas características e crenças, bem como as características do próprio contexto. Assim, permitirá dar sentido à sua ação pedagógica e proporcionará às crianças aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b). Neste sentido, os modelos curriculares Reggio Emilia, *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e MTP, os quais inseridos num paradigma participativo, constituíram-se como suportes pedagógicos da PES em contexto de EPE, merecendo uma reflexão acerca dos mesmos. A par com esta reflexão apresenta-se a Figura 1 que evidencia as características de cada modelo curricular e suas relações. No centro do esquema encontra-se a criança em destaque por ser o interveniente principal de toda a ação educativa, juntamente com o educador que é considerado o mediador de todo o processo. Além destas características centrais, transversais ao conjunto de modelos pedagógicos, encontra-se ao redor do esquema outros aspetos comuns a estes.



Figura 1 – Modelos pedagógicos vivenciados na PES (Adaptado de Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Maia, 2008; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007c).

Seguindo uma perspetiva histórica, dias após a segunda guerra mundial, em 1945, um grupo de cidadãos construiu uma escola para crianças com idade pré-escolar, com o intuito de lhes proporcionar novas oportunidades que conduzissem ao sucesso escolar, surgindo, assim, a

pedagogia Reggio Emilia, pensada por Loris Malaguzzi. Esta pedagogia enfatiza as diversas formas de expressão simbólica, a que designam as “cem linguagens” da criança e considera-a um ser ativo, competente e construtor da própria aprendizagem. Além disso, ressalva a importância do envolvimento da família e da comunidade no processo educativo (Lino, 2007).

Mais tarde, na década de 60, emerge a abordagem *High/Scope*, criada por David Weikart, para educar crianças com uma instabilidade financeira acentuada, preparando-as para a vida escolar futura. O cerne deste currículo é a criança, que possui um papel ativo na construção do seu conhecimento através da ação. Esta aprendizagem pela ação surge da iniciativa da criança e da vontade intrínseca de explorar, deixando-se envolver em experiências-chave através das quais lhe retira significado e atribui, conseqüentemente, sentido ao mundo. Desta forma, compete ao educador a função de oferecer às crianças experiências que lhes suscitem e estimulem a reflexão, transformando-as em aprendizagens significativas (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007).

Por último, o MEM foi fundado em 1976 por Sérgio Niza e inspirou-se nas práticas inovadoras do modelo Freinet, baseadas em princípios democráticos e numa educação inclusiva. Acreditando que a instituição educativa deve incentivar a cooperação e solidariedade mútua entre indivíduos, este modelo pedagógico valoriza os grupos heterogêneos, no que concerne à faixa etária e às características das crianças, a liberdade de expressão e os momentos lúdicos de exploração e descoberta de materiais e documentos (Folque, 2014; Maia, 2008).

Considerando a importância das dimensões educativas referidas nas OCEPE, importa proceder à sua análise, tendo em consideração as perspectivas pedagógicas supramencionadas, concretamente à análise da organização do espaço, dos recursos materiais, do tempo, do grupo e das interações (Lopes da Silva et al, 2016).

A organização do espaço assume um papel preponderante nas aprendizagens da criança e no seu bem-estar, deste modo, e tal como referido anteriormente, cabe à equipa educativa procurar promover um ambiente agradável, rico e estimulante. Embora cada modelo curricular possua particularidades únicas, todos defendem que o espaço deve ser organizado por áreas diferenciadas que reproduzam o ambiente de “organização das sociedades adultas” (Niza, 2007, p. 133). A representação dos papéis sociais propicia à criança inúmeras possibilidades de aprendizagens pela ação (Hohmann, & Weikart, 2011). Tendo em consideração os interesses, necessidades e características do grupo, o educador pode reorganizar o espaço educativo, sendo que as áreas não possuem um carácter fixo. Outro aspeto comum a estes modelos é a utilização das paredes da sala de atividades como expositores das produções das crianças, espelhando as

atividades e os projetos em desenvolvimento (Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007c). Ainda no que se refere às paredes, o MEM considera que à altura das crianças devem situar-se mapas de registo que permitam, com a sua participação, planificar, gerir e avaliar as atividades pedagógicas (Niza, 2007). Reggio Emilia concebe o espaço como um “terceiro educador” pelo significativo papel educativo que desempenha e, ainda, valoriza a dimensão estética dos espaços, tanto o interior como o exterior, que são idealizados e construídos em conformidade com educadores, familiares e arquitetos (Lino, 2007). O espaço exterior é valorizado de igual modo por todas as pedagogias apresentadas, considerando-o como um espaço educativo que permite uma continuidade do que é desenvolvido na sala de atividades (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007).

No que concerne à organização dos recursos materiais, estes devem passar por um processo de seleção cuidadoso, atendendo a critérios de qualidade e variabilidade, possibilitando uma diversidade de experiências às crianças. Além disso, o conjunto de perspetivas pedagógicas reconhece a importância dos materiais se encontrarem visíveis e ao alcance das crianças, promovendo a autonomia e a tomada de decisões por parte das mesmas (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b; Oliveira-Formosinho, 2007c).

A organização do tempo é demarcada por uma rotina que estimula a aprendizagem ativa da criança. Neste sentido, esta deve ser planeada em conjunto com as mesmas, com o intuito de as fazer sentir seguras e parte integrante do processo educativo, possibilitando-lhes a previsão dos acontecimentos que antecedem e procedem determinado momento, fatores essenciais na promoção da autonomia, estabilidade e bem-estar da criança. As perspetivas pedagógicas valorizam, ainda, momentos de interação diferenciada e de planeamento, execução e reflexão de atividades realizadas ao longo do dia, realçando a sequência planear-fazer-rever sustentada pelo modelo *High/Scope*. Destacando o respeito pelos interesses e necessidades das crianças, a rotina diária evidencia uma estrutura estável e, simultaneamente, flexível (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007).

De acordo com as OCEPE, as interações são consideradas centrais no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016), constituindo a base de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007b). Do mesmo modo, Papalia et al. (2001) refere-se a esta dimensão como elemento chave do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que influencia de forma direta ou indireta o modo de viver e agir das crianças. Segundo a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, deve privilegiar-se o contexto em que o indivíduo se insere, encarando o seu

desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo da vida através das interações que estabelece com os seus contextos – dos mais próximos aos mais afastados (Portugal, 1992). O mesmo autor considera que é o ambiente imediato, da qual faz parte a escola, o educador e o grupo de pares, aquele que exerce maior influência no processo educativo (Papalia et al., 2001). Neste âmbito, e assim como é defendido pelos modelos pedagógicos, as interações criança-criança e adulto-criança devem ser privilegiadas, destacando o trabalho colaborativo que se demonstra fulcral para o desenvolvimento integral da criança. Importa realçar que o educador tem um papel preponderante no estabelecimento de uma relação socioafetiva com a criança, observando-a e escutando-a atentamente, visando compreender os seus interesses e necessidades para uma ação futura sustentada (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Maia, 2008; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b).

A interação com a família é, igualmente, valorizada no processo de ensino e aprendizagem pelas pedagogias em análise, na medida em que poderá participar na ação educativa contribuindo com o seu conhecimento em sessões na EPE. Os momentos de partilha com os familiares do grupo, concretamente para lhes fornecer informações acerca do desenvolvimento dos seus educandos, são também importantes, garantindo, assim, que o processo educativo se construa de forma participada e dialogada (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Maia, 2008; Niza, 2007). Dada a relevância e necessidade de se proporcionar a interação entre a família e o estabelecimento educativo, esta constituiu uma preocupação constante para o par pedagógico no decurso da PES, pelo que se procurou, na medida do possível, encontrar estratégias para aproximar a família, envolvendo-a no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, à conta da situação vivida, devido à pandemia resultante do novo Coronavírus, a única forma de interação externa possível de ter sido concretizada com as famílias estabeleceu-se através da plataforma *Padlet*, onde, periodicamente, se partilhavam as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto em curso, projeto este que será, posteriormente, ilustrado no capítulo III.

Pode concluir-se, portanto, que um ambiente pautado de relações fortes entre os diferentes intervenientes do processo educativo torna-o, efetivamente, num local mais rico, agradável e propício a uma aprendizagem significativa (Hohmann, & Weikart, 2011).

Por último, a organização do grupo está inteiramente relacionada com as dimensões educativas anteriores, sendo que cabe ao educador organizá-lo de acordo com as suas intencionalidades pedagógicas. As perspetivas supramencionadas apoiam o trabalho de cariz individualista e sociocolaborativo, isto é, em pares, pequeno grupo e grande grupo. Contudo, é de

destacar o segundo tipo de organização mencionada, onde as crianças são solicitadas a dialogar, a criticar, a negociar e a resolver problemas, auxiliando, de modo positivo, o desenvolvimento social e cognitivo das mesmas (Hohmann, & Weikart, 2011; Lino, 2007; Maia, 2008; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007c).

A MTP, perspectiva já explanada no subcapítulo anterior, assume-se como uma metodologia transversal ao conjunto de pedagogias mencionadas, na medida em que todas concebem os projetos como estratégia para uma aprendizagem significativa, sendo que possibilita a experimentação e visa responder aos interesses e necessidades das crianças, conduzindo a uma maior motivação para a aprendizagem, embora o MEM e a pedagogia Reggio Emilia deem particular ênfase a esta metodologia (Katz et al., 1998).

Como anteriormente mencionado, os modelos pedagógicos, bem como todo o quadro teórico-concetual explanado no presente subcapítulo refletem as linhas orientadoras que sustentaram as ações desenvolvidas no decorrer da PES, ações essas que serão evocadas, minuciosamente, no capítulo III.

1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB constitui-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, portanto uma etapa em que “a educação é assumida como um serviço público universal” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3340) da qual todos os portugueses, nos termos da Constituição da República, têm direito (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Este ciclo, que para muitas crianças representa o primeiro contacto com a educação formal, traduz-se numa fase fulcral nas suas vidas, não descurando a importância de todas as outras. Como tal, torna-se imprescindível que o professor repense e reconfigure o ensino e a aprendizagem, de forma a que para além de exercer a atividade que lhe é específica - fazer com que os alunos aprendam (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) - lhes proporcione, de igual modo, as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores basilares para aprendizagens futuras, preparando-os para a vida ativa, desafiante e complexa (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste sentido, a legislação em vigor, especificamente a LBSE, disponibiliza um conjunto de objetivos para o ensino básico, sendo que, no caso, importa particularizar os do 1.º CEB, concretamente “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da

leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3, alínea a).

Note-se que o 1.º CEB decorre ao longo de quatro anos e alberga alunos desde os seis anos de idade, período demarcado por singulares transformações no que concerne aos esquemas mentais, com a entrada no Estádio das Operações Concretas, defendido por Piaget (s.d., citado por Papalia et al., 2001). É durante este estágio que as crianças começam a ultrapassar o egocentrismo, que caracteriza o estágio anterior. O pensamento baseia-se num raciocínio lógico, sendo que as crianças são capazes de realizar operações mentais, porém, tal como a designação do estágio indica, essa capacidade cinge-se apenas à resolução de problemas concretos, isto é, se se encontrarem na presença do objeto/situação. É neste estágio que a criança desenvolve a capacidade de distinguir o real do imaginário. Dito isto, embora este ciclo de ensino se caracterize por uma dinâmica pedagógica de carácter mais estruturado e formal, quando comparado à EPE, não significa que possua uma vertente transmissiva centrada no professor que controla todo o processo, focando-se, portanto, nos conteúdos a transmitir em detrimento dos processos de construção do conhecimento (Cabanas, 2002). Por oposição, um professor eficiente não pode limitar-se a depositar nos seus alunos um conjunto de conteúdos, mas antes adotar uma postura de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, que lhes proporcione um papel ativo e crítico na construção do seu próprio conhecimento, desafiando-os a aprender pela descoberta, estimulando neles a curiosidade e contribuindo para a construção da sua autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003). Deste modo, para ensinar eficazmente é fundamental que o professor conduza intencionalmente o processo educativo, de forma a que os seus alunos beneficiem de experiências de aprendizagem significativas (Woods, 1999).

A par com esta característica associada a todos os professores, independentemente do nível de educação/ensino, o 1.º CEB possui outras especificidades que o particularizam no que concerne à exigência técnica e científica, nomeadamente o regime de monodocência. Este regime caracteriza-se pela existência de um único professor responsável pela mediação da aprendizagem das várias componentes curriculares, à exceção do Inglês, favorecendo, assim, uma articulação de saberes, isto é, promovendo uma aprendizagem holística e transdisciplinar (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão, 2005). Uma atividade monodocente acaba também por interferir no aspeto afetivo e emocional, que, conseqüente da faixa etária dos alunos, implica uma maior proximidade entre estes e o professor. Assim, torna-se evidente a importância do docente

no desenvolvimento integral da criança, quer ao nível das aprendizagens cognitivas, linguísticas, sociais e motoras, quer ao nível afetivo e emocional. A proximidade crescente com os alunos permite ao professor um conhecimento mais abrangente acerca das suas características, necessidades e interesses, aumentando as possibilidades de dotar as suas ações de um carácter fundamentado e intencional, visando, na medida máxima do possível, o sucesso educativo de todos (Roldão, 2005).

Formosinho (1998) enfatiza a importância da continuidade para uma monodocência pedagogicamente eficaz. Na perspetiva do autor, a atividade em regime de monodocência terá melhores condições de qualidade e eficácia caso o mesmo professor acompanhe a mesma turma no decurso da escolaridade das aprendizagens básicas. Logo, a mobilidade e instabilidade profissional a que os docentes estão constantemente sujeitos, problema que se prolonga até à atualidade em virtude do sistema de colocação de professores, leva-os a uma permanente adaptação aos contextos, inviabilizando, deste modo, a eficácia da monodocência.

Apesar de no 1.º CEB existir um docente principal responsável pelo ensino e aprendizagem, algumas componentes curriculares podem ser lecionadas por professores coadjuvantes com formação específica na área, como é o caso do Inglês no 3.º e 4.º ano e, conforme a gestão de cada instituição, existem alguns casos em que também na área da Educação Artística e da Educação Física se disponibilizam recursos humanos para assegurar a lecionação das mesmas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão, 2005).

Deste modo, o professor do 1.º CEB assume-se como protagonista nas decisões centradas na consecução e desenvolvimento de momentos de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, e conforme o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, cabe ao docente do 1.º CEB a função de “desenvolve[r] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Isto significa que o professor não é mero executor do currículo prescrito, mas um profissional que reconstrói “o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa (...) de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (p. 8) dos alunos e do contexto (Roldão, & Almeida, 2018). Convém, no entanto, salientar que o currículo deverá consistir numa negociação com os alunos, pelo que cabe ao docente envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem, motivando-os, desta forma, para os conteúdos curriculares a abordar (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Roldão & Almeida, 2018).

É a este propósito que ganha particular ênfase a ideia defendida por Leite (2000) quando afirma que o currículo não pode ser entendido:

“apenas como o conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré-fabricados de informação, ou mesmo como o conjunto de programas escolares muito estruturados (...) mas sim como conjunto de intenções, meios e ações que permitem aos alunos participarem activamente na construção dos seus saberes” (p. 21).

Como se depreende desta afirmação, o currículo deve sustentar-se em processos que o tornem significativo para os intervenientes da ação, o que implica uma autonomia e flexibilidade curricular, um dos desafios que decorrem das novas responsabilidades atribuídas à escola e aos professores, promulgados no DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Com esta flexibilidade e suportando-se nas matrizes curriculares-base, o docente reformula o currículo, tomando decisões educativas para o operacionalizar de forma contextualizada e adequada (Cosme, & Trindade, 2012).

Neste contexto, falar de flexibilidade curricular implica considerar o currículo como um processo interativo e dinâmico, que contribui não somente para uma maior adequação à população escolar e ao contexto onde é desenvolvido (Cosme, & Trindade, 2012), como também possibilita a articulação curricular, em que se estabelece uma relação entre as diferentes áreas do saber, contrariando uma abordagem que fragmenta os saberes e na qual as componentes curriculares são encaradas como compartimentos fechados (Leite, 2012). A articulação curricular deve ser considerada um aspeto pertinente e significativo no processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que o conhecimento é fruto da reunião de diferentes saberes disciplinares. Nesta ordem de ideias, Pacheco (2000) afirma que ambientes onde o currículo é organizado numa perspetiva integradora do saber criam oportunidades de aprendizagem de elevada qualidade, uma vez que permitem oferecer respostas educativas aos alunos que contribuem, em larga medida, para uma maior motivação, conduzindo ao sucesso escolar (Leite, 2012).

Esta abordagem na qual as áreas curriculares e os seus conteúdos apresentam relação entre si apontam para uma articulação com níveis de complexidade distintos, designadamente a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, promovendo uma prática integradora, sem que uma determinada área curricular assumam particular destaque em detrimento de outras, tal como se pôde comprovar nas diversas ações dinamizadas ao longo da PES e explanadas no capítulo III. Importa sintetizar as principais ideias que caracterizam e diferenciam estes três níveis de articulação curricular (Leite, 2012). A multidisciplinaridade corresponde a uma organização em que o currículo se encontra estruturado e fragmentado em várias componentes curriculares, sem a existência de uma hierarquização, sendo que cada uma

delas aborda um tema comum de forma dissociável, havendo, ocasionalmente, relações entre elas. A interdisciplinaridade é caracterizada pela presença de um conjunto de áreas curriculares (duas ou mais) que se interrelacionam, possibilitando uma visão integral das situações. A transdisciplinaridade rompe com a compartimentação das áreas curriculares, pelo que faz emergir o confronto dinâmico da totalidade destas que, articulando-se entre si num contexto mais amplo e geral, oferecem uma interpretação mais holística da realidade. Este último corresponde, portanto, ao nível máximo de cooperação entre as áreas do saber (Leite, 2012).

Posto isto, depreende-se que o docente, como gestor do currículo, assume um papel crucial no que respeita à articulação das diversas áreas curriculares definidas pela matriz curricular-base, contudo é lhe, ainda, incumbida a responsabilidade de distribuir, de forma equitativa, a carga horária por todas elas. Deste modo, o DL nº 55/2018, de 6 de julho, determina como carga semanal um total de 25 horas que devem ser distribuídas, de forma flexível, pelas áreas curriculares. Embora o profissional de educação detenha autonomia e flexibilidade para gerir e organizar o currículo, este documento legal oferece orientações sobre como pode ser repartido, semanalmente, o tempo letivo pelas áreas curriculares. Assim, propõe que a Matemática e o Português ocupem, cada uma delas, sete horas letivas, a Educação Artística com a Educação Física um total de cinco horas e o Estudo do Meio três horas. O currículo do 1.º CEB integra, ainda, a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo que nos dois primeiros anos poderão ocupar três horas semanais e no 3.º e 4.º ano apenas uma. O Inglês somente tem início no 3.º ano de escolaridade estendendo-se até ao 4.º ano, tendo a duração de duas horas semanais. Note-se que a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC são consideradas transversais a todas as outras áreas, não dispondo, por esse motivo, de uma carga horária específica. De carácter facultativo, o 1.º CEB oferece também atividades de Enriquecimento Curricular e de Educação Moral e Religiosa.

Até há bem pouco tempo os Programas e as Metas Curriculares constituíam-se como únicos documentos orientadores, facultados a nível nacional, pelos quais os profissionais de educação deviam reger-se para orientar a sua prática educativa. Pela sua extensão e especificidade, que conferiam uma certa rigidez e inflexibilidade, contrapondo-se à noção de equidade, estes documentos foram alvo de duras críticas. Por conseguinte, surgem em 2018 as Aprendizagens Essenciais (AE) homologadas pelo despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que, contrariamente aos Programas e às Metas Curriculares, se afastam de uma abordagem de natureza prescritiva, convertendo-o num documento meramente orientador. Este apresenta os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais a serem desenvolvidos em cada área

curricular de cada ano de escolaridade, assim como possíveis ações estratégicas de ensino a executar na prática para que os alunos aprendam melhor e consigam alcançar aprendizagens significativas, incumbindo ao profissional de educação a responsabilidade por adequar essas estratégias às peculiaridades do contexto. Importa referir que as AE, que constituem um novo modo de ver os Programas e as Metas Curriculares, relacionam-se intimamente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), um documento orientador comum a todos os níveis de escolaridade obrigatória que propõe um conjunto de princípios equitativos fundamentais nos quais a escola deve assentar as suas práticas quotidianas, a fim de contribuir para a formação de cidadãos críticos, competentes, autónomos, conscientes e responsáveis, traçando competências e valores a promover nos alunos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para que “todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (p. 40), atualmente expressos nas AE e no PASEO (Roldão, & Almeida, 2018), é fundamental que os profissionais de educação reconheçam que cada aluno possui necessidades, potencialidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem próprios e valorizem essas singularidades, visando responder à diversidade, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica (Estanqueiro, 2010; Roldão, & Almeida, 2018; Tomlinson, 2008).

Do lado oposto do ensino uniformizado que pressupõe que os alunos devem ser encarados como indivíduos com características iguais e, portanto, que aprova a uniformidade dos ritmos de progressão e de métodos e práticas educativas, a escola inclusiva exige a promoção de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, onde se presta especial atenção às necessidades e interesses de cada aluno em particular (Tomlinson, & Allan, 2002).

Vários autores (Estanqueiro, 2010; Gonçalves, & Trindade, 2010; Perrenoud, 2000; Rodrigues, 2001) se têm debruçado sobre o conceito de diferenciação pedagógica, nomeadamente a respeito das suas implicações na prática educativa e todos eles defendem que, efetivamente, a criação de um ambiente inclusivo produz um forte impacto nos processos de aprendizagem, pelo que os alunos aprendem melhor quando lhes são oferecidas respostas educativas com base nas suas características individuais, necessidades e expectativas.

Na mesma ótica, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, destaca a importância da diferenciação pedagógica na participação e envolvência dos alunos e conseqüente contributo para a consecução de aprendizagens significativas por parte dos mesmos, quando, no artigo 8.º, coloca esta resposta educativa como primeira medida universal a adotar por todas as escolas, logo, que deve ser acessível a todos.

Diferenciar não se trata, pois, de “individualizar o ensino (...) [mas sim] assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem (...) coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 33). Isto significa que a heterogeneidade jamais deve ser encarada como obstáculo, aliás, no decurso da PES esta mostrou-se essencial para a aprendizagem, dado que permitiu aproveitar as capacidades de cada criança da turma. Neste sentido, criaram-se situações que possibilitaram a cada aluno beneficiar do processo educativo levado a cabo com a turma e onde o sucesso de um pudesse contribuir para o sucesso de todos (Tomlinson, & Allan, 2002), concretamente através da partilha do “que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima et al., 1997, p. 14).

