

M

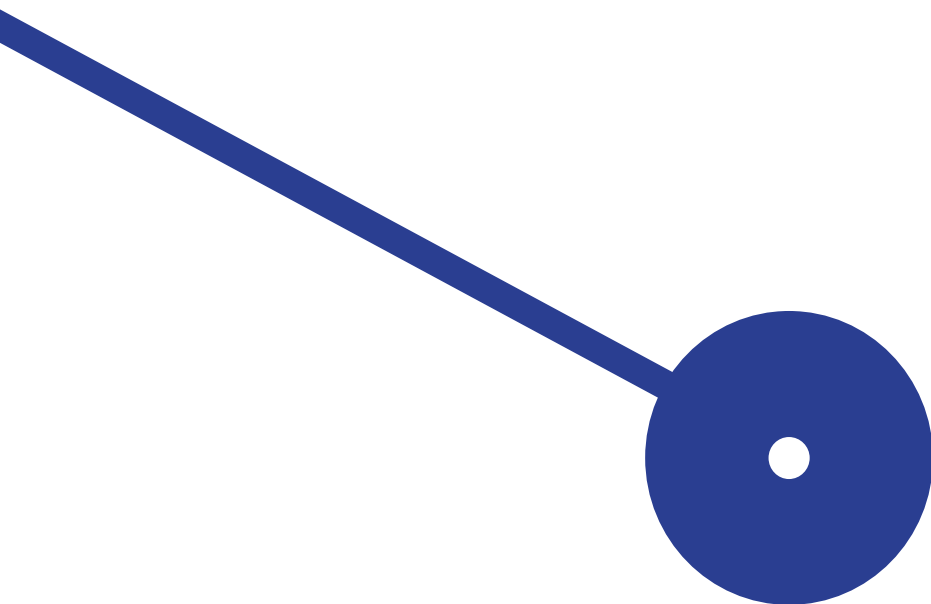
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Paula Cristina Fernandes Ferrão

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Paula Cristina Fernandes Ferrão

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação:

Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Paula Cristina Fernandes Ferrão

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação:

Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Não seriam muitas, mas ainda assim algumas as pessoas às quais poderia e devia agradecer agora que se aproxima o fim de mais uma etapa deste que é o caminho que eu escolhi percorrer. E por essa razão espero que cada uma delas saiba que não foi em vão cada pequeno contributo, cada pedaço de tempo, cada nova palavra. No meu coração ficarão guardadas, pela diferença que fizeram, pela força que me deram, pelo amor que me tiveram, em cada um dos cinco anos desta aventura. No entanto, e porque não poderá fazer parte dela de outra forma a pessoa que me incentivou a querer mais do que a conclusão do 12.º ano, será apenas uma aquela a quem eu dedicarei este capítulo do meu Relatório de Estágio, do meu percurso escolar e, sobretudo, da minha vida. Sim, obrigada pai.

Obrigada por me teres feito perceber que eu tinha capacidades para mais e que não devia contentar-me com o fim do secundário. Obrigada pelo entusiasmo que sempre demonstraste e pelo orgulho que deixavas transparecer nos teus olhos, pelas lágrimas de felicidade que te vi deixar cair.

Obrigada por te teres disponibilizado para o esforço financeiro que a licenciatura implicou, numa altura da tua vida em que outrora não previas ter gastos avultados. Obrigada por todas as vezes em que me questionaste se eu precisava “de alguma coisa”, em que me relembraste que era “só dizer”.

Obrigada por cada uma das vezes em que falaste às outras pessoas sobre o meu futuro, como sendo ele certo e garantido, facilmente por mim alcançável. Obrigada pelo interesse que foste demonstrando, pelas minhas notas, pelos livros que eu lia, pelos trabalhos que me vias fazer, pelas colegas das quais falava.

Obrigada por, aí de cima, não me teres deixado desistir, por me teres impulsionado para a frente quando tudo o que eu mais queria era parar. Obrigada por me teres acompanhado, da forma que te foi possível, em todos e em cada um dos dias deste último ano letivo. Não foi fácil. Tu sabes que não. Mas eu consegui. Tal como tu esperavas, tal como tu querias. Graças a ti. Obrigada. Obrigada por teres estado e obrigada por me deixares saber que sempre estarás. Este é apenas o início de tudo o que está para vir e eu sei que uma estrela mais forte sempre brilhará por e para mim. Obrigada por isso. Sim, obrigada pai.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular nomeada Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e constitui-se como pré-requisito para a admissão à prova pública de cujo sucesso está dependente a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua redação desenvolveu-se a partir do estágio em contextos de ambas as valências e implicou uma constante e permanente mobilização de saberes teóricos e legais que na prática foram também imprescindíveis. Saberes sempre perspectivados segundo uma postura crítica e reflexiva da verdade e da realidade atual de um futuro profissional de perfil duplo.

Numa contínua aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, que se desenvolve em torno de quatro cíclicas e sistemáticas etapas – a da observação, a da planificação, a da ação e a da reflexão –, priorizou-se a Metodologia de Trabalho de Projeto cujo principal objetivo foi sempre o desenvolvimento global de todas e de cada uma das crianças. Um desenvolvimento que se pensou tendo em conta não só os documentos legais e orientadores de cada um dos níveis, educativo e de ensino, mas também, por um lado, os seus interesses e por outro, as suas necessidades. Afinal, as crianças são as protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, não podem nem devem estar sozinhas. É na cooperação e colaboração que crescemos, nós, elas, elas connosco e nós com elas.

Palavras-chave: Mobilização de saberes teóricos e legais; Profissional de perfil duplo; Crianças; Processo de ensino-aprendizagem; Cooperação e colaboração.

ABSTRACT

This Internship Report comes within the scope of the Curricular Unit named Supervised Educational Practice, integrated in the study plan of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and a prerequisite for the admission to the public test of which, obtaining a