Posto isto, de forma a que o profissional de educação consiga ajudar os seus alunos a desenvolver as suas competências de forma mais significativa deve ter bem presente que estes não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas, tal como já foi mencionado (Resende, & Soares, 2002; Sales, & Araújo, 2018). Neste âmbito, o seu trabalho deve desenrolar-se no sentido de desenvolver práticas que respeitem as características individuais de cada aluno, o que requer, naturalmente, um conhecimento profundo acerca dos alunos, nomeadamente no que concerne aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, para que lhes proporcionem condições para aprender “segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer” (Gonçalves, & Trindade, 2010, p. 2067).

Outro fator a salientar, que pode ser determinante na construção de aprendizagens efetivas, diz respeito à consciencialização, por parte do professor, da diversidade existente no perfil intelectual dos seus alunos. De acordo com Gardner (1983, citado por Antunes, 2000), todos os indivíduos são dotados de diferentes tipos de inteligências e, por isso, estes devem ser tidos em conta na conceção de propostas pedagógicas. O autor considera que o ser humano possui “oito pontos diferentes do seu cérebro onde se abrigam diferentes inteligências” (Gardner, 1983, citado por Antunes, 2000, p. 25), sendo elas a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica-corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, que são a intrapessoal e a interpessoal, todavia chama a atenção para o facto de cada um deter inteligências predominantes (Antunes, 2000). Assim, compreender a diversidade intelectual dos alunos constituiu um desafio para a díade no decurso da PES, a fim de, na sua prática pedagógica, priorizar o potencial de cada um, facilitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Gardner, 1995, citado por Silva, & Nista-Piccolo, 2010; Sales, & Araújo, 2018). Importa, contudo, salientar que, a este propósito, Gardner (1995, citado por Silva, & Nista-Piccolo, 2010) acrescenta

que as propostas educativas devem ser definidas de forma a que o desenvolvimento do aluno se processe como um todo, pois os diversos tipos de inteligência, embora se constituam inteligências independentes, não funcionam de modo isolado.

Nesta perspetiva, fazer frente à diversidade existente na sala de aula exige uma enorme responsabilidade por parte do docente e implica uma especial atenção no seu modo de atuar (Morin, 2001), pelo que se torna crucial incluir uma ampla variedade de estratégias educativas e recursos (físicos e digitais), não devendo, por isso, cingir-se ao uso exclusivo do manual escolar (Sales, & Araújo, 2018; Tormenta, 1996). Não desfazendo as potencialidades que os manuais escolares assumem no contexto sala de aula, dado que se constituem instrumentos pedagógicos que auxiliam o professor na organização das ações educativas (Tormenta, 1996), estes não devem inibir a capacidade de criar e inovar do docente (Sanchez, 2001; Tormenta, 1996). Aliás, segundo Estanqueiro (2010), “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (p. 37). Assim, torna-se imperativo, como se procurou fazer ao longo da PES e será comprovado no capítulo III, apostar, igualmente, nas TIC, nas Artes Visuais, na literatura infantojuvenil, nas atividades práticas, nas atividades experimentais, no jogo lúdico, entre tantas outras estratégias, que, pela diversificação de estímulos adequados e de interesse e curiosidade para os alunos, propiciam múltiplas possibilidades de aprendizagem e fomentam um maior envolvimento e participação (Sales, & Araújo, 2018). De notar, todavia, que a utilização destes recursos e estratégias devem ser devidamente contextualizadas e evidenciar intencionalidade educativa (Quadro-Flores, 2016).

Debruçando-se, igualmente, sobre as práticas de ensino diferenciado, Gonçalves e Trindade (2010) colocam em evidência a importância do processo de avaliação nas práticas de ensino diferenciado. Para os autores, “a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos” (p. 2067). Na mesma linha de pensamento, diversos autores (Arends, 1995; Damião et al., 2013) referem que o professor serve-se da avaliação para tomar decisões conscientes e fundamentadas sobre o processo educativo, com vista a criar situações de aprendizagem significativas e diversificadas em função das especificidades de cada aluno. Ainda a este propósito, Diogo (2010) acrescenta que a avaliação deve ser entendida como elemento-chave na regulação e aperfeiçoamento constantes da ação do professor e da aprendizagem dos alunos.

De acordo com o que é preconizado no DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º, ponto 1, a “avaliação da aprendizagem (...) [dos alunos] compreende as (...) modalidades de avaliação

diagnóstica, formativa e sumativa”. A avaliação diagnóstica é potencialmente importante para averiguar os saberes e competências das crianças em momentos particulares do ano letivo, geralmente no início, e constitui-se como ponto de partida para a atuação do docente, concretamente para a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam operar sobre as dificuldades dos alunos. No que concerne à formativa, esta modalidade foi experienciada e valorizada ao longo da PES e permitiu à díade conduzir a sua prática aproximando-a, na medida máxima do possível, à realidade educativa. Posto isto, recorreu-se a uma diversidade de instrumentos e procedimentos de recolha de dados, que serão detalhadamente apresentados no próximo capítulo, com vista a analisar, de forma continuada e sistemática, o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, para que, em função das informações obtidas, fossem introduzidas modificações e ajustes específicos na prática, que se adequassem às singularidades de cada um. Se, por um lado, este processo contribui para a eficiência e eficácia da ação do professor, pois possibilita-lhe a (re)adoção constante de estratégias para ajudar os alunos a contornar as suas dificuldades, por outro, permite percecionar as conquistas dos mesmos. Finalmente, a avaliação sumativa destina-se ao final de cada período letivo e consiste num balanço final das aprendizagens. Este tipo de avaliação é orientada para a classificação do grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Diogo, 2010; Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002).

Importa referir que na avaliação deve priorizar-se o processo em detrimento do resultado e, portanto, esta deve exercer, fundamentalmente, uma função formativa, atribuindo à criança um papel ativo, tornando a avaliação numa responsabilidade partilhada entre professor e aluno. Neste sentido, ressalta-se a importância da autoavaliação como “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002, p. 79), fomentando a sensibilidade crítica. Desta forma, consciente da sua aprendizagem, o aluno tornar-se-á, progressivamente, capaz de refletir de modo crítico sobre os seus erros e se autorregular e autocorrigir (Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002).

Em suma, para a promoção de uma melhor resposta educativa importa, não só, avaliar para possuir um conhecimento aprofundado acerca das características das crianças, mas também recolher o máximo de informações acerca de todas as dimensões envolventes ao ambiente educativo, as quais serão, pormenorizadamente, explicitadas no capítulo seguinte.

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

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

Uma vez que o ser humano influencia e é influenciado pelo meio que o rodeia, torna-se fundamental que os docentes conheçam o meio envolvente da instituição educativa de modo a serem capazes de adaptar a sua prática às crianças e, em simultâneo, à realidade social do contexto educativo, com o intuito de favorecerem aprendizagens significativas (Portugal, 1992). Mais ainda, considerando que a organização do ambiente educativo é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Arends, 1995), importa que, na sua prática, o profissional de educação se debruce sobre as dimensões que o caracterizam. É neste sentido que no presente capítulo se procede à caracterização do contexto institucional onde foi desenvolvida a PES, na valência de EPE e de 1.º CEB, bem como do ambiente educativo da sala, considerando a organização do espaço e materiais, do tempo, do grupo e das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes. Neste capítulo apresentar-se-á, também, a Metodologia de Investigação-Ação como sendo a metodologia adotada no decurso da PES, numa perspetiva reflexiva sobre a sua pertinência e necessidade para orientar e atribuir intencionalidade à ação educativa do docente.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES ocorreu numa instituição educativa pertencente à área metropolitana do Porto, num dos concelhos considerados mais populosos do país, onde as atividades económicas da população estão sobretudo associadas aos setores secundário e terciário, salientando-se as indústrias de cerâmica, metalúrgica e alimentares (Projeto Educativo (PE), 2018-2021).

Esta instituição pertence à rede pública sendo, portanto, a entidade tutelar o Ministério da Educação e está integrada num agrupamento composto por onze instituições de educação/ensino, com valências desde a EPE ao 3.º CEB. Este agrupamento foi criado no ano letivo 2003-2004 e, de acordo com o PE (2018-2021), pretende “formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes” (p. 4), proporcionando aos mesmos um contexto educativo acolhedor que contribua para um desenvolvimento harmonioso e saudável e lhes

permita, ainda, construir conhecimento para enfrentar os desafios colocados pela sociedade do século XXI. Importa salientar que o agrupamento é caracterizado como entidade promotora da autonomia das crianças, da criatividade, do gosto pelo conhecimento e do trabalho colaborativo, favorecendo a partilha de saberes e de boas relações interpessoais, seguindo sempre o princípio da escola inclusiva (PE, 2018–2021).

Face à importância que deve ser dada à inclusão nos estabelecimentos educativos, este disponibiliza um conjunto de estruturas especializadas de orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão, que pretendem desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, indo ao encontro do que é preconizado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

De variadas parcerias que o agrupamento incorpora, nomeadamente a CERCIGAIA, o SulDouro, os Bombeiros Voluntários, a Porto Editora, a Escola Superior de Educação do Porto, entre outros, importa realçar a Câmara Municipal que proporciona às crianças atividades educativas complementares às aprendizagens desenvolvidas em contexto letivo e apoio à família, concretamente as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) (PE, 2018–2021).

O agrupamento desenvolve, também, vários projetos que visam favorecer o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, destaca-se o projeto *eTwinning* por ser aquele que contava com a participação do grupo de EPE e o projeto Fénix, implementado no 1.º CEB. O primeiro projeto tem como finalidade a partilha de projetos desenvolvidos por vários docentes em toda a Europa, tornando-se num espaço de crescimento e desenvolvimento. Na PES a participação no mesmo podia ter sido bastante profícua, porém, em tempos de pandemia o projeto viu-se suspenso, impossibilitando o envolvimento neste. O Projeto Fénix surgiu com o intuito de proporcionar condições para que os alunos que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem tenham oportunidade de usufruir de um apoio mais personalizado, atendendo aos ritmos particulares de cada um, traduzindo-se, assim, na melhoria da qualidade educativa.

No que se refere à instituição educativa onde foi realizada a PES, esta é constituída por duas valências, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, estando a sua gestão ao cargo da coordenadora do estabelecimento. O facto de incluir níveis educativos diferenciados e estar inserida num contexto mais vasto, torna-se uma mais-valia, pois, para além de possibilitar usufruir de um maior número de recursos humanos e materiais, permite, ainda, uma colaboração mais acessível entre educadores e professores, no sentido de planificar atividades e projetos comuns, promotores de

diversos saberes, favorecendo uma articulação entre os diferentes níveis educativos, facilitadora da continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Estas valências funcionam num edifício de Plano Centenário, isto é, integra-se no projeto de construção da rede de escolas, desenvolvido, entre os anos 1939 e 1969, pelo Estado Novo em Portugal (Pimenta, 2006). As escolas construídas neste período incluem traços arquitetónicos característicos da região Norte, dos quais se destaca o uso do granito. A instituição educativa, com o passar dos anos, foi sofrendo alterações, no entanto a sua estrutura manteve-se.

Relativamente à caracterização física propriamente dita, a instituição educativa é composta por dois pisos, comportando os dois níveis de educação. A mesma encontra-se dividida em dois blocos, cujas entradas possuem acessibilidade por escadas ou por rampa, todavia já o acesso ao primeiro piso é somente feito através de escadas, o que impossibilita a inclusão de alunos com mobilidade reduzida. Cada bloco possui cinco casas de banho, duas delas destinadas à EPE, duas ao 1.º CEB e uma adaptada a indivíduos com mobilidade reduzida. No edifício existe, ainda, uma sala que é utilizada para o almoço dos docentes e para o apoio pedagógico aos alunos do 1.º CEB que evidenciam dificuldades de aprendizagem, bem como uma biblioteca, que em tempos de pandemia funcionava como sala de isolamento, logo não utilizada pelas crianças em conformidade com a sua função habitual. Além disso, no edifício, pode encontrar-se um refeitório comum a todas as valências, no entanto, em contexto de pandemia, os horários eram faseados, de modo a evitar o contacto entre crianças de diferentes salas.

O espaço exterior deve ser visto como uma continuidade do espaço interior e, por isso, deve ser igualmente valorizado, na medida em que oferece à criança um conjunto de potencialidades e oportunidades educativas (Neto, & Lopes, 2017). Este espaço, localizado em volta do edifício, oferece à criança o contacto com elementos naturais (árvores, flores, terra, entre outros), permitindo a exploração da natureza e o fornecimento de sombra pelas árvores e, ainda, possui um campo de futebol. Numa situação normal o espaço exterior seria partilhado entre os diferentes níveis educativos, no entanto, os riscos associados à COVID-19 exigia que o espaço se dividisse por áreas destinadas a cada grupo/turma. Importa, ainda, referir que este espaço não é coberto, o que faz com que quando as condições meteorológicas não são favoráveis, as crianças tenham de permanecer na sala de atividades, dado a inexistência de um espaço polivalente.

Por último, no que respeita ao corpo docente da instituição, este era composto por duas educadoras de infância, quatro professoras titulares do 1.º CEB, uma professora de apoio educacional e uma professora de educação especial. Já no que concerne ao corpo não docente,

este era constituído por quatro assistentes operacionais, duas da EPE e duas do 1.º CEB, três cozinheiras, quatro auxiliares que acompanhavam as crianças na CAF, uma animadora e uma auxiliar que apoiava a animadora no horário não letivo, nas AAAF. O clima relacional entre a equipa educativa pode considerar-se favorável, contudo, através da observação, constatou-se que não eram frequentes os momentos de reflexão conjunta, partilha e colaboração entre esta, pelo que apenas se observaram conversas informais, sobretudo, para partilhar assuntos momentâneos considerados pertinentes. Importa, porém, salientar que era demonstrada por todos os intervenientes uma preocupação constante com o bem-estar das crianças, intervindo, sempre que necessário, de modo positivo. De facto, a predisposição das crianças para aprender está intimamente relacionada com o bem-estar que lhes é proporcionado e, como tal, torna-se imprescindível possuir um conhecimento aprofundado das suas características, bem como do ambiente educativo, de forma a facilitar a criação de um ambiente em que se sintam apreciadas e seguras, parâmetros que serão apresentados seguidamente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES na valência de EPE desenrolou-se com um grupo composto por 24 crianças, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, encontrando-se no período pré-operatório (Papalia et al., 2001). Esta heterogeneidade constituiu-se como uma mais-valia, pois potenciava o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, as quais se apoiavam mutuamente. A diversidade do grupo não era evidenciada somente pelas idades mas também pelos seus interesses e necessidades. Neste sentido, e considerando “a diferenciação pedagógica (...) [como] um direito a que [a criança] (...) deverá ter acesso” (Niza, 2000, citado por Resendes, & Soares, 2002, p. 18), cabe ao educador de infância proporcionar igualdade de oportunidades, adotando uma pedagogia diferenciada que leve à consecução de aprendizagens significativas por parte de todas as crianças, permitindo-lhes desenvolver as suas competências de acordo com o seu estilo e ritmo individual de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne aos interesses evidenciados pelo grupo e relacionando-os às áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), as crianças revelavam interesse ao nível da área de Formação Pessoal e Social, na medida em que demonstravam entusiasmo em assumir um papel de responsabilidade, nomeadamente no que diz respeito às tarefas que lhes

eram atribuídas ao longo do dia, assinaladas no quadro das tarefas. Ainda a este nível revelavam interesse pelo trabalho colaborativo, manifestando vontade em partilhar com os colegas as suas ideias, dúvidas e curiosidades. No âmbito da área de Expressão e Comunicação, as crianças demonstravam gosto pelas atividades inseridas no domínio da Educação Física, contudo, durante a prática, foi possível identificar algumas lacunas ao nível das competências associadas à consciência e domínio do corpo, dificuldades que se procuraram colmatar através do desenvolvimento de estratégias diversificadas. Face ao domínio da Educação Artística, este atraía a maioria das crianças, pelo que era constante a procura de atividades ligadas a este domínio, como a pintura através de diferentes técnicas e materiais de expressão plástica e as brincadeiras de “faz-de-conta”. A leitura de histórias captava a atenção de todas as crianças, neste sentido era evidenciado um gosto especial pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A área do Conhecimento do Mundo era, por sua vez, a área onde se notava um maior interesse por parte das crianças, visto que se mostravam bastante curiosas ao nível das questões meteorológicas, dos elementos naturais presentes no espaço exterior e dos animais.

Delors et al. (1998) destaca o “Aprender a viver juntos” como um dos quatro pilares em que se deve assentar a educação. Neste sentido, embora a colaboração entre pares fosse constante, o grupo evidenciava algumas dificuldades nos momentos de partilha, na medida em que quando as crianças tinham vontade de utilizar um objeto em simultâneo eram geradas reações que levavam a diversos conflitos. Para colmatar esta dificuldade foram promovidas algumas atividades em que se potenciava esta partilha e, nestes casos, era incentivado o debate e a negociação, de modo a encontrar soluções mutuamente aceites pelos intervenientes, indo ao encontro do que é preconizado pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Para além desta dificuldade, o grupo demonstrou algumas lacunas inerentes ao desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente nas tarefas que envolviam o recorte, a colagem e o manuseio do lápis.

Além das diferenças ao nível dos interesses e necessidades, cada criança é um ser único e singular, havendo, desta forma, algumas mais extrovertidas e dinâmicas e outras mais reservadas. Contudo, de um modo geral, as crianças revelavam-se extremamente participativas e ativas nas práticas desenvolvidas.

O ambiente educativo na EPE caracteriza-se por ser um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., p. 5), neste sentido, cabe ao educador, tal como é referido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar, às crianças, múltiplas experiências de

aprendizagem, respondendo às suas necessidades e interesses e promovendo o seu bem-estar. Para tal, deve torná-lo num local amplo, acolhedor, seguro, funcional e rico/estimulante em materiais e equipamentos. Nesta organização é crucial a participação da criança para que, efetivamente, esta contribua para o seu desenvolvimento (Bassedas et al., 1999; Oliveira-Formosinho, 2007c; Zabalza, 1992). Assim, a organização do ambiente educativo deve ter em consideração as cinco dimensões educativas, nomeadamente a organização do espaço, dos recursos materiais, do tempo, do grupo e das interações (criança/criança, adulto/criança e adulto/adulto) (Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1992).

No que diz respeito ao espaço, na sala de atividades da instituição onde decorreu a PES predominavam as cores suaves e a presença de iluminação natural, devido à existência de grandes janelas envidraçadas que permitiam a visualização para o exterior, ideia defendida pelas várias abordagens pedagógicas, como *High/Scope* e Reggio Emilia (Edwards et al., 2016; Hohmann, & Weikart, 2011).

A organização da sala de atividades debruçou-se sobre a aprendizagem ativa, isto é, procurou promover uma aprendizagem pela própria ação, regendo-se pela abordagem *High/Scope*. Assim, esta encontrava-se dividida em sete áreas de interesse distintas, localizadas em volta do perímetro da sala de atividades, favorecendo a visibilidade e deslocação quer por parte das crianças, quer por parte da equipa educativa. Estas áreas de interesse foram sofrendo adaptações, consoante as necessidades e interesses do grupo, evitando a permanência de espaços não cativantes e desafiadores para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). De notar que a sala tinha à sua disposição diversos materiais estimulantes, distribuídos pelas áreas de interesse, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e do poder de escolha das crianças e contribuindo para a ampliação dos seus conhecimentos (Hohmann, & Weikart, 2011).

A área da casinha encontrava-se subdividida no espaço da cozinha e do quarto. Neste local, ao realizarem o jogo do “faz-de-conta”, as crianças vivenciavam acontecimentos que observavam no quotidiano, permitindo estimular a sua imaginação e desenvolver competências ao nível da linguagem oral, do respeito pelos outros, da iniciativa e da autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Importa salientar que este local era um pouco pobre ao nível dos materiais existentes, devido à pandemia causada pela doença COVID-19 que impossibilitou uma grande quantidade de materiais na sala de atividades. No entanto, é do conhecimento da díade que, antes do aparecimento deste vírus, era possível encontrar nesta área um vasto leque de materiais e, até

mesmo, diversas peças de vestuário, com vista à criação e representação de personagens imaginárias ou, mesmo, reais (Oliveira-Formosinho, 2007c).

Na área das construções existiam alguns materiais, como blocos de encaixe e legos, que favoreciam o desenvolvimento da motricidade fina e estimulavam o raciocínio e a resolução de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). Este espaço funcionava como área da garagem, onde as crianças dispunham de carros, camiões e um tapete com efeito de estrada e, assim, se promovia o jogo do “faz de conta”.

A área dos jogos e da matemática possuía bastantes materiais manipuláveis, nomeadamente *tangrams*, geoplanos, jogos de construção com formas geométricas, entre outros. Estes materiais destinavam-se, sobretudo, ao desenvolvimento da representação de conceitos matemáticos (*subitizing*, padrões, simetria), estimulando na criança o raciocínio e a resolução de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). O espaço de exploração desta área era amplo, o que permitia que cada criança manipulasse e explorasse os jogos livremente.

A sala dispunha, ainda, de uma área destinada às ciências com materiais diversificados, que incentivavam a exploração e a experimentação, nomeadamente materiais naturais, como folhas e paus, materiais da vida corrente, como recipientes e cestas, e materiais específicos para a investigação em ciências, como lupas, globo terrestre, balança e pinças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste local era possível encontrar, ainda, uma estante com livros e enciclopédias sobre ciências naturais. Esta área fomentava nas crianças a curiosidade natural pelo meio envolvente e a consciência da importância da preservação da natureza (Fialho, 2009).

A área das expressões artísticas era rica no que concerne aos materiais, pelo que usufruía de pincéis, tintas, lápis de cor, cavalete, folhas, entre outros. Esta permitia a manipulação e experimentação de diferentes materiais e contribuía para o desenvolvimento da atenção, da autonomia, da motricidade fina, das noções espaciais, da responsabilidade em utilizar de forma adequada os materiais, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016).

A área da biblioteca aproximava as crianças à abordagem da leitura e da escrita, dado que providenciava o contacto com suportes escritos. Este espaço não oferecia uma grande variedade de livros e era pouco apelativo por ser bastante reduzido e por não permitir uma grande incidência de luz natural. Normalmente era composto por um tapete e almofadas, transmitindo tranquilidade e conforto às crianças, no entanto, para impedir a transmissão do novo coronavírus, os momentos de leitura eram realizados numa mesa existente na área, o que a tornava ainda mais reduzida e menos atraente. Em contrapartida, os livros encontravam-se numa estante ao nível das crianças

e havia a preocupação, por parte da educadora cooperante, de os dispor com a capa virada para a frente, tal como defende a abordagem *High/Scope*, oferecendo-lhes a possibilidade de escolha (Hohmann, & Weikart, 2011).

Por último, a área polivalente era composta por mesas e cadeiras, proporcionando às crianças um espaço para o desenvolvimento de atividades orientadas e livres (jogos de mesa e atividades de expressão plástica). Estas mesas eram, ainda, utilizadas para o momento do acolhimento, uma vez que permitia um ligeiro distanciamento físico entre as crianças, exigido na fase de pandemia. Importa referir que o mobiliário, neste local, não se encontrava adaptado ao tamanho da maioria das crianças e, por isso, acabava por comprometer o desenvolvimento da independência e da autonomia do grupo (Hohmann, & Weikart, 2011).

Do conjunto de áreas explanadas era perceptível o interesse demonstrado pela área da casinha, dos jogos e da matemática, e das expressões artísticas, onde as crianças davam asas à sua imaginação e expressavam a sua criatividade. A área que menos procuravam, tal como já foi referido, era a área da leitura, talvez por se tratar de um espaço redutor e muito pouco apelativo.

Na sala de atividades, as crianças podiam, também, desfrutar do computador com acesso à internet, utilizando-o, sempre com a supervisão do adulto, para esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir ou realizar pesquisas do seu interesse. Mais ainda, a sala possuía um quadro interativo, que permitia a projeção de conteúdos multimédia para a visualização em grande grupo.

Acresce salientar que um dos aspetos mais apelativos na sala de atividades era a decoração do teto e das paredes. Estes espelhavam as atividades desenvolvidas pelas crianças, através das suas produções, e despertava nelas entusiasmo e uma autoestima crescente, além de contribuir para um incentivo na realização das tarefas (Niza, 2007). A par disto, também se encontravam nas paredes alguns instrumentos de pilotagem como o quadro das tarefas, do dia, do tempo e dos aniversários.

De acordo com algumas abordagens pedagógicas, nomeadamente *High/Scope*, Reggio Emilia e MEM, e tal como foi mencionado anteriormente, o espaço exterior deve ser tão valorizado quanto o espaço da sala de atividades, pelo que é um espaço igualmente educativo, pois proporciona às crianças diversas possibilidades de tomar decisões, expressar preferências e estabelecer diferentes tipos de interação (Edwards et al., 2016; Hohmann, & Weikart, 2011; Niza, 2007). Posto isto, pode aferir-se que as crianças tiravam bastante partido deste local e revelavam um gosto especial em brincar nele, dado que as suas brincadeiras eram essencialmente marcadas por momentos de exploração junto da natureza, o que os fascinava.

Um dos elementos fulcrais na EPE diz respeito ao tempo destinado às ações pedagógicas, tendo em consideração a rotina diária, de forma a que as crianças se apercebam da passagem do tempo e, conseqüentemente, tomem conhecimento das atividades que vão desenvolver ao longo do dia, sentindo-se preparadas e tranquilas. Segundo o modelo *High/Scope*, e tal como ocorreu na PES, apesar da rotina exigir um planeamento prévio, esta possuía uma distribuição flexível e aberta a imprevistos que ocorriam diariamente, sendo que o tempo educativo era gerido de acordo com o ritmo e os interesses das crianças. Desta forma, constata-se que a rotina diária não é algo somente planeado pelo educador, mas também pela criança (Hohmann, & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007c). Neste âmbito, no contexto educativo era evidenciada a existência de momentos estruturados como o momento do acolhimento, onde as crianças cantavam os bons dias, marcavam o tempo e o dia e partilhavam novidades, ideias e opiniões. Após este momento realizavam uma atividade orientada, que partia do interesse das crianças e, depois de terminada, exploravam as áreas de interesse. Seguia-se o momento do lanche da manhã e, caso as condições meteorológicas assim o permitissem, as crianças saíam para o exterior. Posteriormente, retomavam as atividades orientadas até à hora do almoço. Da parte da tarde exploravam o espaço exterior e retomavam as atividades pedagógicas por volta das 14 horas. Após o término das atividades, as crianças exploravam as diferentes áreas de interesse e, no final do dia, lanchavam e iam para casa, sendo que as que necessitavam de prolongamento de horário ficavam nas AAAF, dinamizadas por uma assistente técnica.

Quanto à organização do grupo, é evidente a importância de proporcionar às crianças atividades pedagógicas em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, para lhes oferecer a oportunidade de construir e partilhar os saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Neste âmbito, o grupo demonstrava uma dificuldade crescente face às atividades em grande grupo, uma vez que se distraíam facilmente, interferindo com o seu envolvimento nas mesmas. De forma a colmatar esta vicissitude, o par pedagógico foi dando preferência a atividades em pequenos grupos, proporcionando, assim, condições propícias para que o envolvimento natural e eficaz das crianças fosse uma constante.

No que concerne às interações, estas são fulcrais no processo de ensino e aprendizagem e influenciam a forma como as crianças vivem e agem (Papalia et al., 2001). De acordo com o modelo Reggio Emilia, na interação entre adulto/criança é fundamental estabelecer relações positivas (Spodek, 2002), uma vez que estas influenciam o desenvolvimento das crianças, fomentando nelas o desejo de aprender e de expressar as suas opiniões e sentimentos (Hohmann,

& Weikart, 2011; Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2007). Na PES era evidente a boa relação entre a educadora e a criança, marcada pelo afeto, respeito, proximidade, cooperação e confiança, criando, assim, um ambiente seguro e acolhedor que proporcionava às crianças o seu bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016). Olhando a criança como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento, a educadora favorecia a pedagogia da participação, na medida em que através da escuta, observação e negociação, procurava atender às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo. Importa, ainda, salientar que a educadora procurava conhecer o contexto em que cada criança estava inserida e, na sua atuação, respeitar as características individuais, a cultura e os conhecimentos prévios das crianças (Portugal, 1992).

A interação criança/criança é extremamente relevante em idade pré-escolar, pois é com base nesta que as mesmas constroem a sua compreensão do mundo social (Hohmann, & Weikart, 2011). No contexto educativo esta relação demonstrava-se positiva, dado que era baseada na amizade, entreajuda e respeito. Embora as crianças por vezes se envolvessem em conflitos, estes eram ultrapassados mediante negociação, assente num diálogo incentivado pelos adultos.

A colaboração e a comunicação entre os diferentes intervenientes no processo educativo são, igualmente, cruciais, pois assumem-se como elementos essenciais no processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, na sala de atividades o ambiente era pautado por uma relação agradável entre a educadora, a assistente operacional, o par pedagógico e a animadora, contribuindo para um ambiente propício à construção de aprendizagens ricas e diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Por último, no que concerne à restante equipa educativa da instituição, e tal como já foi referido, o clima relacional era favorável, no entanto não se observavam momentos de diálogo e partilha diários entre estes.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre a família e a instituição, estas devem ser autênticas (Hohmann, & Weikart, 2011), no entanto esta relação viu-se limitada devido à situação pandémica, dado que era proibida a entrada das famílias na sala de atividades. Para combater esta lacuna, o par pedagógico utilizou uma ferramenta *online* – o *Padlet* –, com o intuito de expor os projetos desenvolvidos e o processo educativo vivenciado na EPE. Esta plataforma permitiu o *feedback* e possíveis intervenções por parte das famílias, enriquecendo, assim, o processo educativo. É importante referir que a educadora procurou estabelecer, sempre que necessário, o contacto com os familiares utilizando meios digitais, como o endereço eletrónico ou plataformas digitais que permitem a realização de reuniões.

As aprendizagens construídas ao longo da PES ocorreram sobretudo pela boa relação entre o par pedagógico e entre este e os diferentes intervenientes do processo educativo, bem como pelo ambiente harmonioso que se vivia no contexto. A interação com as crianças demonstrou-se fulcral para compreender os seus interesses e necessidades, permitindo agir com intencionalidade. Além do mais, a interação com outros profissionais, sobretudo com a educadora cooperante, possibilitou a troca de experiências e perspetivas, desenvolvendo-se um trabalho colaborativo, com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas.

Em suma, o conjunto de informações recolhidas através da observação sistemática e constante foram consideradas fundamentais e culminaram em momentos de reflexão que levaram ao desenvolvimento de experiências pedagógicas que procuravam responder aos interesses e necessidades do grupo, como as que serão explicitadas no capítulo III.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES na valência do 1.º CEB foi desenvolvida com uma turma de 3.º ano de escolaridade composta por 24 crianças, todas com Português como língua materna, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Através da observação atenta, o par pedagógico depreendeu que a turma se tratava de um grupo heterogéneo, pelo que possuía interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes. Esta composição heterogénea da turma implicava uma particular atenção na planificação das atividades ao longo da PES, tornando-se, muitas vezes, importante e necessário proceder ao reajustamento de estratégias, atendendo às evidências individuais que iam surgindo. A preocupação da díade em diferenciar a pedagogia e o currículo não se cingiu meramente aos alunos que evidenciavam maiores dificuldades de aprendizagem, mas também foram desenvolvidas estratégias diversificadas e diferenciadas direcionadas àqueles com mais facilidades, indo ao encontro do que é preconizado no DL n.º 54/2018, de 6 de julho.

De forma genérica, os alunos não revelavam grandes dificuldades de aprendizagem, demonstravam uma enorme vontade e satisfação em participar nas atividades propostas e manifestavam ser dinâmicos, empenhados no processo de aprendizagem e bastante curiosos. Paralelamente, foi possível constatar, nos alunos, um interesse genuíno pelo diálogo, pelo que lhes eram conferidas inúmeras oportunidades de interação verbal, onde eram encorajados a partilhar ideias, experiências, perspetivas e saberes, reconhecendo o seu contributo para a

consecução de aprendizagens significativas, dado que o conhecimento constrói-se “em função do relacionamento entre interlocutores que, em conjunto, buscam encontrar um sentido para os significados contidos nas mensagens que emitem” (Trindade, & Cosme, 2010, p. 25). Ainda que a turma cumprisse as regras de convivência em grupo, este gosto desmedido por se expressarem, defenderem as suas perspetivas e participarem ativamente nas diversas atividades, fazia com que por vezes algumas crianças interpelasse a fala de outras, o que acabava por comprometer um pouco a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Nessas situações tornava-se fulcral o professor assumir uma postura de mediador, com o intuito de facilitar estas interações, proporcionando as condições necessárias para que a voz de cada um dos alunos fosse escutada. Efetivamente na PES procurou-se valorizar o diálogo, desde o primeiro instante, reconhecendo que a partilha de ideias e a discussão em grupo contribui, fortemente, para a construção do próprio conhecimento, todavia, a criação de um ambiente envolto em respeito mútuo constituiu-se, sem dúvida, uma condição primordial na promoção de um diálogo com um potencial formativo e construtivo para todos.

No que concerne ao currículo, a área curricular mais apreciada pela turma era a Educação Artística, particularmente as Artes Visuais. Ainda que se constituísse a área de maior interesse e motivação, as atividades desenvolvidas em torno das Artes Visuais, comparativamente com outras, eram diminutas. Foi neste sentido que, no decurso da PES, se procurou aproveitar estrategicamente esta motivação intrínseca dos alunos para desenvolver aprendizagens significativas nesta e noutras áreas, promovendo o desenvolvimento de uma plena articulação curricular. A turma, na sua maioria, manifestava disponibilidade e interesse pela Matemática, mais concretamente pela resolução de problemas e desafios. Denotou-se uma grande destreza no cálculo e no raciocínio matemático. No âmbito do Estudo do Meio foi possível constatar uma curiosidade especial pelos fenómenos naturais, notória pelo crescente envolvimento dos alunos no levantamento de hipóteses, questionamento, explicação de procedimentos, entre outros. No que diz respeito ao Português, a desmotivação e o desinteresse eram notórios nos alunos aquando o desenvolvimento de atividades neste âmbito, o que se relacionava com as dificuldades evidenciadas especificamente no domínio da leitura e da escrita. Contudo, é de realçar, que quando ao Português se articulavam outras áreas, nomeadamente a Expressão Dramática, sentia-se nos alunos uma maior motivação para a aprendizagem, tornando-se evidente a importância da relação que deve ser estabelecida entre as várias componentes do currículo.

Salvagarde-se a preocupação da díade com dois alunos que, embora com os mesmos interesses dos demais, apresentavam um nível superior de dificuldade de aprendizagem, sobretudo, em virtude da falta de concentração e atenção. Estes eram acompanhados, em tempo de aula, por uma professora de apoio educativo, integrada no projeto Fénix, como forma de garantir o sucesso dos mesmos nas atividades diárias. Note-se que na ausência da professora de apoio educativo, estes dois alunos eram acompanhados mais de perto por uma das estagiárias ou pela professora cooperante, conforme a responsável pela dinamização das atividades.

A sala de aula é, efetivamente, o principal espaço pedagógico onde o processo de ensino e de aprendizagem tem lugar (Ferreira, & Santos, 2000). Neste sentido, cabe ao professor a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, visando torná-lo harmonioso e produtivo, uma vez que uma organização intencional influencia, em grande medida, a predisposição dos alunos para a aprendizagem (Arends, 1995).

Assim, através da observação e em diálogo com a professora cooperante depreendeu-se que a organização da sala do contexto da PES era cuidadosamente pensada de modo a permitir à professora cooperante agir intencionalmente em cada situação, pelo que ia sofrendo alterações em função do tipo de atividades desenvolvidas e das características/necessidades dos alunos, coadjuvando na aprendizagem. Todavia, importa salientar que, em virtude da situação pandémica de COVID-19 e das restrições impostas pela Direção-Geral da Saúde (DGS), a disposição das mesas viu-se quase restrita à organização tradicional (Arends, 1995). Posto isto, as mesas encontravam-se distribuídas por filas verticais, cada uma com dois alunos divididos por telas acrílicas, para prevenir e evitar a disseminação do vírus. Este fator condicionava, de certo modo, as atividades em grupo e a aprendizagem cooperativa, que, embora não totalmente descuradas, eram reduzidas, predominando, desta forma, o trabalho mais individualizado.

A sala era provida de grandes janelas envidraçadas, que possibilitava a entrada de iluminação e ventilação natural. Era dotada, também, de vários recursos materiais, que eram guardados em armários próprios para o efeito, nomeadamente cartolinas, tesouras, colas, folhas de EVA, entre outros e, ainda, recursos pedagógico-didáticos que permitiam a sua utilização em situações de aprendizagem para melhor compreensão de alguns conteúdos, como cubos de encaixe, *tangrams* e sólidos geométricos. Além do mais, na sala de aula podiam encontrar-se alguns recursos tecnológicos, como computador com acesso à internet e um quadro interativo, que possibilitava a utilização e visualização de meios audiovisuais. Embora a professora cooperante recorresse diversas vezes aos manuais escolares fazia, também, uso das TIC para

cativar e apelar à participação da turma. Na PES procurou-se, igualmente, que os manuais não limitassem o processo de inovação educativa, apostando, assim, na diversificação e combinação adequada de vários recursos/estratégias por forma a atender à pluralidade intelectual dos alunos (Quadros-Flores et al., 2012).

De acordo com Arends (1995), a decoração da sala é mais um aspeto a ter em conta na organização do ambiente educativo, pelo que o professor deve criar uma atmosfera acolhedora, agradável e convidativa para os seus alunos. Seguindo a perspetiva do autor, a sala de aula onde decorreu a PES dispunha de um espaço destinado à exposição de trabalhos, que espelhavam as aprendizagens dos alunos, pois conforme Malaguzzi (1999) “as paredes falam [e] documentam” (p. 73). Efetivamente, as paredes desempenham uma função pedagógica essencial, dado que o seu preenchimento aumenta a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, contribui para uma aprendizagem com confiança e entusiasmo (Arends, 1995; Reis et al., 2009).

Importa referir que a ação educativa não se restringia apenas à sala de aula, estendendo-se a outros espaços da escola, concretamente o exterior, usufruindo do seu potencial educativo.

Quanto à organização e gestão do tempo, este ia ao encontro do que está preconizado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que define que as áreas curriculares de frequência obrigatória devem perfazer 25 horas semanais. Relativamente às AEC de TIC, ciências, música, teatro e educação física, estas decorriam todos os dias após o horário letivo e eram de carácter facultativo, sendo que apenas cerca de metade dos alunos participavam delas. O horário da turma obedecia a quatro rotinas: entrada, lanche, almoço e saída e, ainda que existisse um horário predefinido, a rotina diária revelava-se flexível ajustando-se às necessidades do momento e às solicitações, por parte dos alunos, para a realização de tarefas de aprendizagem particulares. Contudo, no decurso da PES depreendeu-se que a professora cooperante dava especial relevo às áreas curriculares de Português e Estudo do Meio, pelo que a duração do tempo letivo destinado a estas áreas era maior, comparativamente com o tempo reservado às outras. Uma gestão flexível da planificação e da rotina diária é uma condição necessária para o desenvolvimento de uma articulação curricular, não devendo existir fragmentação das áreas curriculares, mas antes encarar a aprendizagem como a integração contínua de saberes (Leite, 2012). Embora em alguns momentos se constatasse a articulação curricular, existia uma maior predominância na compartimentação das componentes do currículo, realidade que se procurou colmatar na PES.

No que concerne às interações, estas contribuem, sem dúvida, para a qualidade do ensino na sala de aula, na medida em que exercem uma influência decisiva no equilíbrio emocional dos

alunos e, conseqüentemente, no seu comportamento e nas suas aprendizagens (Papalia et al., 2001). Neste sentido, na PES era evidente a existência de uma relação positiva, de confiança, entre a professora cooperante e os alunos, marcada por um interesse crescente em despertar neles o desejo de aprender, proporcionando-lhes momentos de partilha, escutando-os e procurando atender às suas necessidades individuais. Relativamente às interações criança/criança foi possível depreender que todos se relacionavam positivamente entre si, estabelecendo fortes laços afetivos. Por último, quanto às interações entre a escola e a família, estas foram, de certo modo, afetadas pela pandemia causada pela doença COVID-19, concretamente pela suspensão de reuniões presenciais e projetos desta natureza que, eventualmente, pudessem contar com a participação dos familiares. Assim, diante da impossibilidade de estabelecer contacto presencial com as famílias, a professora cooperante criou um grupo de conversa no *Whatsapp*, onde incluiu todos os encarregados de educação, com o intuito de informar-lhes sobre assuntos pertinentes e esclarecer eventuais preocupações ou dúvidas, fortalecendo, conseqüentemente, o vínculo entre a família e a escola. Reconhecendo a importância que a família assume no desenvolvimento dos alunos, e, em geral, em todo o processo educativo (Arends, 1995; Marques, 1993), e dado que esta relação era limitada a contactos dedicados, sobretudo, à prestação de informações e/ou esclarecimentos, a díade procurou, à semelhança do que fez na EPE, criar uma espécie de mural digital através da plataforma *Padlet*, que permitisse estabelecer uma maior proximidade com as famílias, proporcionando-lhes, por meio de fotografias, vídeos e mensagens, a oportunidade de acompanhar as aprendizagens dos seus educandos, bem como as atividades desenvolvidas ao longo da PES.

Em jeito de conclusão, o processo de observação e a escuta atenta dos alunos, possibilitou que, de forma continuada, se alcançasse um conhecimento minucioso e real sobre os alunos, bem como acerca das dimensões do ambiente educativo, fatores-chave no desenvolvimento de competências relacionadas com o saber agir. De facto, a competência docente constrói-se a partir da investigação e da reflexão sobre a prática, pelo que o profissional de educação deve sustentar-se numa MIA, a qual será aprofundada no subcapítulo seguinte.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As transformações económicas, sociais e culturais que têm ocorrido nas últimas décadas modificaram, significativamente, a forma como é encarada a educação, exigindo “outros modos de ensinar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 7). Neste sentido, e de modo a exercer a sua função

específica – ensinar – (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Roldão, 1999; Roldão, 2010), o profissional de educação deve procurar estratégias no sentido de se tornar capaz de atender às exigências “impostas pela diversidade dos contextos educativos” (Leal, & Fonseca, 2013, p. 171).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, citado por Máximo-Esteves, 2008), a necessidade de promover outros modos de ensinar exige que o profissional de educação assuma uma atitude reflexiva e indagadora. Adota, portanto, a função de ensinar sustentada na investigação e reflexão retrospectiva sobre a sua própria prática (Vieira, & Moreira, 2011).

Na mesma linha de pensamento, Arends (1995) salienta que a qualidade da educação e o sucesso das aprendizagens estão estreitamente relacionados com a capacidade do docente desenvolver uma investigação em torno da sua própria atuação. Os docentes “aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a acção e a reflexão” (Day, 2001, p. 160), ou seja, estabelecendo um “equilíbrio entre a ação e o pensamento” (Dorigon, & Romanowski, 2008, p. 16).

Dessa reflexão deve resultar uma evolução e transformação das práticas e um aprofundamento do conhecimento, sendo nessa interação que reside o foco da relação entre a teoria e a prática (Alarcão, 1996a), que, de acordo com a MIA, devem estar articuladas simultaneamente (Lincoln, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a MIA contribui não somente “para melhorar o trabalho nas (...) escolas, mas também [para ampliar] o (...) conhecimento e a (...) competência profissional” (p. 18) do docente por meio da investigação que realiza. Esta metodologia possui, assim, um “poder transformativo” (p. 9), em que o docente investiga o próprio trabalho na procura constante de uma excelência cada vez maior ao nível da sua atuação e uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto profissional.

Ao longo da PES foi desenvolvida uma aproximação à MIA, sendo que a intervenção foi baseada nos princípios propostos por Lewin, segundo o qual defende que a atuação do profissional de educação deve passar por diferentes etapas sucessivas – observação, planificação, ação e reflexão – que se desenrolam a partir de uma dinâmica em espiral, tal como se pode



Figura 2 - Espiral de Investigação-Ação (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008).

observar na Figura 2 (Carr, & Kemmis, 1986, citados por Vieira, & Moreira, 2011; Grundy, & Kemmis, 1997, citados por Máximo-Esteves, 2008; Moreira, 2001). Este processo verificou-se continuamente, desencadeando uma sucessão de novos ciclos, cada vez mais rigorosos e conscientes. Este autor defende que na investigação o profissional de educação não se deve

limitar apenas a um ciclo único, pois se assim o fizer não estará na presença de um processo de investigação-ação, mas antes de uma estratégia de resolução de problemas. A investigação-ação deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo em constante mutação, visando alcançar padrões de qualidade na educação (McKernan, 1996, citado por Vieira, & Moreira, 2011).

A observação, segundo Estrela (1994), deverá ser “a primeira e necessária etapa de uma formação (...) [e] de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29). Desempenhando a observação um papel crucial em toda a ação pedagógica, dado que permite obter uma informação mais detalhada e autêntica face ao ambiente educativo, pode aferir-se que esta serviu de base para o planeamento e a avaliação de todas as atividades propostas no período da PES, dotando-as de um carácter fundamentado e intencional. Neste âmbito, foi assumido pelo par pedagógico o duplo papel de docente e observador, recolhendo sistematicamente informações pertinentes no que respeita à caracterização do grupo, do espaço e materiais, do tempo e das interações entre os diferentes intervenientes da ação educativa.

Atendendo às formas e meio de observação, propostas por Estrela (1994), quanto à atitude do observador, este caracterizou-se como participante, pelo que a díade participou na vida do grupo por ela estudado. Quanto ao processo de observação, na PES foram empregues a observação sistemática, na medida em que se foram registando regularmente e de forma sistematizada os dados recolhidos através dessa observação; naturalista, pelo que o comportamento dos indivíduos foi observado no seu meio habitual; direta, interagindo diretamente com o objeto de estudo; e indireta, através da consulta de vários documentos e de conversas informais estabelecidas; e, ainda, as observações armada e desarmada.

No processo de observação foram usados instrumentos de recolha de dados (observação armada), concretamente as grelhas de observação dos contextos, as grelhas de observação de aprendizagens, as notas de campo e o diário de formação. Note-se que as notas de campo eram realizadas diariamente, normalmente durante a ocorrência, e consistiam em pequenas anotações de frases-chave e tópicos importantes. Estas anotações condensadas eram, já numa posição exterior à ação, transformadas em registos mais extensos, pelo que eram interpretadas e refletidas no diário de formação. Acresce referir que algumas observações iam sendo registadas pela memória, outras por fotografias e vídeos (observação desarmada), que posteriormente seriam transportadas para registo escrito. Por último, quanto ao campo de observação, foi realizado uma importante e necessária observação molar, observando os comportamentos dos sujeitos numa componente mais global “macroscópico”, bem como molecular em que a

observação correspondeu a uma caráter mais específico “microscópico”, nomeadamente “gestos, manipulações”, entre outros (Estrela, 1994, p. 50). Este processo contínuo de observação permitiu “compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentam [nomeadamente no que diz respeito aos seus interesses e necessidades] e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), dados cruciais no momento de planear a intervenção educativa.

A planificação consiste numa antevisão da ação, em que o profissional de educação deve tomar decisões pedagógicas que melhor se adequem às suas intenções educativas, às características particulares do próprio contexto em que trabalha e, mais importante ainda, às necessidades e interesses que vão sendo manifestados pelas crianças (Diogo, 2010; Monteiro, & Pais, 1996). Assim sendo, uma planificação não deve ser seguida rigorosamente, mas assumir um caráter aberto e flexível pela possibilidade de mudança no sentido de se adaptar às necessidades e circunstâncias do momento (Arends, 1995; Diogo, 2010).

No decurso da PES realizaram-se planificações semanais, segundo as evidências registadas através da observação, sustentadas num processo contínuo e sistemático de reflexão que permitiu uma ação, progressivamente, mais fundamentada, intencional e consciente. Nas planificações, a díade, em colaboração com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, procurou atender às necessidades individuais de cada criança, numa perspetiva diferenciada, bem como aos interesses que iam evidenciando ao longo da semana. Neste sentido, após estabelecidas as prioridades de ação eram delineados os objetivos de desenvolvimento e, posteriormente, definido um conjunto de atividades pedagógicas, incluindo as diferentes áreas de conteúdo/curriculares numa perspetiva de desenvolvimento de competências transversais, através da articulação de saberes. Para além das planificações, outro instrumento de apoio para o desenvolvimento das ações pedagógicas diz respeito ao guião de pré-observação. Este era elaborado para as atividades que eram observadas pelas supervisoras institucionais e revelou-se crucial, na medida em que potenciou uma reflexão antes da ação, possibilitando reduzir os imprevistos que pudessem surgir no decurso da atividade.

Após o momento de planificar sucede-se a fase da ação, em que o profissional de educação concretiza em contexto as suas intenções educativas. Na ação, a planificação foi-se revelando progressivamente mais flexível, fruto da reflexão na e sobre a ação (Schön, 1995), permitindo atender, de forma mais eficaz, às necessidades e interesses individuais de cada criança. Estes aspetos, bem como o bem-estar das crianças foram, sem dúvida, as preocupações primordiais das ações desenvolvidas. Partir dos interesses das crianças revelou-se uma mais-

valia na motivação para aprender. De facto, a motivação é uma condição imprescindível para a aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Lado a lado com a observação, a planificação e a ação é imperativo que esteja sempre presente a reflexão, pelo que este ato deve ser constante e deve acompanhar todas as fases da MIA. Esta permite dotar o profissional de educação de meios mais adequados de ação para enfrentar situações imprevistas. Uma prática reflexiva proporciona aos docentes oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira, & Serrazina, 2002) e possibilita que as atividades desenvolvidas possuam um carácter fundamentado e intencional. Assim, indo ao encontro dos três momentos reflexivos defendidos por Schön (1992, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002), a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação serviram de sustento a todas as intervenções. O primeiro ocorreu durante a prática e o segundo após o acontecimento, onde o profissional analisou, interpretou e refletiu acerca do que ocorreu durante a ação. "Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação na acção" (Alarcão, 1996b, p. 176). A reflexão sobre a reflexão na ação é orientada para a atuação futura e implica olhar para trás e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que se passou, o que se observou e o significado que se atribuiu ao que aconteceu (Oliveira, & Serrazina, 2002). Posto isto, posteriormente à ação, ocorreu um processo de análise e reflexão sobre a prática, estabelecido, por exemplo, nas narrativas individuais e colaborativas, funcionando como uma avaliação que o docente faz sobre a sua atuação, conduzindo-o "a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão, 1996a, p. 17).

Os seminários, as orientações tutoriais com as supervisoras institucionais, as reflexões conjuntas entre o par pedagógico, os diálogos informais com as orientadoras cooperantes e as reuniões pós-ação com a díade, as supervisoras institucionais e as orientadoras cooperantes foram, igualmente, um ótimo contributo para alcançar intervenções cada vez mais conscientes e fundamentadas. De facto, ao longo da PES, se depreendeu que o trabalho colaborativo é "um sinal de qualidade na educação" (Estanqueiro, 2010, p. 21), pelo que se constituiu como um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas educativas.

Destaque-se o trabalho colaborativo com as supervisoras institucionais, que exigiu uma postura de permanente reflexão, questionamento e avaliação crítica sobre a prática, desencadeada em momentos distintos, nomeadamente na consecução da planificação (reflexão para a ação), na concretização da ação (reflexão na ação) e na reflexão pós concretização da ação (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação). Estes momentos reflexivos foram, sem dúvida,

promotores da construção e do desenvolvimento profissional, pelo que conduziram a uma constante reanálise interpretativa das práticas e, em consequência, a uma tomada de consciência das transformações necessárias para otimizar a aprendizagem significativa das crianças. Assim, numa sucessão contínua de ação-reflexão-ação, a supervisão foi, de forma progressiva, estabelecendo a articulação entre o saber e o saber fazer, preparando a díade para a sua futura profissão docente (Gomes, & Medeiros, 2005; Roldão, 2010; Schön, 1992, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002).

Relativamente ao contributo do trabalho colaborativo acresce, também, referir a importância das orientações proporcionadas pelas orientadoras cooperantes para uma melhor adequação da prática pedagógica, pelo que a partilha de saberes práticos auxiliou a díade no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Por último, mas não menos importante, a colaboração com o par pedagógico foi imprescindível e conducente a um desenvolvimento integral, na medida em que a reflexão conjunta sobre a prática permitiu à díade tornar-se, gradualmente, mais capaz de lidar com incertezas com que se iam deparando no ato educativo, numa parceria que englobou os conhecimentos e pontos de vista de uma estagiária e de outra e que integrou, igualmente, as dúvidas e preocupações de ambas.

Efetivamente, foi baseado nos aspetos descritos ao longo do presente capítulo que se foi traçando uma ação cada vez mais estruturada e adequada, traduzindo-se na melhoria das práticas educativas, que serão explanadas no próximo capítulo.

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

“Aprender com a experiência não pode (...) ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática” (Canário, 2002, p. 160).

Neste capítulo será apresentada uma breve descrição e análise das ações dinamizadas ao longo da PES e seus respectivos resultados à luz de uma reflexão de todo o percurso desenvolvido nas duas valências para o qual o mestrado habilita, a EPE e o 1.º CEB. Ressalte-se que, ao longo de todo o processo desenvolvido, procurou-se adotar uma prática sustentada no quadro teórico e legal presente no capítulo I e nas especificidades dos contextos educativos elencadas no capítulo II, promovendo, assim, uma educação assente num paradigma socioconstrutivista, onde prevaleceram a pedagogia de participação e a MTP.

1. PERCURSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

A etapa de formação destinada à PES na EPE forneceu as bases para o desenvolvimento profissional docente, devido à postura reflexiva e investigativa que exigiu, na contínua procura de uma prática profissional adequada e progressivamente autónoma.

A prática de uma observação sistemática e da escuta atenta das perceções, sugestões e ideias das crianças, em atividades orientadas, bem como em momentos de jogo espontâneo, possibilitou um conhecimento mais aprofundado daqueles que são os protagonistas da sua própria aprendizagem. Este conhecimento constituiu-se um elemento fulcral e necessário para uma prática educativa intencional e fundamentada, pois permitiu responder, positivamente, aos interesses e necessidades cognitivas, motoras e socioemocionais das crianças e respeitar cada ritmo e estilo de aprendizagem, valorizando cada uma como um ser único (Oliveira-Formosinho, 2007b; Resendes, & Soares, 2002). As situações de partilha incentivadas nas ações desenvolvidas também permitiram aceder aos conhecimentos prévios das crianças, tomando estes como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, como, aliás, ter-se-á a oportunidade de comprovar ao longo deste capítulo (Lopes da Silva et al., 2016).

Reconhecendo que a criança se desenvolve de forma holística, a PES foi marcada por múltiplas experiências educativas, onde se procurou integrar as diferentes áreas de conteúdo, promovendo a articulação de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). No decurso da prática foi, ainda, adotada uma pedagogia participativa, orientada por abordagens socioconstrutivistas, tendo em vista a criança como agente ativo que constrói o seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007b). Assim, o conjunto de atividades levadas a cabo foram pensadas com intencionalidade educativa, de forma a levar à consecução de aprendizagens significativas por parte das crianças, sempre suportadas pelas perspetivas pedagógicas previamente analisadas, por documentos orientadores da EPE, nomeadamente as OCEPE, e pelas especificidades do contexto.

Na tentativa de criar práticas motivadoras e desafiantes, que incentivassem à experimentação e à reflexão, instigando as crianças a fazerem as suas próprias descobertas, a dÍade privilegiou a MTP no decurso da PES. Deste modo, desenvolveu um projeto, num constante trabalho colaborativo com o par pedagógico, a educadora cooperante, a supervisora institucional e as crianças, que nasceu dos interesses evidenciados pelo grupo, conforme se passa a explicar.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa das crianças foi, portanto, possível, logo na primeira semana, observar um especial interesse por animais. Todavia, o projeto implementado no âmbito da PES surgiu, sobretudo, de uma frase proferida por uma criança – “Porque é que as tartarugas têm a casca (carapaça) dura?” (L.P.) – num momento de leitura proporcionado pela educadora cooperante, do livro “Um abraço” de Eoin McLaughlin, que conta a história de um ouriço e de uma tartaruga que precisam de um abraço para não se sentirem sós no mundo. Desde então, as crianças começaram a expressar o seu fascínio pelas tartarugas, emergindo a temática do projeto de acordo com as conceções da MTP.

No sentido de responder a este interesse evidenciado pelas crianças promoveu-se um momento de diálogo com o intuito de fazer emergir os conhecimentos prévios que estas possuíam acerca da temática das tartarugas, iniciando a construção de um mapa concetual. Segundo Coll et al. (2001), a exploração dos conhecimentos prévios é um fator que determina, em larga medida, a construção de novos saberes. O mesmo autor refere, a propósito da importância da mobilização dos conhecimentos prévios, que “a aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que (...) [a criança] for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem” (Coll et al., 2001, p. 58). Assim, com recurso a um papel de cenário decidiu-se proceder ao registo desses conhecimentos, mas também registar o que as crianças

queriam saber sobre o tema, o que gostariam de fazer e como iriam descobrir, incentivando-as a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens.

De acordo com Katz et al. (1998), a construção destes mapas permitem à criança o acompanhamento do desenvolvimento do projeto, podendo ser revistos a qualquer momento. Como tal, este mapa concetual foi afixado numa das paredes da sala de atividades e ia sofrendo alterações no decurso do projeto, caso surgissem outras questões que as crianças gostassem de ver discutidas ou se fossem evidenciadas alterações nas suas ideias iniciais. De salientar que toda a dinâmica que o mapa concetual envolveu permitiu depreender que nem todas as crianças possuíam as mesmas conceções acerca da temática, mas foi notória a vontade e o entusiasmo destas em poder manifestar as suas ideias e partilhar os seus conhecimentos com os colegas.

Após terem sido registadas e analisadas, em grande grupo, as várias propostas das crianças e ter ficado perceptível os seus interesses e alguns aspetos que gostariam de investigar, passou-se para a fase de execução do projeto, onde foram dinamizadas diversas ações pedagógicas, nomeadamente a construção de uma tartaruga em três dimensões; a dramatização do conto “A lebre e a tartaruga”, das Fábulas de *La Fontaine*, a interpretação de uma canção alusiva ao tema, composta pelo par pedagógico; a receção do novo inquilino da sala de atividades – a tartaruga; a construção de um *placard* representativo do mar e dos animais que lá habitam; a produção de ecopontos; e a criação de uma história por parte do grupo e respetiva leitura com a exploração de um painel sonoro. Pela impossibilidade de analisar a totalidade das atividades, no presente relatório colocar-se-á em destaque algumas das propostas pedagógicas enumeradas, por constituírem um peso significativo na experiência vivida, evidenciando os resultados obtidos, a passo que outras serão dadas a conhecer pelo par pedagógico no seu relatório.

Passando para a análise e interpretação crítico-reflexiva das atividades selecionadas, numa primeira instância, as crianças visualizaram um conjunto de imagens de tartarugas com características distintas, mobilizando, uma vez mais, os seus conhecimentos prévios acerca da temática. Através do diálogo, onde foi dada voz ativa à criança e oportunidade para partilhar ideias e perceções, tornou-se possível desconstruir certas ideias preconcebidas incorretas, bem como alargar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos, levando à construção de novos saberes.

Na sequência deste diálogo, um dos elementos do grupo lançou uma questão “Podemos ter uma tartaruga na sala?” (X.). Face a esta questão surgiram entre várias hipóteses, construir uma tartaruga em grandes dimensões ou comprar uma para trazer para a sala de atividades. Perante as diversas propostas e tendo em conta o entusiasmo evidenciado pelo grupo optou-se, em

primeira instância, por construir uma tartaruga em três dimensões. A atividade foi dinamizada em pequenos grupos, na medida em que se considera, tal como evidenciado nos capítulos precedentes, que este tipo de organização permite a construção e partilha de saberes pela oportunidade que oferece às crianças de dialogar, criticar, negociar e resolver problemas e, ainda, ressalta o conceito “aprender a viver juntos” de Delors et al. (1998), que enfatiza o trabalho colaborativo (Hohmann, & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Maia, 2008). Inicialmente foram colocados variados materiais ao dispor das crianças e, com base nestes, foi-lhes proposto que construíssem os elementos constituintes da tartaruga (carapaça, patas, cauda e cabeça). As crianças, a princípio, exploraram os materiais que lhes tinham sido atribuídos e só depois de se sentirem confortáveis com estes é que procederam às suas construções. De notar que embora fossem discriminados os materiais utilizados na execução da atividade, estes pretendiam apenas constituir uma sugestão, pelo que podiam ser alterados conforme as propostas e sugestões do grupo, como acabou, aliás, por se verificar na grande parte dos momentos dinamizados.

Desta forma, selecionaram sobretudo os jornais e as cartolinas, para, através do recorte, da colagem, da pintura e do uso de outras técnicas como formar bolas através de movimentos circulares, criarem as partes constituintes da tartaruga. Todos estes procedimentos foram basilares no auxílio do desenvolvimento de competências como a coordenação motora fina, a perceção visual, a concentração e a criatividade.

Aquando da construção da carapaça da tartaruga e verificando que as características da mesma não estavam de acordo com aquilo que haviam descoberto anteriormente através do diálogo, um elemento do grupo levantou uma questão: “A carapaça da tartaruga é dura e esta não é!” (G.). Perante esta afirmação, foram-lhes apresentadas algumas opções às quais se optou por revestir a carapaça, já construída, com pasta de modelar, visando torná-la mais consistente. Ainda antes disso, o grupo voltou a recorrer às imagens das tartarugas, com o intuito de visualizar pormenorizadamente as carapaças das mesmas, chegando à conclusão de que estas pareciam ser compostas por múltiplas formas. Encarando, mais uma vez, a educação como uma ação integradora das várias áreas curriculares, mediante esta descoberta, o par pedagógico levou as crianças a identificar e classificar as formas que lhes faziam lembrar figuras geométricas. Depois de tiradas as conclusões, o grupo passou para a modelagem das figuras geométricas em pasta de modelar, que serviriam para, posteriormente, colar sobre a carapaça previamente construída, analisando as características das figuras geométricas, aprendendo a diferenciar, a nomear e a identificar, e desenvolvendo a motricidade fina, a imaginação e a criatividade. O momento

dedicado à pintura da tartaruga também despoletou o debate entre as crianças do grupo sobre quais as cores a utilizar. Num clima onde todas as ideias foram escutadas, as crianças foram expressando os seus pontos de vista sobre esta questão, acedendo às descobertas que haviam sido feitas até ao momento. Uma vez mais consultaram as imagens a fim de verificar as hipóteses levantadas e, através delas, puderam perceber que as várias possibilidades estavam corretas, visto que as tartarugas podem possuir diferentes cores. No final da atividade o grupo fez questão de afixar a tartaruga numa das paredes da sala de atividades, complementando o mapa concetual.

Devido à forma recetiva e ao envolvimento com que as crianças do grupo participavam nas diferentes atividades do projeto e em virtude da situação pandémica, provocada pelo novo Coronavírus, que interditava a entrada das famílias na sala de atividades, surgiu a necessidade de recorrer a um recurso digital – *Padlet* –, como forma de permitir à família acompanhar as ações pedagógicas diariamente dinamizadas e observar os respetivos processos e resultados. Poder-se-á aceder a informações mais pormenorizadas acerca deste recurso, bem como o modo como foi vivido em contexto de EPE, mais à frente, aquando da análise da fase IV do projeto.

No momento de criação do *Padlet* surgiu a necessidade de criar um título que daria, simultaneamente, nome a este recurso e ao projeto. O título nasceu das sugestões das crianças: “Vamos conhecer as tartarugas” e “Investigadores de tartarugas”. Após serem lançadas estas sugestões, todas foram convidadas a participar numa votação para a tomada de decisão sobre qual seria o título definitivo. Note-se que estas ocasiões de negociação entre as crianças eram regularmente proporcionadas, para que estas se sentissem valorizadas ao longo do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Recorrendo à utilização de um diagrama de *Venn* disjunto, cada criança foi incentivada, na sua vez, a selecionar o título mais apreciado, através da representação iconográfica (Figura 3). Visando chegar ao título elegido procederam à contagem baseada na correspondência termo-a-termo e, ainda, foram

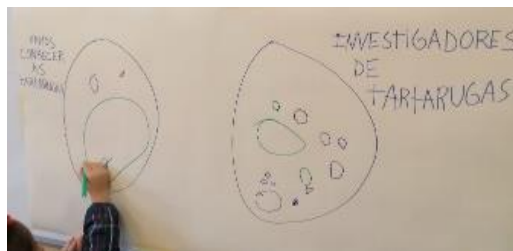


Figura 3 – Votação do nome do projeto através da utilização de um diagrama de *Venn*.

estabelecidas relações matemáticas, identificando o conjunto com mais e com menos quantidade de votos, fazendo uso de termos matemáticos como “mais do que” e “menos do que”, para comparar as quantidades dos dois conjuntos (Lopes da Silva et al., 2016; Maia, 2008). Efetivamente, o diagrama de *Venn* auxiliou na organização das informações, permitindo

transformá-las em leitura mais simplificada, sendo que, rapidamente, as crianças depreenderam qual o nome mais votado - “Investigadores de tartarugas” (Duque et al., 2014).

O grupo mostrou-se receptivo e reconheceu-se como “Investigadores de tartarugas”, tendo manifestado a intenção de saber tudo sobre elas. Posto isto, foram propostas diversas atividades pedagógicas que, organizadas numa sequência lógica, visaram oferecer ao grupo oportunidades de conhecer o mundo das tartarugas, nomeadamente o processo de nascimento, o seu habitat, a sua forma de locomoção, o tipo de alimentação, entre outras características que as definem. Dando especial destaque à atividade relacionada com o processo de nascimento das tartarugas, importa ressaltar que esta foi uma proposta que surgiu da partilha de ideias das crianças no momento da construção do mapa conceitual, quando questionaram acerca de como nasciam as tartarugas e proferiram, “As tartarugas nascem de ovos” (J.), “Quem nasce de ovos são as galinhas” (A.), verificando-se que as opiniões entre o grupo não eram unânimes.

De forma a focar a atenção das crianças para aquele momento, despoletando a curiosidade e o interesse, o par pedagógico pensou iniciar a atividade deixando na sala um “ovo de tartaruga” acompanhado por um bilhete mistério. Assim, ao ver aquele objeto estranho começaram imediatamente a lançar hipóteses do que seria e quem poderia ter deixado tal surpresa. O bilhete divulgava que, efetivamente, as tartarugas nasciam de ovos, mas lançava uma questão à qual os investigadores teriam de descobrir a partir da visualização de um vídeo: “As tartarugas nascem dos ovos, mas afinal como é que tudo acontece?”. Daí em diante toda a atividade se desenvolveu em torno desta questão-problema.

Com a visualização deste vídeo as crianças ficaram elucidadas sobre o processo de nascimento das tartarugas aquáticas, descoberta esta que se veio a refletir no diálogo que foi estabelecido seguidamente. Neste, a criança, num clima de participação, partilhava o que tinha observado e as conclusões retiradas e tentava esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Este diálogo, centrado na criança, demonstrou-se crucial para alimentar a sua curiosidade, despoletar o seu interesse, provocando, assim, o seu pensamento (Tavares, & Alarcão, 2005). O propósito deste tipo de ações é que as crianças se sintam ativamente envolvidas no processo educativo e que considerem a participação como um ato natural e de partilha, atitudes que podem contribuir para a construção conjunta do pensamento (Lopes da Silva et al., 2016; Tavares, & Alarcão, 2005).

Dando continuidade a este momento foi realizada uma representação do processo de nascimento das tartarugas aquáticas, num cenário construído com as crianças, composto por areia e um tecido azul como representação do mar. Detalhadamente, nesta atividade pretendia-

se que as crianças, de forma autónoma e ativando os seus conhecimentos, fizessem deslocar a tartaruga adulta do mar para a areia e encenar que a tartaruga escavava um buraco para enterrar os seus ovos, regressando, posteriormente, ao mar. Numa etapa seguinte, as crianças simulavam o nascimento das tartarugas, fazendo-as sair da areia e guiando-as para o mar. Assim, e reconhecendo a importância da ação no processo de construção do conhecimento, esta atividade revelou-se uma mais-valia para o grupo, pois proporcionou condições necessárias para uma aprendizagem significativa (Hohmann, & Weikart, 2011).

Numa fase posterior, as crianças procuraram registar a aprendizagem através do desenho ou outras modalidades expressivas (pintura, colagem, modelagem, recorte), permitindo que estas se expressassem de forma diferente do que pela fala e fomentando nelas o desenvolvimento da motricidade fina, da imaginação e da criatividade. Através dessas criações artísticas, as crianças foram, também, incentivadas a clarificar e expor as suas ideias e a sua forma de pensar, contribuindo para o desenvolvimento progressivo do domínio da comunicação e expressão oral (Lopes da Silva et al., 2016).

No final da atividade, todos os materiais utilizados para a representação do processo de nascimento das tartarugas aquáticas foram transportados para a área das ciências de forma a que as crianças pudessem explorar livremente sempre que assim o desejassem. Mediante a exploração destes materiais foram inúmeras as vezes em que se observou as crianças a retomarem os conhecimentos adquiridos a partir desta experiência, assim como se percebeu o interesse pelo tema, verificando-se, aliás, pelo aumento no tempo de permanência das crianças nesta área da sala de atividades.

Ademais se realça que na área das ciências, as crianças também tinham acesso a uma enciclopédia, onde podiam explorar as suas imagens e fazer novas descobertas acerca do projeto, despoletando diversas curiosidades que deram azo à planificação de novas atividades. Em momentos de jogo espontâneo, aquando da exploração deste recurso, as estagiárias eram questionadas diversas vezes pelas crianças sobre o conteúdo das legendas das imagens do seu interesse. Além disso, elas próprias tentavam desvendar o que lá estava expresso, evidenciando o prazer pela leitura e pela escrita. O contacto com o código escrito é extremamente importante na EPE, pois, embora as crianças não saibam ler nem escrever de forma convencional, vão se apropriando da linguagem escrita e sua funcionalidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando mais uma das sugestões das crianças no momento de construção do mapa concetual, e após dominarem alguns conhecimentos acerca das características das tartarugas, a

díade apresentou um novo inquilino ao grupo – uma tartaruga. Com a chegada deste novo membro à sala de atividades, as crianças foram questionadas acerca do conjunto de ações importantes para receberem a tartaruga com todos os cuidados e tratamentos necessários, nomeadamente ao nível da alimentação e higiene, pelo que se concordou incluir estas ações no quadro de tarefas já existente na sala de atividades, passando a fazer parte da rotina diária. Ao longo do tempo constatou-se que as crianças assumiam de forma entusiasta esta função, desenvolvendo competências de autonomia e responsabilidade, tornando-se, conseqüentemente, proativas, capazes de resolver problemas do quotidiano.

Esta tarefa apoiou, ainda, no desenvolvimento do sentido do número através das experiências de contagem aquando da alimentação da tartaruga, ao contar, por exemplo, o número de pedaços de comida introduzida no aquário. Além do mais, nos momentos em que era necessário adicionar ou renovar a água do aquário, as crianças, intuitivamente, recorriam a termos quantitativos como “mais” e “menos”, quando referiam que era necessário acrescentar água para atingir o limite máximo, como se torna visível na seguinte afirmação: “Ainda falta pôr mais água!” (R.P.).

A escolha do nome da tartaruga contribuiu, igualmente, para fomentar o desenvolvimento de noções matemáticas, concretamente na organização e tratamento de dados e respetiva contagem dos votos. Primeiramente, as crianças foram lançando possíveis nomes, porém por não haver unanimidade na decisão, optou-se por eleger de forma democrática através da votação. Como forma de representar os dados recolhidos criou-se um pictograma, onde cada criança a partir de uma linha de partida ia colocando a imagem da tartaruga no respetivo nome da sua preferência. No final, as crianças contabilizaram os votos e, assim, se concluiu que o novo elemento da sala de atividades se chamaria Flor.

Quando se atribuiu o nome à tartaruga, a díade questionou as crianças sobre se conheciam algum documento onde estava identificado o nome das pessoas, ao qual responderam com algumas ideias, no entanto mostraram não possuir conhecimento acerca do cartão de cidadão. Desta forma, deu-se a conhecer o documento, explorando com as crianças os dados que nele é possível encontrar. Posto isto, concordantemente, decidiu-se elaborar o cartão de identificação da tartaruga, para que, do mesmo modo que todas as crianças tinham um documento que as identificasse, ela também o pudesse ter. Perante esta sugestão, as crianças mostraram-se bastante recetivas, umas voluntariaram-se a registar o nome, outras quiseram colocar a data de nascimento, solicitando o apoio do adulto, e, ainda, houve quem preferisse colar a fotografia da tartaruga. O modo ativo com que realizaram esta atividade mostrou a satisfação e valorização

que todos sentiram na sua concretização, o que levou a díade a desafiar as crianças a elaborar o seu próprio cartão de cidadão, que, ao contrário do da tartaruga, já podia integrar outras informações, como a identificação dos seus progenitores, registada através do desenho. Esta atividade contribuiu, em grande medida, para a construção da identidade pessoal da criança e, conseqüentemente, da sua autoestima, visível na forma entusiasta com que o procuravam diariamente e o mostravam aos seus pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Outra das intenções referidas pelo grupo disse respeito à decoração do aquário que, por negociação, ficou definido que os materiais a utilizar seriam pedras recolhidas no espaço exterior, o que, paralelamente, permitiu o contacto e a exploração da natureza. A decoração do aquário não ficou por aqui, pelo que as crianças mostraram interesse em colocar algas no seu interior, no entanto como não foram encontradas as plantas recomendadas para o efeito, pensou-se, em alternativa, pintar o vidro, inspirando-se no fundo do mar.

A principal intenção educativa de levar uma tartaruga para a sala de atividades, além de ter partido de uma vontade manifestada pelas crianças, tal como já foi referido, deveu-se ao facto de lhes proporcionar um contacto direto com o animal em estudo, permitindo-lhes observar, manipular e explorar as suas características particulares, como a textura do seu revestimento, o cheiro, a cor, a forma e o tamanho, oportunizando-lhes, assim, novas ocasiões de descoberta e de exploração autónoma, sem nunca descurar o respeito pelos animais. As crianças mostraram-se radiantes ao verbalizar e explicar o que iam observando, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Ainda neste âmbito, o uso de termos científicos para caracterizar a tartaruga (carapaça, terrestre, aquática,...) possibilitou às crianças a oportunidade de enriquecer o seu vocabulário, passando a incluir esses termos nas suas conversas quotidianas.

Assim, pode-se depreender que as dinâmicas apresentadas em torno da chegada da tartaruga refletem a forma holística de aprender, pelo que quando existe uma intencionalidade educativa, é possível incluir, numa única atividade, aspetos transversais às diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, como, aliás, se constata nas demais atividades desenvolvidas ao longo de toda a PES.

Dado o crescente interesse demonstrado pela temática das tartarugas aquáticas e pelo mundo marinho em geral, evidente em afirmações como “No mar também há peixinhos” (L.M.), “Eu gosto de tubarões e, às vezes, vejo-os na televisão” (A.), “O que é uma alforreca?” (M.), muitas vezes em momentos de jogo espontâneo, aquando da exploração da enciclopédia, decidiu-se alargar os seus conhecimentos acerca de outras espécies marinhas.

Sabendo que a curiosidade e a motivação constituem fatores essenciais para o alcance de aprendizagens significativas, a abordagem ao tema dos animais marinhos começou pela revelação de um elemento surpresa, que tinha sido deixado pela díade numa das cadeiras da sala de atividades. Esta surpresa consistia numa carta enviada pela tartaruga que revelava a existência de outros animais marinhos, para além da sua espécie. Assim, estabeleceu-se um diálogo, em grande grupo, onde as crianças trocaram, entre si, ideias, saberes e perspetivas, aprendendo e contribuindo para a aprendizagem do outro. O notório envolvimento do grupo levou o par pedagógico a projetar um vídeo para alargar os conhecimentos relativos à biologia, concretamente a diversidade de espécies marinhas existentes, o qual conduziu à construção de um *placard* representativo do mar, onde as crianças puderam reproduzir os diferentes animais que haviam visualizado no vídeo, através de diversos materiais e técnicas de expressão plástica. Assim, em pequenos grupos, as crianças foram manifestando as suas ideias e, de acordo com as suas vontades, construíram um animal marinho à sua escolha, uns carimbaram as mãos, outros preferiram criar o seu animal a partir de rolos de papel higiénico. Houve, também, quem se inspirasse nas figuras geométricas, criando animais como a raia e o peixe e, ainda, quem transformasse pratos de papel em belos tubarões. Destaque-se a técnica escolhida para a representação gráfica do fundo do mar, que consistiu na pintura através da reutilização de sacos de plástico-bolha, a qual foi alvo de especial interesse por parte das crianças, visível pelo elevado envolvimento na atividade, talvez por se tratar de uma técnica nunca antes explorada em sala de atividades. Facultar o uso de técnicas, procedimentos e materiais variados que estimulem a curiosidade das crianças revelou-se, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para as mesmas, na medida em que lhes proporcionou experiências que fomentaram o desenvolvimento da motricidade fina e do sentido estético, bem como lhes permitiu criar e reinventar estimulando, assim, a imaginação e a criatividade. No que respeita à construção do *placard* alusivo ao mar, realce-se, ainda, a admiração e o agrado que todos evidenciavam ao observar as suas criações artísticas, perceptível pelo modo como se referiam às mesmas “Os nossos animais ficaram mesmo bonitos!” (C.). Além disso, ao se referirem às produções como “nossas”, revelavam respeito e valorização pelo trabalho do outro.

O desafio subsequente partiu do interesse particular de uma das crianças do grupo que, logo numa das primeiras semanas de projeto, citou “As pessoas não podem deitar lixo para o chão, porque depois vai para o mar e as tartarugas e os animais morrem” (T.). Neste sentido, o par pedagógico decidiu aproveitar esta preocupação verbalizada pela criança para sensibilizar as restantes para a

temática da poluição e consciencializá-las para as formas de preservação do meio ambiente, bem como das consequências que resultam dos maus comportamentos com este, fazendo-as sentir, efetivamente, parte integrante e agente de promoção do desenvolvimento sustentável.

Para tal, procedeu-se à colocação de plásticos no *placard*, anteriormente construído pelas crianças, representando a poluição dos mares. Note-se que este procedimento foi realizado sem a presença das crianças, de forma a criar nelas alguma reação. Ao entrarem na sala de atividades o impacto foi imediato, emergindo algumas questões por parte das crianças: "O nosso mar está com lixo!" (L.M.), "Quem pôs lixo à beira dos nossos animais?" (P.), "Aquilo são plásticos no nosso mar?" (T.). Neste seguimento, foi estabelecido um diálogo com as crianças, onde a d'ade funcionou como mediadora, colocando questões e fazendo acompanhar as suas partilhas com imagens que alertavam para o perigo da afluência de lixo no mar para os animais marinhos, às quais as crianças iam exprimindo as suas preocupações, ideias e perceções acerca do tema. Assim, chegou-se, unanimemente, à conclusão que e, recorrendo novamente à ideia de T., os animais marinhos comem o lixo que é depositado nos mares pelo Homem, acabando, muitas vezes, por morrer.

Em torno da temática da sustentabilidade ambiental, o par pedagógico dinamizou múltiplas atividades, especificamente teatros de fantoches, construção de ecopontos para a sua utilização na sala de atividades, entre outras, das quais se destaca a ação pedagógica no âmbito da educação física, onde se procurou transportar para o exterior o trabalho concretizado no interior da sala de atividades, rentabilizando as suas potencialidades.

Assim, efetuou-se um percurso que integrava várias habilidades motoras de deslocamentos e equilíbrios, como movimentar-se a pés juntos e saltar ao pé-coxinho, e terminava com uma espécie de jogo de classificação. Neste, as crianças foram desafiadas, acedendo aos conhecimentos previamente abordados, a organizar o lixo pelos respetivos ecopontos, classificando os materiais atendendo a critérios estabelecidos (Maia, 2008).

Percebe-se que atividades deste tipo assumem grande relevância, na medida em que a Educação Física favorece a aprendizagem interdisciplinar, pelo que para além de permitir à criança a tomada de consciência e domínio do seu corpo e as educa para a adoção de hábitos de vida saudáveis, fomenta o desenvolvimento da autonomia, da independência e das relações sociais, promove o contacto com a natureza, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016). Por outras palavras, a Educação Física articula-se com as diversas áreas do saber, no caso particular desta atividade abrange, também, o desenvolvimento do sentido do número, nomeadamente quando as crianças realizam classificações, bem como de atitudes que promovem a consciência ambiental.

Neste sentido, pela multiplicidade de competências que emergem das ações desenvolvidas no âmbito da Educação Física e pelo especial interesse manifestado pelas crianças por esta área, o par pedagógico procurou incluí-la, habitualmente, nas suas planificações.

Importa salientar que após o desenvolvimento de todas as atividades relacionadas com a consciencialização ecológica, e pela insatisfação manifestada pelas crianças ao verem o mar do seu *placard* poluído, propôs-se que, de forma autónoma, eliminassem o lixo do “mar” e o introduzissem no ecoponto correspondente. Mais uma vez se incitou o diálogo através do qual as crianças debateram sobre as condições necessárias para preservar o meio ambiente, especificamente a vida marinha. Neste diálogo também houve a oportunidade de conversar acerca das plantas que crescem no mar, como as algas, colocando-lhes o desafio de incluir esse ser vivo no respetivo *placard*. A proposta foi aceite pelas crianças de forma positiva, as quais começaram, de imediato, a concretizar a tarefa recorrendo aos materiais disponibilizados. Este momento que começou por parecer elementar demonstrou-se extremamente enriquecedor, na medida em que possibilitou, mais uma vez, o conhecimento de conteúdos relativos à biologia, incentivou as boas práticas de preservação da natureza e, ainda, fomentou o desenvolvimento de competências associadas ao sentido do número, como a classificação, através da separação do lixo, e outras como a autonomia, a iniciativa, a criatividade, a motricidade fina e a entajuda.

A última atividade dinamizada na fase de execução, e que merece especial destaque por se constituir um momento de grande envolvimento por parte das crianças, diz respeito à elaboração de uma história onde foram espelhadas as aprendizagens desenvolvidas noutras atividades ao longo do projeto. A atividade foi concretizada após uma interrupção letiva e, portanto, iniciou-se com um diálogo em torno dos conhecimentos acerca da temática do projeto. No decorrer deste diálogo, o par pedagógico propôs às crianças que inventassem uma história que, embora não se cingisse obrigatoriamente ao tema, evidenciasse os saberes desenvolvidos no decurso do projeto, ao qual responderam afirmativamente. O início da história surgiu com uma ideia expressa por uma criança que, imediatamente, mencionou que “as histórias começam por era uma vez” (J.), a partir dali as ideias começaram a surgir por parte das crianças, ideias essas que iam sendo registadas numa folha pelas estagiárias. Com a orientação da díade, e num espírito de verdadeira cooperatividade, a história foi ganhando personagens, enredo e um final feliz. Esta atividade tornou-se muito interativa, pois as crianças ao dar as suas sugestões iam explicando aquilo que sabiam umas às outras, ajudando-se mutuamente na construção das frases, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa. Através da entajuda, as crianças mais capazes

prestavam auxílio àquelas que evidenciavam maiores dificuldades, intervindo, assim, na ZDP, conceito explicado no capítulo I. Deste modo, as crianças com mais dificuldades ao receber a ajuda adequada iam conseguindo, progressivamente, atuar de modo independente (Coll et al., 2001). Além do mais, estas situações em que se incentiva as crianças a cooperar entre si, contribuindo para a aprendizagem do outro, proporcionam o desenvolvimento do sentido de cooperação, responsabilidade e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a escrita da história, as crianças atribuíram-lhe um título “As tartarugas e os dragões” e decidiu-se construir um audiolivro, com as ilustrações da história elaboradas pelas crianças e os áudios com partes da história narradas por estas, que foi apresentado ao grupo no dia seguinte. Estas ilustrações foram aproveitadas, ainda, para a elaboração de um livro físico para ser colocado na área da biblioteca.

Importa realçar a importância desta atividade para o desenvolvimento da linguagem, concretamente para colmatar algumas dificuldades apresentadas pelas crianças ao nível da produção da fala e da construção de frases coerentes e bem estruturadas (Sim-Sim, 1998). O recurso às TIC constituiu-se como um suporte à aprendizagem, pelo que lhes despertou curiosidade e os motivou para a atividade, além de que o uso deste recurso especificamente nesta atividade permitiu-lhes compreender que as TIC para além da mera visualização de vídeos, possibilita um vasto leque de exploração e experimentação (Marta, 2017; Ponte et al., 2003).

Aliando a história ao interesse das crianças pela música, e uma vez que o uso intencional desta expressão permite facilitar e/ou desenvolver o processo de aprendizagem das crianças, por conceder diferentes formas de ouvir que, por sua vez, torna o ato de aprender em algo mais prazeroso e motivador (Silva et al., 2016), decidiu-se construir um painel sonoro, a partir de objetos do quotidiano, como tampas, garrafas, caixas, entre outros, para ser utilizado como recurso à leitura da história anteriormente construída pelo grupo. Assim, o par pedagógico, numa surpresa lúdica, contou a história acompanhando-a com sons produzidos pelos diferentes materiais que compunham o painel sonoro, criando um clima de suspense e encantamento, espelhados nas expressões faciais das crianças e na atenção que prestavam ao escutarem a história. Depois de contar a história, as crianças mostraram vontade de a recontar, fazendo uso do painel sonoro, promovendo, assim, uma vez mais, a aprendizagem no âmbito de diferentes áreas do saber. Importa referir que o par pedagógico optou por expor o painel sonoro no espaço exterior da instituição, de forma a dinamizar este local, oferecendo às crianças a oportunidade de manipular e explorar livremente diferentes instrumentos musicais não convencionais. Foi

interessante observar a exploração livre do painel pelas crianças (Figura 4) e mostrou-se evidente a sua importância para uma aprendizagem significativa, pelo que ao manipularem os materiais sonoros iam tirando conclusões, às quais a díade procurava esclarecer como: “Já viste como é que as caixas são iguais e fazem sons diferentes?” (G.), “Esta caixa [de plástico] faz um som diferente



Figura 4 – Exploração livre do painel sonoro.

desta [de metal]” (B.). Através da exploração destas verbalizações, as crianças iam tomando consciência, nomeadamente de que os sons se propagam mais no vazio, ou seja, de que a caixa que continha tecido no seu interior não vibrava tanto, logo, produzia um som mais grave e também se concluiu que quanto mais rígidos fossem os materiais menos eles vibravam, portanto, mais grave era o som que produziam. Note-se que a ideia inicial era construir este painel com materiais trazidos por parte das famílias, contudo, face às normas de segurança e orientações definidas pela DGS, devido à pandemia, não foi possível levar avante essa proposta.

Este projeto revelou-se significativo para as crianças daquele grupo que, em momentos posteriores, quer em atividades orientadas, quer em atividades de jogo espontâneo, refletiram as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, concretamente na forma como, no seu discurso, se apropriavam dos termos científicos relacionados com a temática, assim como através das suas produções artísticas, como o desenho, a pintura e a escultura. Destaque-se, neste âmbito, alguns momentos de jogo espontâneo, especificamente no espaço exterior, onde se observaram as crianças a registarem na areia, com elementos da natureza, aspetos que haviam aprendido, desde tartarugas até à representação do seu processo de nascimento (Figura 5).



Figura 5 – Evidências da apropriação de conhecimentos no âmbito do projeto, concretamente na representação da tartaruga com as suas principais partes constituintes e do seu processo de nascimento.

Estas ações revelaram-se igualmente fulcrais no desenvolvimento de habilidades motoras finas, da coordenação óculo-manual, da imaginação e da criatividade e permitiram oferecer a oportunidade às crianças de se expressarem num espaço mais amplo, sem a imposição de limites definidos. Além do mais, contribuíram para um maior domínio da expressão e comunicação oral, pelo que o par pedagógico procurava encorajar as crianças a falar sobre os seus desenhos, desafiando-as a explicar e justificar o seu modo de pensar e apoiando-as na

organização do seu pensamento, com o intuito de melhorar progressivamente o seu discurso. Assim se depreende que a brincar também se aprende, indo ao encontro dos pressupostos teóricos elencados no capítulo I.

Importa frisar que o espaço exterior foi cenário de várias experiências de aprendizagem, pelo que se valorizou as suas potencialidades pedagógicas, planificando e organizando atividades com intencionalidade educativa, de modo a dar continuidade às ações desenvolvidas no interior da sala de atividades (Lino, 2007). A intenção de não limitar a aprendizagem às quatro paredes da sala não adveio apenas dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, e que se encontram explanados em capítulos anteriores, mas também do incentivo da supervisora institucional que alertou para o potencial educativo do espaço exterior que, de facto, se revelou uma oportunidade enriquecedora do ponto de vista da construção de saberes.

No que diz respeito à fase IV do projeto, concretamente a sua divulgação e avaliação, que reflete a socialização do saber, esta ocorreu em simultâneo com todas as restantes etapas. Tal como supramencionado, devido à pandemia de COVID-19, a entrada dos familiares na sala de atividades viu-se interdita, limitando a observação dos trabalhos desenvolvidos, e, como tal, surgiu a necessidade de recorrer ao *Padlet*, como recurso digital facilitador da comunicação com a família. Neste sentido, as famílias foram convidadas, através de duas vias alternativas (*email* e suporte de papel), a acederem diariamente ao recurso digital implementado, de modo a poderem acompanhar as ações pedagógicas dinamizadas e os seus respetivos processos e resultados, comprovando o paradigma construtivista e participativo que atravessou toda a práxis. Note-se que a dinamização deste recurso era feito com a participação das crianças, que no final de cada semana escolhiam as fotografias que espelhavam os momentos mais significativos, para, numa fase posterior, serem compiladas num pequeno vídeo e publicadas no *Padlet*, partilhando-as com as famílias. Notou-se um envolvimento ativo pela grande maioria dos familiares no acompanhamento das várias atividades, investindo com comentários positivos que revelavam os sentimentos e opiniões relativamente à satisfação face aos desafios e atividades propostas na PES. Estes *feedbacks* evidenciavam, ainda, o entusiasmo com que as crianças partilhavam as suas descobertas diariamente com os pais, deixando-os deslumbrados e, de certa forma, orgulhosos pelas suas conquistas.

Embora não fosse possível um envolvimento expectável com as famílias, devido à situação epidemiológica vivida, alcançou-se, contudo, a verdadeira consciência de que fazer das famílias parte integrante do processo educativo é, de facto, vantajoso quer para o

desenvolvimento das crianças, quer para as estagiárias, na medida em que recebendo as partilhas sobre a visão das famílias e relatos das crianças no seio familiar, permite perceber se estão a compreender, ou não, os conteúdos abordados, bem como se estes vão ao encontro dos seus interesses. Assim, este constituiu-se como mais um meio importante que possibilitou uma avaliação reflexiva sobre a sua atuação, procedendo a eventuais ajustes na prática pedagógica.

Ainda na quarta fase do projeto, as crianças procederam à avaliação do mesmo, apresentando as suas perspetivas sobre as dinâmicas desenvolvidas, através da resposta a questões orientadoras como “O que aprendemos?”, “O que mais gostamos?” e “O que menos gostamos?”, que foram sendo registadas num mapa de avaliação do projeto. Todos participaram ativamente na resposta às questões e, graças à sua análise, ficou perceptível a apropriação de novas descobertas e aprendizagens. Além disso, a partir do diálogo e da partilha de pensamentos depreendeu-se o quão prazeroso foi para as crianças fazerem parte da organização, planificação e concretização de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto.

Findado o período da PES na EPE, pode aferir-se que todas as ações desenvolvidas contribuíram, em grande medida, para a construção e desenvolvimento pessoal e profissional da dade. Este crescimento fez-se notar de forma gradual a cada atividade, que emergiu como desafio a uma prática cada vez mais consciente e fundamentada, assente numa atitude reflexiva e indagatória, de onde resultou o aprofundamento do conhecimento e consequente transformação das práticas futuras, demonstrando a interrelação entre o saber e o saber fazer, isto é, entre a teoria e a prática (Alarcão, 1996b). A colaboração constante entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, também foi, sem dúvida, um contributo imprescindível para a evolução pessoal e profissional, na medida em que ao longo da prática foram sendo discutidas questões que dela emergiam e, conseqüentemente, se tentavam encontrar respostas para eventuais problemas e dificuldades, resultando num aperfeiçoamento contínuo da prática educativa. Por último, não se pode menosprezar a relação estabelecida com as crianças, as famílias e os restantes elementos da equipa educativa, pelo que contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais. Neste sentido, urge continuar a aprender de forma a responder aos desafios emergentes da ação educativa (Marta, 2015).

2. PERCURSO DE FORMAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB é consequência de um processo reflexivo e investigativo, numa lógica de apropriação de múltiplos saberes e experiências significativas. Deste modo, revelou-se crucial adotar uma postura reflexiva, com vista à permanente transformação e melhoria das práticas, bem como à aquisição e desenvolvimento de competências profissionais.

Torna-se imperativo destacar, de antemão, o grande potencial formativo da colaboração neste processo de crescimento, que abrangeu o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, na medida em que a partilha de conhecimentos e o confronto de diferentes perspetivas vieram a constituir-se como elementos desencadeadores da tomada de decisões educativas progressivamente mais conscientes e fundamentadas (Diogo, 2010).

Dada a importância da observação para uma prática contextualizada e significativa, as primeiras duas semanas em contexto de 1.º CEB destinaram-se a esta que se assume como a primeira e tão necessária etapa da ação educativa (Estrela, 1994). Deste modo, através da observação participante e da cooperação nas atividades planificadas pela docente cooperante, foi possível recolher informações pertinentes a respeito das características das crianças e do contexto educativo, construir vínculos afetivos com os diferentes intervenientes da ação e acumular uma variedade de experiências enriquecedoras que contribuíram para o fomento de atitudes, gradualmente, mais confiantes por parte da díade, levando a uma crescente evolução ao nível da sua autonomia. Paralelamente, e através de conversas informais com a professora cooperante, foi possível depreender que esta manifestava uma especial preocupação com dois alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem associadas à falta de atenção e concentração. Neste sentido, considerou-se importante e necessária a criação de mecanismos de apoio a estes, como forma de garantir momentos de aprendizagem significativos, concretamente a prestação de um maior auxílio na execução das tarefas, prestado em cooperação com o par pedagógico, consoante a responsável pela dinamização das atividades. De facto, com agrado, constatou-se que este acompanhamento mais individualizado teve repercussões positivas no desenvolvimento da concentração destes alunos e na predisposição para aprender, fator determinante e facilitador do processo de aprendizagem (Silva, & Silva, 2017).

A integração harmoniosa no contexto levou a que a díade se sentisse à vontade para passar a responsabilizar-se pela dinamização dos momentos de transição, ainda numa fase

anterior à semana estipulada para o início das intervenções. Deste modo, mediante a descoberta progressiva das capacidades, interesses e necessidades das crianças, foram-se promovendo situações de retorno à calma recorrendo a estratégias com intencionalidade educativa, a fim de proporcionar a transição suave entre os momentos de brincadeira e as atividades letivas. Assim, destacam-se o “jogo da força”, as sessões de relaxamento e a audição de música clássica, por se constituírem as estratégias mais apreciadas e requeridas pela turma, além de evidenciarem um forte valor pedagógico-didático. Estes períodos produziram efeitos benéficos na retoma dos níveis de atenção e concentração desejáveis a um melhor desempenho nas atividades.

A partir da terceira semana em contexto de 1.º CEB, a díade ficou responsável pela planificação e dinamização de atividades. Note-se que esta participação foi realizada de forma gradual e alternada pelo par pedagógico, com o propósito de capacitar cada uma das formandas para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo (Ribeiro, 2020).

As planificações constituíram-se como um instrumento preponderante ao longo de toda a PES, pois, ainda que fossem flexíveis, assumiam um papel de destaque na gestão do processo educativo (Diogo, 2010). Estas partiram do diálogo constante entre o par pedagógico e a professora cooperante, onde se expunham as ideias e opiniões e se discutiam as áreas de conteúdo a abordar. A par, realce-se o peso dos momentos com a supervisora institucional em todo o processo, com a qual se trocavam impressões, debatiam e refletiam, essencialmente, sobre a pertinência das estratégias e dos objetivos educativos, resultando, deste modo, na capacidade de conceber planificações cada vez mais detalhadas, complexas e adequadas, permitindo, conseqüentemente, proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de experiências de aprendizagem ricas do ponto de vista educativo.

Nesta linha, foi notória uma preocupação constante em oportunizar situações de aprendizagem, onde se privilegiou a articulação de saberes que contribuíram, fortemente, para o desenvolvimento da criança numa perspetiva holística. Ademais, note-se que a díade privilegiou a pedagogia da escuta nas suas intervenções, usando-a como estratégia fulcral no conhecimento das necessidades, interesses e dificuldades dos alunos (Formosinho, & Araújo, 2006), orientando-se por princípios gerais de diferenciação pedagógica, alicerçada numa gestão flexível do currículo, congruente com as orientações definidas pelo PASEO e pelas AE (Roldão et al., 2017).

De forma a confirmar a veracidade do acima explanado, selecionou-se uma sequência didática com a duração de dois dias e algumas atividades desenvolvidas no âmbito da MTP, procedendo a uma análise reflexiva sobre a prática, apresentada de seguida.

Pela observação e mediante uma análise retrospectiva das ações foi possível constatar o interesse da turma por jogos, desafios e pelas artes visuais, bem como a satisfação destes na realização de trabalhos de grupo. Além disso, era evidente, tal como se pode ler no capítulo II, a desmotivação e o desinteresse pela área do Português, associado às dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Posto isto, procurou-se planificar as sequências didáticas articulando as diferentes áreas curriculares, privilegiando aquelas em que os alunos revelavam maior interesse e aquelas onde evidenciavam maiores dificuldades ou demonstravam algum desentusiasmo, buscando estimular o gosto por aprender através de novas e inovadoras formas de ensinar.

O caracol Inácio serviu de mote para o desenrolar de toda a sequência didática da planificação analisada no presente capítulo relativa ao solo, uma personagem criada para cativar as crianças e mobilizar a sua motivação intrínseca para a aprendizagem, que ia lançando desafios à turma no decorrer das atividades. Detalhadamente, a díade pensou iniciar a atividade deixando na sala um *QR-Code*, criando expectativa e suspense para o que viria a seguir. Depois de algumas hipóteses lançadas pelas crianças do que seria e quem poderia ter deixado tal surpresa, uma delas fez a leitura deste, através de um telemóvel e, assim, passaram a descobrir que aquele código servia para descodificar uma mensagem de alguém, que embora não revelasse a sua identidade, lançou um desafio à turma. Este consistia em, através da leitura e interpretação de um texto descritivo acerca do animal e suas características, resolver o enigmático mistério – “Quem é o Inácio?” –, atuando como detetives. Deste modo, propôs-se, em primeira instância, a leitura em voz alta pelas crianças, proposta esta que emergiu da preocupação com as dificuldades inerentes à fluência da leitura. O treino da leitura neste nível educativo é crucial, na medida em que as crianças vão se progressivamente aprimorando do processo de decifração, auxiliando o acesso ao significado das palavras/frases lidas (Sim-Sim et al., 1997). Assim sendo, o professor deve apresentar diferentes tipos de texto, tal como se realizou na PES, com o intuito de desenvolver o espírito crítico, o pensamento divergente e o imaginário, bem como de alargar o capital lexical que, por sua vez, irá determinar a qualidade da escrita (Duarte, 2011). Posteriormente, convidou-se os alunos a desenhar o Inácio numa folha, apoiando-se nos elementos textuais que revelavam informações acerca das suas características. Quando lhes foi proposto o desafio, o entusiasmo foi claro, todavia acompanhou-se de algumas dúvidas, por exemplo “Como é que vamos desenhar o Inácio sem nunca o termos visto antes?” (M.G.) e levou, imediatamente, à troca de ideias “Se é mais lento que uma lebre, então é uma tartaruga!” (D.). Conquanto, rapidamente entenderam que o texto fornecia as informações necessárias para chegar perto da imagem real do Inácio. Como sustentam Sim-Sim

et al. (1997), estas trocas comunicativas constituem-se experiências de interação verbal que contribuem, fortemente, para o desenvolvimento linguístico da criança.

Finalizada a tarefa, procurou-se que cada aluno apresentasse em grande grupo o resultado das suas produções, levando-os a comparar e verbalizar as semelhanças e diferenças encontradas nos diferentes desenhos, atribuindo-lhes a possibilidade de partilharem e refletirem, para chegarem à conclusão de qual o Inácio representado seria o mais próximo do real. O diálogo estabelecido e toda a dinâmica que se criou em volta da personagem mostrou-se fulcral para desenvolver o imaginário dos alunos e alimentar, mais ainda, a sua curiosidade.

A posteriori, surgiu, através da aplicação *Voki*, o Inácio, que interagiu com as crianças, dando-se a conhecer à turma. Destaque-se o contentamento que todos sentiram ao observar a personagem, o que foi visível pelo modo ativo com que procuravam compará-lo com as suas produções. Foi curioso verificar a aproximação dos desenhos à imagem real do animal, especificamente pequenos detalhes, o que revelou empenho e dedicação na consecução da tarefa. Por fim, as crianças foram incentivadas a voltar ao texto e indicar quais as palavras, identificando os adjetivos, que ajudaram a solucionar o mistério – “Quem é o Inácio?” –, percebendo como estas foram cruciais nesse processo de descoberta.

O Inácio voltou novamente a desafiá-los, desta vez, a participar num jogo através da aplicação *Wordwall*. Este momento de interação com as crianças serviu, portanto, de rampa de lançamento para o jogo proposto sobre os graus dos adjetivos, conteúdo já abordado anteriormente, mas que a professora cooperante ambicionava relembrar, tomando, desse modo, um cariz de consolidação e avaliação formativa. Este jogo resumia-se à conclusão de frases pré-construídas sobre o caracol Inácio, preenchendo os espaços em branco com a hipótese correta, de entre as várias fornecidas. Além deste jogo, ainda como forma de consolidar o conteúdo supramencionado, as crianças foram instigadas a construir frases sobre o caracol fazendo uso dos diferentes graus dos adjetivos, todavia, para tal deveriam recorrer, uma vez mais, às suas produções artísticas para que as frases estivessem em conformidade com estas. Poderiam, ainda, comparar os desenhos entre pares, confrontando qualidades entre eles, por exemplo para compor frases no grau comparativo. Esta atividade culminou na partilha das frases construídas.

Na atividade seguinte, o Inácio apareceu para convidar a turma a conhecer o seu habitat – o solo –, encetando um diálogo que permitiu aceder aos conhecimentos prévios das crianças acerca do tema. Depois do diálogo, onde se debateu sobre os elementos que compõem o solo, seguiu-se uma atividade prática, em grande grupo, que permitiu, através da observação, chegar

à conclusão de quais os constituintes do solo, promovendo, desta forma, uma melhor compreensão na aprendizagem do conteúdo. Algumas crianças partilharam as suas curiosidades e outras foram levantando hipóteses e questões, às quais conseguiram dar resposta no final da atividade. De facto, as atividades de carácter prático no ensino das Ciências assumem grande relevância no processo de aprendizagem das crianças, pelo que propiciam um maior envolvimento com o mundo exterior, aspeto crucial no desenvolvimento do próprio pensamento. Porém, importa referir que para a construção de conhecimento, não chega a simples manipulação, sendo fundamental o questionamento, a reflexão e a interação com os pares (Martins et al., 2007). Ademais, o trabalho prático permite perceber a origem científica por detrás dos diversos fenómenos, possibilitando aprofundar, ou até transformar, os conhecimentos prévios. A este respeito, Sá (2002) refere, inclusive, que a escassez de atividades práticas poderá levar a que a estrutura mental da criança fique limitada a impressões subjetivas do quotidiano.

Uma vez abordado o solo e as rochas (numa planificação anterior), componentes da crosta terrestre, pensou-se, como um meio de continuar a aprendizagem pela ação, propiciar uma nova atividade de carácter prático, que consistiu na representação da crosta terrestre num copo de plástico. Este momento pedagógico envolveu de forma entusiasta toda a turma, que aceitou prontamente o desafio e concretizou-o com foco, empenho e dedicação. Para introduzir a atividade procurou-se, em primeira instância, incentivar os alunos a partilhar os conhecimentos prévios que possuíam acerca da composição da crosta terrestre, num clima onde todos os pontos de vista foram escutados e valorizados. À medida que as crianças iam dialogando procurou-se aproveitar, estrategicamente, as suas intervenções para explicar o modo como deveriam proceder à construção da crosta terrestre, salientando os elementos naturais necessários e a ordem pela qual deveriam ser colocados. Nesta fase inicial, o diálogo foi um fator importante para alimentar a curiosidade das crianças sobre a tarefa, assim como para contribuir para a sua própria aprendizagem e para a do outro (Trindade, & Cosme, 2010). Consciente da importância de acolher as sugestões das crianças e valorizá-las como sendo potenciadoras de aprendizagem (Formosinho, & Araújo, 2006), foram adicionadas à planificação propostas apresentadas por duas crianças: “Podemos recolher lá fora plantas para colocarmos nas nossas crostas terrestres?” (I.C.) e “Se eu enterrar as sementes da minha maçã no copo nasce uma macieira?” (M.I.). Alguns alunos ficaram entusiasmados com as sugestões, colocando-as em prática no próprio dia. Por fim, e reforçando a premissa “aprender fazendo” de Dewey (1987, citado por Westbrook, & Teixeira, 2010), depreendeu-se que, efetivamente, as atividades práticas assumem uma enorme relevância no processo de

aprendizagem significativa, corroborando com a ideia de que é importante romper com estratégias arcaicas, onde o ensino se faz apenas pela transmissão de conteúdos (Cabanas, 2002; Roldão, 2003).

No mesmo encadeamento, surge uma mensagem do Inácio, através da aplicação *Voki*, que lança uma questão: “Será que o solo é igual em todos os locais da crusta terrestre?”. Contornando algumas dificuldades que entretanto surgiram no âmbito da matemática, nomeadamente no que respeita à resolução de operações, criaram-se desafios matemáticos que consequentemente lhes permitiam decifrar os nomes dos diferentes tipos de solo, fornecendo-lhes, automaticamente, a resposta à questão levantada pelo Inácio. O envolvimento revelou-se no nível de participação dos alunos que desvendaram, rápida e ativamente, as palavras escondidas por detrás das diversas operações. Importa mencionar que, numa fase posterior, procedeu-se à correção das operações, incentivando os alunos a explicar e justificar o seu modo de pensar aquando da sua consecução, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento matemático (Ponte et al., 2007). De facto “quanto mais as crianças têm oportunidades de refletir sobre um determinado assunto (...), mais elas o compreendem” (Cândido, 2001, p. 16). Mediante relatos das crianças, assim como a partir do seu rendimento, tornou-se clara a importância de optar por estratégias pedagógicas voltadas para o lúdico, isto é, de natureza mais participativa e dinâmica, como no caso concreto destes desafios e outros jogos propostos ao longo da PES, visto que conduzem a um elevado nível de motivação, empenho, iniciativa, satisfação e predisposição para aprender, fatores condicionantes da aprendizagem, como explicitado anteriormente no capítulo I (Dias, 2005; Oliveira, 1971).

O dia seguinte iniciou-se com uma nova visita do caracol Inácio, que pediu às crianças que o ajudassem a perceber qual dos tipos de solo existentes era aquele onde os animais da sua espécie habitavam predominantemente. Com esse propósito, foram-lhes distribuídas pequenas amostras de cada tipo de solo para que estas os pudessem explorar e analisar as suas características, confrontando as informações obtidas por meio de observação com as fornecidas pelo manual escolar e, dessa maneira, cooperarem com o Inácio. A par das amostras, as crianças possuíam cartões de identificação para poderem proceder ao registo das características de cada tipo de solo (cheiro, cor, textura, entre outros). Realce-se que a utilização dos registos se mostrou fundamental, sobretudo no momento de discussão em grande grupo, dado que possibilitou, de forma automática, analisar os resultados da sua descoberta, para partilhá-los e compará-los com os restantes colegas. Esta partilha tornou-se primordial na resolução do dilema trazido pelo

caracol, bem como no que ao aumento do vocabulário diz respeito. Além do mais, os registos permitiram reforçar a competência ortográfica (Baptista et al., 2011).

Com o propósito de mobilizar, reforçar e reorganizar os conhecimentos adquiridos até àquele momento, propôs-se à turma um jogo de consolidação, em pequenos grupos, na plataforma *Kahoot*, um recurso tecnológico que permite responder a questões e receber o *feedback* instantâneo sobre a validade das respostas. Assim, os alunos tomaram consciência das suas próprias aprendizagens, realizando uma autoavaliação, possibilitando-lhes o desenvolvimento, gradual, da capacidade de se autorregular e autocorriger (Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002). Na última questão lançada pelo jogo não foi, propositadamente, desvendada a resposta, servindo de ponto de partida para o próximo conteúdo – a permeabilidade dos solos – temática que não tinha sido antes abordada.

Assim, realizou-se uma atividade experimental, já que propostas deste cariz oferecem aos alunos oportunidades para realizarem investigações e explorações, ajudando-os a tornarem-se “observadores activos com competências para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Sá et al., 1999, p. 29). Esta visou responder à questão-problema “O tipo de solo influencia a sua permeabilidade?”. O início da atividade deu-se, espontaneamente, quando se lançou a questão-problema, despoletando o diálogo entre as crianças, onde começaram, desde logo, a formular hipóteses e previsões. Nesse momento foram encorajadas a preencher a primeira parte da carta de planificação, um instrumento de registo que acompanhou toda a dinâmica e que é habitualmente utilizado como estratégia nas ciências naturais, possibilitando a organização dos esquemas mentais (Martins et al., 2007; Sá, & Varela, 2004; Sá, & Varela, 2007). Para acompanhar a atividade, os alunos tiveram, ainda, a oportunidade de receber um guião, onde constavam orientações acerca dos procedimentos experimentais essenciais à implementação autónoma da mesma, embora sempre com a supervisão do adulto.

De modo a poderem testar as hipóteses levantadas dividiu-se a turma em pequenos grupos a quem foram distribuídos três tipos de amostras de solo, assim como todos os materiais necessários à realização da atividade. Note-se que para além disso, foram fornecidos crachás a cada elemento dos diferentes grupos, com o intuito de atribuir-lhes uma função específica, para, dessa forma, irem adquirindo a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades.

Assim, as crianças dispunham de três garrafas, previamente cortadas a meio, e foram desafiadas a colocar a parte superior das mesmas sobre a parte inferior, formando uma espécie de funil. De seguida, em cada funil colocaram um filtro de café para evitar que o solo caísse quando

depositado na garrafa e depois despejaram em cada uma delas uma quantidade específica de cada tipo de solo (Figura 6). Para finalizar, colocaram lentamente e ao mesmo tempo, um copo de água em cada um dos três tipos de solo (Figura 7) e aguardaram observando, até que a água fosse absorvida, cronometrando o tempo deste processo para posterior comparação. Dada a natureza desta fase da atividade, a Matemática assumiu um particular destaque, uma vez que foram constantes os momentos de medição e comparação. Importa salientar que, tal como preconiza o DL n.º 241/2021, de 30 de agosto, o professor deve fomentar a “compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida” (anexo n.º 2, ponto III, alínea 3c), cabendo-lhe a função de propor variadas experiências que potenciem o desenvolvimento do pensamento, do processamento e da discussão matemáticos (Chamorro, 2003). Enquanto aguardavam que a água atravessasse os diferentes tipos de solo, as crianças foram incentivadas a preencher os campos da carta de planificação relativos à descrição do processo realizado e, no final, registaram o resultado da sua observação (Figura 8) (Martins et al., 2007). Findada a atividade, discutiram em grande grupo as suas conclusões, comparando os resultados com as suas previsões iniciais, num clima de partilha, interesse e grande motivação e, assim, conseguiram responder à questão-problema. De notar que estas duas últimas etapas da experiência contribuíram para o desenvolvimento de competências ao nível do Português, na medida em que ao registarem as crianças vão-se progressivamente apropriando do sistema ortográfico, além de que através da interação comunicativa, aquando do confronto de ideias, estas vão dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário e construindo frases cada vez mais complexas, adquirindo, dessa forma, um maior domínio da expressão e comunicação (Amor, 2001; Sim-Sim, 1998).



Figura 6 – Colocação dos diferentes tipos de solo nas garrafas.



Figura 7 – Colocação da água sobre os diferentes tipos de solo.



Figura 8 – Registo, em grupo, da carta de planificação.

A temática da permeabilidade dos solos culminou num pequeno jogo, tendo como objetivo primordial a organização e sistematização do pensamento. Além disso, aproveitou-se para relacionar a permeabilidade dos diferentes tipos de solo com a fertilidade dos mesmos. Realce-se o uso de algumas expressões como: “Se o solo deixar atravessar pouca água não é bom para a agricultura” (E.), “Eu pensava que os solos que deixavam passar muita água eram os mais férteis, mas afinal não!” (L.D.), “Os

melhores solos para plantar são aqueles que nem deixam passar muita nem deixam passar pouca água" (J.P.), que permitiram comprovar que os conteúdos foram compreendidos com sucesso.

Importa mencionar que a promoção de atividades em pequenos grupos se constituiu um dos principais desafios para a díade no decurso da PES, na medida em que a turma evidenciava algumas dificuldades em trabalhar neste tipo de organização, pelo que a maioria das crianças ficavam muito agitadas e tal era, seguramente, o entusiasmo e vontade de realizar as atividades que, muitas vezes, não respeitavam a participação do outro, fatores que acabavam por comprometer a atenção e a concentração e, conseqüentemente, a aprendizagem. Não obstante, em virtude do peso que o trabalho colaborativo tem na construção de uma sociedade baseada no respeito e na aceitação da diferença, coube ao par pedagógico valorizar e persistir neste tipo de abordagem pedagógica, baseado no paradigma socioconstrutivista, indo ao encontro do lema "aprender a viver juntos", defendido por Delors e a sua equipa (1998).

Colocando-se, agora, em destaque a MTP, igualmente inserida num paradigma socioconstrutivista, esta foi colocada em prática ao longo da PES e possibilitou romper com uma visão fragmentária do conhecimento, um ensino onde os conteúdos são abordados de forma dissociável e descontextualizada (Cabanas, 2002; Sanches, 2001). Na verdade, os saberes não se encontram organizados de forma espartilhada, assim sendo, e de acordo com Alonso (2002), "quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade" (p. 69). De facto, a MTP, tal como se pode constatar no capítulo I, possui inúmeras características impulsionadoras da aprendizagem e do desenvolvimento holístico da criança, além de permitir a articulação de saberes, convoca os conhecimentos prévios numa perspetiva de transportar e mobilizar as aprendizagens já realizadas em novos conhecimentos (Leite, 2012; Vasconcelos et al., 2012).

Recorrendo às potencialidades da MTP desenvolveu-se um projeto que emergiu dos interesses evidenciados pela turma. Assim, começou-se por desafiar os alunos a tentar descobrir qual o papel que iriam assumir no decurso do projeto, o de investigador. Para o efeito, foram-lhes colocadas três adivinhas, sendo que as suas respostas correspondiam a objetos associados à respetiva profissão. Encetou-se um diálogo, onde foram levantadas várias hipóteses, entre as quais detetive, explorador e investigador. Descoberta a profissão desejada, a díade esclareceu que a partir daquele momento, cada criança deveria personificá-la. Seguidamente, foi dada a primeira tarefa a cada investigador, que consistiu na colocação das temáticas que gostaria de aprofundar numa caixa criada para o efeito, o "baú das sugestões". Esta primeira fase da MTP culminou na apreciação por parte da díade dos temas e curiosidades que a turma desejava

explorar, denotando-se, um evidente interesse por questões científicas e naturais sobre o Espaço, a Terra e o Universo, por meio de expressões como: “Os astronautas dormem no espaço ou na nave?” (M.A.), “Gostava de aprender mais sobre as galáxias” (M.I.) ou “Eu queria aprender sobre a Lua” (L.D.).

Neste seguimento, surgiu, através de um *QR-Code*, o elemento desencadeador de todo o projeto, o extraterrestre Alfredo, que foi criado pela díade como forma de não só evitar grandes exposições orais, como também de ser o guia de todo o projeto, lançando desafios aos alunos. Foi notória a enorme motivação, por parte das crianças, em ver esta personagem que lhes apresentou a temática do projeto, estabelecendo-se um clima propício para o prosseguimento do mesmo.

Com intenção de responder ao interesse evidenciado pelas crianças proporcionou-se um momento de diálogo com vista a fazer emergir os conhecimentos prévios que estas possuíam acerca da temática da Astronomia, levando à construção de um mapa concetual. Neste, para além do que já sabiam, registou-se, ainda, o que desejavam descobrir, o que queriam fazer e o modo como pretendiam chegar às suas descobertas, incentivando-as a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens. Este mapa concetual foi afixado na parede da sala, permitindo à turma acompanhar o desenvolvimento do projeto, que estava sujeito a alterações, caso surgissem outras questões ou ideias diferentes das iniciais (Katz et al., 1998).

Posteriormente, debateu-se acerca de um possível nome para o projeto, onde surgiram sugestões como “Projeto espacial”, “O Universo galaxial” e “Galáxias unidas”. Após lançadas estas sugestões criou-se um diagrama de *Venn* disjunto recorrendo à plataforma *Jamboard* convidou-se os alunos a votarem para a tomada de decisão do título definitivo. De facto, esta estratégia facilitou a esquematização das informações e a análise dos resultados, pelo que, rapidamente, se depreendeu qual o título escolhido para dar nome ao projeto - “Galáxias unidas”. Importa salientar que a discussão dos dados, que é despoletada pela sua análise, mostrou-se extremamente relevante no desenvolvimento de competências matemáticas, nomeadamente ao nível da organização e tratamento de dados e da comunicação matemática, na medida em que neste processo as crianças são chamadas a representar dados de maneira adequada e a expor as suas conclusões, fazendo uso correto dos termos matemáticos (Abrantes et al., 1999).

Findadas estas primeiras fase da MTP, a equipa educativa procedeu à interpretação do mapa concetual, com o propósito global de adequar a sua intencionalidade, atendendo aos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças. Deste modo, passou-se à fase de execução do projeto numa lógica de construção progressiva e flexível, onde foram dinamizadas diversas ações pedagógicas, enriquecidas por estratégias e recursos inovadores, criativos e

desafiantes. Na impossibilidade de expor e analisar todas as atividades, colocam-se em destaque algumas das ações educativas que assumiram maior peso no decurso da PES.

A fim de atender a algumas propostas sugeridas pelos alunos aquando da construção do mapa conceitual “Fazer o espaço em 3D” (F.S.) ou “Construir planetas” (G.D.) optou-se por iniciar a fase três com uma atividade voltada para as Artes Visuais, que consistia na decoração do mapa conceitual com elementos do Espaço em três dimensões. Neste trabalho, em pequenos grupos, as crianças tiveram acesso a diferentes materiais,



Figura 9 - Construção de uma galáxia para colocar junto do mapa conceitual.

tendo-lhes sido oferecida a oportunidade de os explorar e utilizar ao sabor do seu interesse e criatividade (Figura 9). Quando analisaram os materiais disponibilizados discutiram quais os elementos que iriam construir, partilhando, posteriormente, as suas ideias com a díade (planetas, galáxia, foguetões e satélites). Ao deparar-se com duas sugestões similares, propôs-se a negociação entre os grupos, tal como acontecia regularmente ao longo da PES, para que dela resultasse um “acordo que (...) [satisfizesse] ambas as partes” (Valadares, & Graça, 1998, p. 21). Rapidamente os grupos chegaram a um consenso, sem que fosse necessária a intervenção da equipa educativa. Ao longo da atividade, as crianças teciam comentários que tornavam notório o seu interesse e entusiasmo pelo desafio, além de se mostrarem nitidamente orgulhosos, especificamente no momento de expor as suas produções. Efetivamente, na PES depreendeu-se que as propostas de atividades no âmbito das Artes Visuais contribuem para a promoção de condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças, pelo que lhes oferece espaço para que deixem fluir a sua imaginação e invenção (Saldanha, 2011).

Considerando mais uma das sugestões das crianças realizou-se uma sequência de atividades em torno da temática das estrelas. Proposto pelo extraterrestre Alfredo, através da aplicação *Voki*, a turma tentou resolver o enigma “O que existe predominantemente no Universo?”. Estabeleceu-se um diálogo sobre a questão, onde surgiram várias hipóteses de resposta, as quais foram confirmadas com a exploração do *software Stellarium*, uma ferramenta digital que simula o céu, permitindo observar estrelas, constelações e outros astros. Rapidamente concluíram que “o que existe mais no Universo são estrelas” (J.B.). Durante o processo de exploração, os alunos iam debatendo e questionando sobre o que observavam, até que um mencionou: “eu sei que várias estrelas chamam-se constelações” (E.), tendo sido esta expressão o mote para a atividade seguinte. Importa, contudo, ressaltar que antes de prosseguir com esta, conversou-se acerca da

afirmação e, recorrendo ao *Stellarium*, foi possível adicionar novos conhecimentos aos pré-existentes. Ou seja, para além de clarificar a definição de constelação, deu-se a conhecer algumas curiosidades sobre as mesmas, nomeadamente o facto de outrora terem sido utilizadas pelos povos antigos para orientarem as navegações em alto mar.

Posto isto, cada criança foi desafiada a construir a sua própria constelação, transportando os novos conhecimentos para a atividade. Inicialmente, foi-lhes proposto que fizessem um esboço no caderno da figura que pretendiam ver representada na constelação, traçando os principais pontos que correspondiam às estrelas. Após este processo, foram incentivados a transferir as estrelas que compunham a figura para um círculo em cartolina preta, representando-as com pequenos furos, feitos com o auxílio de um lápis de carvão e de uma superfície esponjosa. Esta atividade culminou numa experiência, onde se assistiu a um envolvimento entusiasta por parte das crianças. Detalhadamente, cada aluno teve a oportunidade de mostrar as suas constelações aos colegas, projetando-as com recurso a um instrumento construído com uma lâmpada (Figura 10), e desafiá-los a tentar descobrir a que figura correspondia a sua constelação.

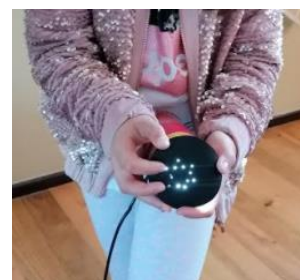


Figura 10 – Projeção e apresentação das constelações.

O propósito da utilização deste recurso foi, efetivamente, fomentar a curiosidade dos alunos, emergindo a vontade de querer aprender e saber mais, já que, e recorrendo às palavras de Oliveira e Costa (2010) “ao estimular a curiosidade dos alunos (...) [potencia-se] a sua motivação intrínseca” (p. 229). Terminada esta proposta e como forma de abordar conteúdos de outras áreas curriculares, promovendo a articulação curricular, foi proposta a criação de frases acerca das suas constelações, utilizando verbos irregulares, conteúdo abordado anteriormente (Leite, 2012). Foi fascinante depreender que as crianças com maior facilidade ajudavam os pares na construção das frases quando estes demonstravam dificuldades, atuando na ZDP e espelhando as vantagens do trabalho colaborativo (Coll et al., 2001; Papalia et al., 2001). Posteriormente, suscitou-se um momento de partilha que possibilitou a avaliação dos conhecimentos das crianças, podendo colmatar alguma possível dificuldade/necessidade (Diogo, 2010). Efetivamente, o ensino da gramática não se deve reduzir a atividades de memorização de modelos que tornam a aprendizagem da gramática pouco atraente e pouco motivadora, pelo que o professor, para que seja bem sucedido e que aprimore a competência linguística das crianças, deve propor atividades contextualizadas e inovadoras, em que se interligam as diferentes componentes curriculares (Pais, 2016; Silva et al., 2012).

Passando a analisar outro momento que teve evidências no processo de aprendizagem das crianças, a visita virtual ao planetário de Espinho ofereceu uma série de novas oportunidades de aprendizagem centradas na temática do projeto. Dias antes da visita apareceu o extraterrestre Alfredo a expor a possibilidade da realização da mesma. O entusiasmo foi claro e acompanhou-se de várias questões, que conduziram a um diálogo em grande grupo, onde debateram sobre o que esperavam e desejavam aprender. Perante inúmeras curiosidades que foram surgindo, considerou-se pertinente e necessário criar um guião, onde constavam perguntas pré-definidas pelos alunos a serem utilizadas numa entrevista aos astrónomos responsáveis pela visita. Posto isto, abordou-se a estrutura da entrevista, uma das competências a desenvolver no âmbito do Português, no 1.º CEB, explorando as suas características e finalidades, para posteriormente proceder à elaboração do guião. Destaque-se a intenção das crianças em averiguar, de entre várias questões, “Qual foi o primeiro planeta a existir?” (F.R.), “O que entra nos buracos negros para onde vai?” (D.), “Qual é a diferença entre um avião e uma nave espacial?” (G.D.) e “Quantas pessoas já foram à Lua?” (L.D.).

No dia da visita, cada aluno teve a oportunidade de colocar uma questão aos astrónomos, os quais ficaram surpresos pela complexidade das mesmas e responderam-nas completando as suas respostas com a exploração de uma ferramenta tecnológica que permitia a visualização do Espaço em tempo real, procurando tornar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos menos abstrata e mais significativa. As crianças ficaram deslumbradas por se aperceberem o quão inexplicavelmente vasto é o Universo, além de todas as outras descobertas que esta experiência lhes proporcionou. De facto, esta atividade pedagógica culminou em aprendizagens significativas que se refletiram em atividades posteriores quando questionadas sobre assuntos abordados durante a visita. Terminada a sessão com os astrónomos foi proporcionado um momento de reflexão, onde as crianças teceram comentários que comprovaram a evolução de preconceções baseadas no senso comum e também possibilitaram depreender o sucesso da atividade (Howe, 2002). Foi graças a esta reflexão que o par pedagógico denotou um evidente interesse da turma pelos astronautas. Perante esta constatação, resolveu-se, numa planificação posterior, oferecer ao grupo a oportunidade de conhecer, de forma detalhada, a vida de um astronauta no Espaço.

Mais uma vez foi o extraterrestre Alfredo que surgiu com uma mensagem onde propôs às crianças conhecer o estilo de vida dos astronautas. Posto isto, para abordar este conteúdo pensou-se na adoção de um recurso educativo digital, no sentido de dotar a atividade de um cariz mais exploratório e interativo, o *Escape Room*. Para a sua realização utilizou-se o *Google Slides*, uma plataforma que possibilita criar apresentações, incorporando vídeos e imagens, assim como

efeitos sonoros e visuais que permitem a criação de um ambiente de aventura. Resumidamente, nesta atividade os alunos, em pequenos grupos, dispunham de um formulário com uma série de desafios/questões aos quais era necessária a exploração autónoma do jogo para obter informações que lhes permitissem ultrapassar o desafio e, dessa forma, avançar para a etapa seguinte. A página principal do jogo continha hiperligações que lhes davam acesso a informações das mais variadas índoles, contidas em vídeos legendados, *sites*, imagens e *PowerPoints*. Consoante a questão que lhes era colocada, os alunos tinham de refletir em grupo qual seria a categoria que lhes poderia ser mais útil para encontrar a resposta e clicar na hiperligação de acesso à mesma. Ultrapassados todos os desafios surgia uma chave que lhes permitia concluir o *Escape Room*, parabenizando-os pelos excelentes investigadores que foram. De natureza construtivista, a opção por esta estratégia deveu-se ao facto de se constituir uma mais-valia para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, visto que para além de tornar o ensino mais atrativo, estimulando a motivação e a participação, potencia uma crescente autonomia, assim como outras competências no âmbito das diferentes áreas curriculares (Lima et al., 2020; Pereira et al, 2019). Destaque-se, ainda, o valor do trabalho colaborativo nesta experiência, pelo que possibilitou a partilha de ideias e o apoio mútuo entre os pares, contribuindo não só para a sua aprendizagem como também para a do outro (Coll et al., 2001; Lima et al., 2020).

O projeto findou com uma atividade que emergiu da vontade manifestada pela turma em realizar uma caça ao tesouro no exterior. Assim sendo e reconhecendo a importância de expandir as aprendizagens ao espaço exterior, pelas suas inúmeras potencialidades pedagógicas, tal como se pode comprovar no capítulo I, optou-se por organizar um *peddy-paper* (Figuras 11, 12 e 13), uma prova de orientação, em pequenos grupos, cuja finalidade era responder a um conjunto de questões localizadas em pontos distintos assinalados na planta da escola. Esta prova constituiu uma atividade de consolidação das aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, chamando os alunos a convocarem os seus conhecimentos não somente acerca do tema, mas também saberes no âmbito do Português e da Matemática. De notar que a estas áreas curriculares aliou-se a área da Educação Física, pelo que, na passagem de uma estação para outra, os alunos eram instigados a realizar desafios motores, permitindo uma abordagem holística numa perspetiva integradora e integrada das aprendizagens (Leite, 2012).



Figura 11 – *Peddy-paper*: exploração da planta da escola e resposta a um desafio.



Figura 12 – *Peddy-paper*: realização de desafios motores.



Figura 13 – *Peddy-paper*: resposta a uma das questões presentes numa estação.

De facto, como sustenta Mazzoli et al. (2019), optar por dinâmicas que combinam a atividade física com desafios mentais pode contribuir, positivamente, para aumentar os níveis de foco e concentração e a performance cognitiva, o que, conseqüentemente, leva a um aumento da produtividade. Matos (2004) acrescenta que este tipo de atividades têm um papel crucial nas relações sociais que se estabelecem entre os pares. Ademais, importa referir que dada a natureza intrínseca da área da Educação Física, esta permite, ainda, a criação de hábitos de vida saudáveis (Matos, & Graça, 2004). Por fim, conclui-se que o *peddy-paper* fomentou a construção de saberes, possibilitou o trabalho colaborativo e permitiu cativar as crianças quebrando a rotina das práticas e criando um ambiente lúdico, desafiante e inclusivo que respondeu aos seus interesses.

Relativamente à última fase da MTP, à semelhança do que aconteceu na EPE e pelas mesmas razões, foi criado com a participação das crianças, já na fase inicial do projeto, um *Padlet* com a finalidade de partilhar com as famílias as diversas ações pedagógicas dinamizadas, reforçando a importância de as integrar no processo educativo, como explanado no capítulo I. Neste sentido, estas foram convidadas a visitar este recurso digital, no qual intervinham com comentários positivos, manifestando o seu agrado face aos desafios e atividades propostas. Notou-se um envolvimento ativo especialmente por parte dos alunos, uma vez que, também estes, investiam com comentários que revelavam entusiasmo e orgulho pelas partilhas das suas conquistas e comprovavam a exploração de recursos educativos (por exemplo jogos e desafios) disponibilizados nesta plataforma. Do mesmo modo, estes *feedbacks* foram úteis para a avaliação do projeto, concretamente para compreender se a ação da díade respondia, satisfatoriamente, aos interesses dos alunos e se era necessário reajustar a prática.

Dado o interesse crescente manifestado pela turma em partilhar com os seus pares informações que recolhiam em casa acerca da temática do projeto, surgiu a necessidade de adicionar ao *Padlet* uma nova coluna. Esta tinha como propósito global permitir que as crianças a partir de casa pudessem partilhar com os seus pares as notícias que consideravam interessantes, sendo posteriormente alvo de análise em sala de aula, enfatizando o conceito de escola invertida. Nesta, a criança possui “o primeiro contato com o conteúdo que irá aprender, através de atividades

(...) prévias à aula” (Oliveira et al., 2016, p. 5). Efetivamente, há que reconhecer as vantagens desta metodologia no processo de aprendizagem, por permitir evitar a exposição dos conteúdos e estimular a participação da criança, colocando-a no centro da aprendizagem (Oliveira et al., 2016).

Importa mencionar que a seleção desta plataforma digital deveu-se à sua simplicidade e facilidade de uso e às inúmeras vantagens que esta apresenta, nomeadamente ao nível da autonomia e independência, pelo que permite que cada uma das crianças assuma um papel de protagonista no processo educativo, enquanto que o professor atua como mediador. No decurso da PES foi possível constatar, e corroborando com Silva e Mendes (2019), que o *Padlet* é, de facto, um excelente recurso que potencia a colaboração, a motivação e o reforço de conteúdos, demonstrando ser um “potencial ambiente virtual de aprendizagem” (p. 852).

Ainda nesta fase do projeto, e acolhendo a vontade expressa pelas crianças, foi preparada uma dramatização, forma perfeita de finalizar e divulgar o projeto. Após possuírem conhecimentos acerca do texto dialogal, adquiridos em atividades anteriores, as crianças, em pequenos grupos, começaram por preencher uma planificação, ferramenta crucial do processo da escrita, onde expunham e organizavam as suas ideias, para facilitar a construção do texto que seria encenado numa fase final (Baptista et al., 2011). Posto isto, procederam à redação propriamente dita do texto, baseando-se na planificação prévia e construíram, de seguida, os adereços necessários para a dramatização, utilizando os mais diversos materiais e técnicas de expressão plástica, deixando fluir a criatividade e a imaginação. Para a apresentação final, as crianças foram incentivadas a ler várias vezes o que escreveram, para memorizar as suas falas, fomentando a articulação entre os vários domínios do Português, concretamente a leitura, a escrita, a oralidade e a educação literária (Direção-Geral de Educação, 2018). Depois de alguns ensaios, cada grupo apresentou a sua dramatização que foi gravada para uma posterior partilha com as famílias através do *Padlet*. De notar que, embora o tema fosse o mesmo para todos os grupos, observou-se uma grande diversidade de ideias e, uma vez mais, se pôde comprovar a possibilidade de articular as diferentes áreas curriculares numa só atividade. Foi com enorme satisfação que a d'ade assistiu ao envolvimento e entusiasmo das crianças ao longo do projeto, as quais mostravam-se sempre desejosas por querer aprender cada vez mais.

No último dia dedicado ao projeto, as crianças procederam à avaliação do mesmo, onde emitiram a sua opinião acerca das dinâmicas desenvolvidas, respondendo às questões “O que aprendemos?” e “O que mais gostamos?”, que foram sendo registadas no *Mentimeter* e, posteriormente, transferido para um mapa de avaliação do projeto, de modo a poder ser afixado

na sala. À medida que as crianças iam apresentando as suas perspetivas, estas iam sendo gravadas como forma de recolha de testemunhos e para poderem ser divulgadas no *Padlet* e assistidas pelas famílias. Mediante a análise destas partilhas foi possível depreender, de forma generalizada, as aprendizagens conquistadas pelos alunos, assim como perceber o grau de satisfação destes face à variedade de dinâmicas pedagógicas oferecidas.

Outro meio que possibilitou a recolha de dados relativos ao projeto, concretamente no que concerne à sua pertinência e exequibilidade, foi o inquérito por questionário realizado à professora cooperante. Esta deixou transparecer a influência positiva do trabalho desenvolvido pela díade no desenvolvimento das crianças, destacando a diversidade e qualidade de ofertas pedagógicas proporcionadas no sentido de responder aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos. Reforçou, ainda, a eficiência na articulação das diferentes áreas curriculares e, também, salientou a preocupação da díade na busca constante pelo envolvimento ativo dos alunos. Concluindo, as respostas esboçaram uma orientação para o futuro, pois através da sua análise conseguiu-se perceber quais os aspetos onde é necessário ir aperfeiçoando e quais devem ser mantidos para poder continuar no futuro a desempenhar com eficácia e eficiência o papel de professor.

Por último, importa salientar a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como fator de inovação pedagógica, pelo que permite novas modalidades de trabalho, que funcionam como aliadas “na árdua tarefa de motivar, cativar e despertar para o caminho do conhecimento” (Ricoy, & Couto, 2009, p. 147). Como foi possível constatar ao longo do presente capítulo, o recurso às TIC esteve, inevitavelmente, presente no decorrer da PES. Efetivamente, utilizar esta estratégia pedagógica revelou-se uma mais-valia, pelo que permitiu propor atividades diversificadas e proporcionar um ambiente mais atrativo, que conduziu, claramente, a um elevado nível de motivação, contentamento, autonomia, proatividade e predisposição para aprender. Além disso, veio comprovar que o uso do manual escolar não é a única forma de ensinar e aprender, havendo outras alternativas viáveis que permitem abarcar diferentes áreas curriculares e promovem uma participação ativa da criança no processo de construção do seu próprio conhecimento e, portanto, potenciadoras de aprendizagens significativas e holísticas (Quadros-Flores et al., 2012; Tormenta, 1996; Vieira, & Moreira, 2011).

Em jeito de conclusão, o percurso formativo foi visivelmente desafiante e enriquecedor, orientado numa perspetiva de crescimento, onde através das práticas e experiências e a partir da reflexão sistemática se foram reajustando os modos de pensar, ver e agir, numa finalidade de desenvolvimento profissional, como se poderá ver esclarecido, de seguida, na metarreflexão.

METARREFLEXÃO

A PES constituiu um processo crucial de aprendizagem e desenvolvimento, pelo vasto e diversificado leque de experiências e momentos vividos, que permitiram um enriquecimento pessoal e profissional.

Como salientam alguns autores (Day, 2001; Giddens, 1996; Hargreaves, 1998), vive-se num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente, que coloca novos desafios às escolas e, conseqüentemente, aos profissionais de educação, exigindo deles novas responsabilidades e uma capacidade de resiliência. Ora, são precisamente as atuais exigências que requerem um maior investimento no desempenho profissional, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança numa perspetiva holística, rumo à formação de cidadãos responsáveis, críticos, criativos, capazes de cooperar, conviver e intervir numa sociedade que evolui a um ritmo surpreendente (Cohen, & Fradique, 2018).

Convém, no entanto, ressaltar que a disponibilidade para a mudança, por si só, não é suficiente para fazer face às necessidades, complexidade, instabilidade, incerteza e singularidade da atual sociedade. É urgente e necessário redefinir o papel dos docentes, pelo que se torna imperativo que estes abandonem uma posição de meros “transmissores de saberes disciplinares” (Leite, & Fernandes, 2010, p. 202) e se tornem mediadores no processo de ensino e de aprendizagem, atribuindo à criança um papel ativo e participativo, ajudando-a a fazer as suas próprias descobertas e a construir conhecimentos e competências (Coll et al., 2001; Leite, & Fernandes, 2010). Defende-se, portanto, que adotar pedagogias de natureza participativa, onde a criança se expressa e os seus interesses, necessidades e dificuldades são escutados e valorizados, favorece múltiplas possibilidades de aprendizagem, potenciando o sucesso educativo (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2007b).

De facto, um dos mais valiosos contributos da PES diz respeito a um maior entendimento dos conceitos criança e educação e exerceu uma influência decisiva na forma como se passou a encarar o papel de “ser educador/professor”. Assim, as experiências vivenciadas em ambos os contextos educativos permitiram, naturalmente, compreender que embora o educador/professor se assuma como um profissional de educação cuja especificidade do seu trabalho é ensinar (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), não basta possuir um completo domínio dos conteúdos científicos e didáticos. De acordo com Roldão (2010), o ato concreto de ensinar é altamente “complexo e compósito” (p. 10) e, portanto, carece de um conjunto de saberes e competências de vários tipos “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que

finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007, p. 98). Isto significa que apenas se pode conferir a estes profissionais competências para ensinar, quando a sua ação se revela intencional, levando a criança a aprender algo que julga ser importante e necessário (Roldão, 2009).

Neste sentido, e perante o desafio de promover aprendizagens verdadeiramente significativas, procurou-se desenvolver a PES numa perspectiva de articulação teórico-prática, isto é, tomar decisões sustentadas na teoria e nas informações que resultaram da análise dos contextos particulares de intervenção, concretamente, nas particularidades individuais das crianças (Ribeiro, 2006, citado por Ribeiro et al., 2016).

É neste âmbito que a diferenciação pedagógica surgiu como resposta produtiva para a promoção de aprendizagens nas crianças, pelo que se apostou na diversificação de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, traçando, como preconiza as OCEPE e o PASEO, caminhos diferenciados de modo a intervir sobre as suas dificuldades, necessidades e interesses específicos (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Acredita-se, assim, que para promover uma educação mais eficaz e inclusiva “não se adota uma fórmula única” para ensinar (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5), aliás o insucesso escolar é, muitas vezes, resultado da convicção de que as crianças aprendem todas do mesmo modo e ao mesmo ritmo. Sem dúvida que a construção de percursos diversificados e alternativos de aprendizagem se tratou de um enorme desafio, contudo, com as sucessivas intervenções, que proporcionaram uma visão progressivamente mais aguçada e experiente, foi se desenvolvendo competências para dar resposta, na medida máxima do possível, aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Não obstante, daqui derivou a necessidade de uma reflexão sistemática, fruto de um processo indagador acerca da prática pedagógica, “assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e conseqüente” (Ribeiro, & Moreira, 2007, p. 44), numa perspetiva de melhoria da práxis, tomando decisões educativas cada vez mais fundamentadas e adequadas, desencadeando um processo gradual emancipatório (Afonso, 2014; Gonçalves, 2010).

Neste processo reflexivo importa enfatizar a importância da colaboração, pelo que se constituiu como peça-chave na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, destacando, por conseguinte, o seu potencial contributo para o planeamento e consecução de aprendizagens significativas pelas crianças (Formosinho, & Machado, 2008; Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro, & Moreira, 2007). De facto este percurso formativo permitiu, naturalmente, compreender que a profissão docente é bastante complexa e exigente e que, recorrendo às

palavras de Moita (2000), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115).

Não há dúvidas que a PES potenciou um crescimento natural e evolutivo, porém importa referir que ao longo deste processo de construção, a díade deparou-se com alguns constrangimentos e desafios emergentes da prática. Dos constrangimentos encontrados destaque-se a gestão do tempo que se prendeu, seguramente, com a forte motivação que o par pedagógico sentia em intervir e colocar em prática um sem fim de ideias e, ainda, em virtude do reduzido conhecimento acerca das características individuais das crianças, uma vez que este entrave se fez sentir na fase inicial das intervenções. Contudo, e tal como se pode constatar ao longo do relatório, a díade encarou sempre a planificação como um documento flexível e aberto, adaptando-se às circunstâncias e eventualidades do momento (Diogo, 2010). Este contratempo foi sendo colmatado, graças à utilização da MIA, onde através de processos de observação, planificação, ação e reflexão se foram desenvolvendo planificações que se aproximavam cada vez mais das características do grupo, promovendo, dessa forma, uma prática mais contextualizada, logo com significado no desenvolvimento das crianças.

A este constrangimento, com o qual a díade teve que lidar e superar no decurso da PES, soma-se outro contratempo, a mediação de conflitos na EPE. Inicialmente, assistia-se a alguns conflitos relativos à partilha dos materiais ou que surgiam devido à ocupação das áreas de interesse da sala de atividades, que, embora normais, revelavam-se difíceis de resolver, pois as crianças não se mostravam recetivas a ouvir e a respeitar a opinião dos outros. Entretanto, esta adversidade foi sendo diminuída, à medida que a experiência ia demonstrando que a solução não era tentar eliminar os conflitos, mas antes regulá-los, aproveitando-os estrategicamente para fazer com que as crianças aprendessem com eles. Assim, quando surgiam situações de conflito, proporcionavam-se ocasiões de negociação entre as crianças, incentivando o diálogo e a troca de opiniões, com vista a uma resolução do problema aceite por ambas as partes. Efetivamente, por conta desta estratégia a evolução do grupo neste âmbito foi notória. Escutar as crianças, levá-las a exprimir as suas ideias e confrontá-las com a dos seus pares e oferecer-lhes a possibilidade de negociar, desenvolveu nelas um maior sentido de responsabilidade e promoveu, gradualmente, uma atitude de tolerância e respeito pelo outro (Lopes da Silva et al., 2016). No 1.º CEB, a gestão do grupo começou, igualmente, por se constituir um desafio para a díade, em particular aquando da consecução de atividades em grupo. Como se pode ler com mais detalhe no capítulo III, ao trabalhar neste tipo de organização, tal era o entusiasmo das crianças que estas ficavam agitadas,

provocando ruído de fundo na sala, acabando, muitas vezes, por comprometer o sucesso da atividade. Não obstante, reconhecendo o peso do trabalho colaborativo e sabendo que se tratava de um interesse das crianças, a diáde valorizou e persistiu neste tipo de abordagem pedagógica, o que no final compensou, pois se constatou uma enorme evolução dos alunos neste aspeto.

Neste âmbito, pode-se, então, aferir que as reflexões antes, durante e após a ação, entre a diáde, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, desempenharam um papel prementário, conduzindo a transformações que visaram o aperfeiçoamento da ação educativa em ordem à melhoria da sua qualidade (Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro, & Moreira, 2007).

A multiplicidade de situações e experiências vividas no decurso da PES ofereceram um olhar abrangente sobre as especificidades, semelhanças e diferenças entre a EPE e 1.º CEB, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais à habilitação para o perfil duplo de docência, o que permitirá promover, nas diferentes fases de aprendizagem, um conjunto de experiências educativas, “criando condições favoráveis para que [a criança] tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), harmonizando, assim, o processo de transição entre os níveis educativos (Serra, 2004). Além do mais, contribuiu para desmistificar algumas preconcepções muitas vezes associadas à EPE e ao 1.º CEB, nomeadamente no que respeita à escolarização da EPE, bem como do conceito de criança quando esta ingressa no 1.º CEB, em que se acredita que há uma rutura no vínculo afetivo entre professor e criança.

Pode mencionar-se, por conseguinte, que as dimensões educar e cuidar são cruciais e devem ser transversais a ambos os níveis educativos (Marta, & Lopes, 2014; Neto, & Lopes, 2018). Aliás, a capacidade de estabelecer um equilíbrio entre estas dimensões éticas é o que distingue os profissionais de educação que ensinam por ensinar, ou seja, que veem esta profissão como um mero emprego, daqueles que para quem ensinar é uma vocação (Day, 2006).

Por último, não se pode deixar de referir que o desenvolvimento profissional docente ultrapassa a formação inicial, e, portanto, findado o percurso da PES, espera-se uma longa caminhada em ordem à progressão e aperfeiçoamento da ação educativa. De facto, a aprendizagem do docente não se circunscreve a um determinado período da sua vida, requerendo, por isso, uma atualização contínua nos mais variados domínios, que lhe permitirá corresponder aos desafios, exigências e responsabilidades que a atual sociedade lhe impõe, assegurando, assim, uma educação de qualidade (Day, 2001; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, concordando com Day (2001), conclui-se que ser um profissional de qualidade significa assumir um compromisso com a investigação ao longo de toda a carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. https://www.researchgate.net/publication/263807597_A_Matematica_na_Educacao_Basica.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9–40). Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171–189). Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 5, 62–88. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. (6.ª ed.). Texto Editora.
- Antunes, C. (2000). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Papirus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Mac Graw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf.
- Bassedas, E., Huguet, T., Solé, I., & Oliveira, C. M. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação*. Edições ASA.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (1), 85–104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Edições Asa.
- Cadima, A., Gregório, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.

- Canário, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores*, (1), 151 – 222. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>.
- Cândido, P. T. (2001). Comunicação em matemática. In K. S. Smole (Org.), *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática* (pp. 15–28). Artmed Editora. <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/185649.pdf>.
- Chamorro, M. (2003). *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. Pearson, Prentice Hall.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Cosme A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 22, 62–82. <https://doi.org/10.25755/int.1536>.
- Damião, H., Isabel, F., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dias, I. S. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, (8), 121–133. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 5, 8–22. https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf.

- Duque, I., Pinho, L., Carvalho, P., Coelho, A., Vale, V., & Martins, F. M. L. (2014). Formação de conjuntos em Educação Pré--Escolar: uma primeira experiência, um ponto de partida. *Exedra: Revista Científica*, (9), 199–207. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6499005.pdf>.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143–158. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. L. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré--escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- 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 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. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem*

[https://www.researchgate.net/publication/228982878_Curriculo_e_Organizacao_As
_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/228982878_Curriculo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica).

Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade* (3.ª ed.). Edições Celta.

Gomes, E. M. F. S., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, T. & H. Jesus (Orgs.), *Supervisão – Investigações em contexto educativo* (pp.19–38). Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direção Regional da Educação – Universidade dos Açores.

Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, 2062–2073. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves, & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39–63). Várzea da Rainha Impressores.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Holly, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.) (pp.79–110). Porto Editora.

Howe, A. (2002). As ciências na educação de infância. In B. Spoked (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 503–526). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonnaert, P., & Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: o modelo socioconstrutivista na formação de professores*. Artmed Editora.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

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

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37-63). Artmed.
- 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). Edições Almedina, S.A..
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 43- 51). Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In A. Estrela, & J. Ferreira (Org.), *La formation des enseignants au regard de la recherche: actes du XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF* (pp. 361-368). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Leite, L. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Revista território educativo*, (7), 20-26. https://sigarra.up.pt/faup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83097.
- Lima, G. S., Ramalho, E. S., Fernandes, J. V. S., & Junior, E. C. (2020). Escape Room: uma proposta de jogo pedagógica no escopo da educação técnica de nível médio. *ForScience*, 8(2), (1-19). <https://doi.org/10.29069/forscience.2020v8n2.e851>.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.

- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Artmed Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marques, R. (1993). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In R. Marques, D. Davies, & P. Silva (Orgs.), *Os professores e as famílias: colaboração possível* (pp. 105-152). Livros Horizonte.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.013.2260>.
- 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). CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/88023.pdf>.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, Z. (2004). *A importância da educação física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – educação física na escola primária*. Universidade do Porto.
- Matos, Z., & Graça, A. (2004). Criação de hábitos de atividade física regular: um objetivo central da Educação Física. In J. Bento, & A. Marques (Orgs.), *Atas das jornadas científicas, Desporto Saúde e Bem-Estar*. Porto FCDEF-UP.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mazzoli, E., Koorts, H., Salmon, J., Pesce, C., May, T., Teo, W., & Barnett, L. (2019). Feasibility of breaking up sitting time in mainstream and special schools with a cognitively challenging motor task. *Journal of Sport and Health Science*, 8 (2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.01.002>.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.) (pp. 79-110). Porto Editora.

- Monteiro, M., & Pais, A. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Editorial Presença.
- Moreira, M. (2001). *A investigação ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Instituto Piaget.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Nunes, C. C. (2017). A utilização de jogos pedagógicos como ferramenta facilitadora na aprendizagem de aspectos gramaticais de língua estrangeira: uma estratégia ludopedagógica. *Revista e-escrita*, 8 (2), 104-114. <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2485/pdf>.
- Oliveira, H. & Costa, P. (2010). Motivar para aprender – O que fazer? *Exedra*, 9, 225-230. <http://exedra.esec.pt/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>.
- Oliveira, I. E. (1971). Motivação e incentivação: aspectos psicológicos e didáticos. *Curriculum*, 10 (1), 7-27. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/61962/60132>.
- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42. http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Oliveira, T. E. D., Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2016). Sala de aula invertida (flipped classroom): inovando as aulas de física. *Física na escola*, 14 (2), 4-13. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159368>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para*

- a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 43-92). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 167-182). Porto Editora.
- Pais, A. (2016). Ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. In A. Pais (Org.), *Elementos de didática da língua e da literatura em contexto pedagógico* (pp. 59-90). Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 24- 33). Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>.
- Pereira, A. C., Sampaio, E., Quadro-Flores, P., & Mascarenhas, D. (2019). Outros modos de ensinar a aprender no 1.º CEB: Escape Room. *INNODOCT/19*, 1007-1016. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10104>.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes - motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pimenta, P. S. P. (2006). *A escola portuguesa: do "plano dos centenários" à construção da rede escolar no distrito de Vila Real* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6973>.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.

- Ponte, J. P. D., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., Menezes, L., Menino, H., Pinto, H., Santos, L., Varandas, J. M., Veia, L., & Viseu, F. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26431/1/v20n2a03.pdf>.
- Ponte, J. P. D., Oliveira, H., & Varandas, J. M. (2003). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In D. Fiorentini (Ed.), *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares* (pp. 159-192). Mercado de Letras. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jvarandas/seminarioeducacao/textosdl/03-Ponte-Oli-Var\(TIC-Dario\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jvarandas/seminarioeducacao/textosdl/03-Ponte-Oli-Var(TIC-Dario).doc).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1997). *Objetivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de planos e programas de ensino* (4.ª ed.). Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (2.ª ed.) (pp. 85-96). Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.

- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2016). Os processos comunicacionais na formação profissional: percepção dos estagiários. *Livro de Atas - 1. Encontro Internacional de Formação na Docência*. <http://hdl.handle.net/10400.22/12235>.
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ricoy, M. C., & Couto, M. J. (2009). As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, (14), 146-156. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34912396010.pdf>.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. T. Ens, & M. A. Behrens (Orgs.), *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, (pp. 25-42). Editora Champagnat.
- 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*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto Editora.

- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Sá, J., Carvalho, G. S. D., & Lima, N. (1999). Desenvolvimento de competências para o ensino experimental das ciências em professores do 1.º ciclo. In V. Trindade, I. Fialho, J. Bonito, & M. Cid (Coords.), *Metodologia do ensino das ciências. Investigação e prática dos professores* (pp. 29-40). Universidade de Évora.
- Saldanha, A. (2011). *Ensino das Artes Visuais – Identidade ecultura do século XXI*. Actas
- 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 – Eletrónica*, 23(2), 682-702. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias na sala de aula*. Porto Editora.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3980>.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 75-84). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Editorial Presença.
- Schön, D. A. (1995). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.) (pp. 77-91). Publicação Dom Quixote.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, A. R. L., & Machado, A. B. (2017). Práticas de coaching como ação inovadora para potencializar o aprendizado. In A. R. L. Silva, P. Biegging, & R.. I. Busarello (Orgs.), *Metodologia ativa na educação* (pp. 10-27). Pimenta Cultural.
- Silva, A., Pessoa, A. C., & Lima, A. (2012). *Ensino de gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Autêntica.

- Silva, C. E., & Silva, C. A. (2017). A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1 (117), 1-12. https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/artigo_laine_reenvio.pdf.
- Silva, G. T., Navarro, N. S., & Simões, V. A. P. (2016). A importância da musicalização na educação infantil. *Educere - Revista da Educação*, 16 (2), 181 - 192. <https://doi.org/10.25110/educere.v16i2.2016.5967>.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infancia y adolescência en un mundo de crisis y cambio*, 1(1), 93-101. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8011>.
- Silva, N. M., & Mendes, A. G. L. M. (2019). O uso do *Padlet* na aula de literatura: multimodalidade e aprendizagens. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: desafios da inteligência artificial, artificial intelligence challenges* (pp. 849-859). Universidade do Minho.
- Silva, V. L. T., & Nista-Piccolo, V. L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo comum grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191-211. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13992/10575>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. <https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interacções*, 10(30), 159-175. <https://doi.org/10.25755/int.4029>.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Edições Almedina.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Instituto de Inovação Educacional.

- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir a sala de aula como comunidades de aprendizagem*. Editora Mello.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Editora Massangana.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

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

Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do 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. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

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

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

Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova a Constituição da República Portuguesa.

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. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação. Lisboa. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

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

Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – Português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf.

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.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

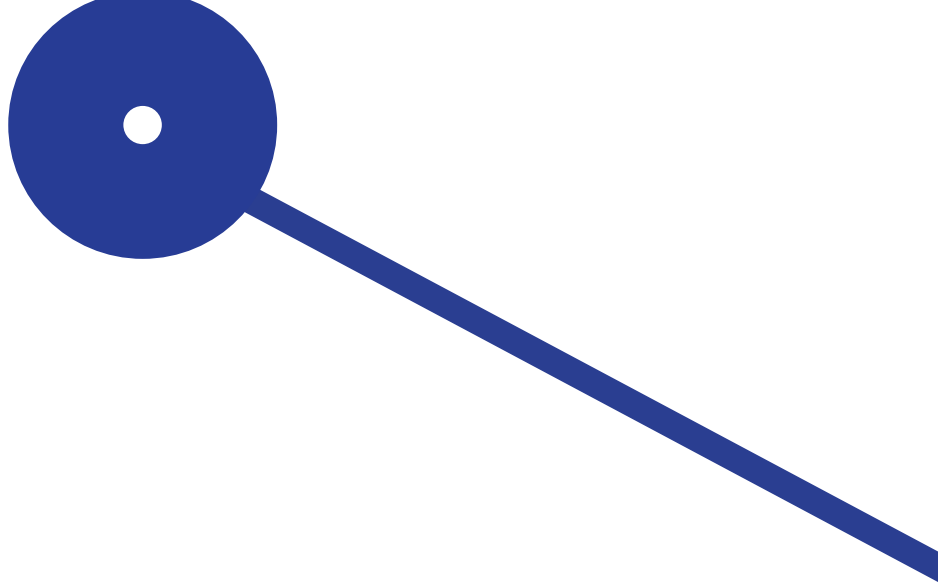
Projeto educativo 2018/2021.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Micaela de Castro Pereira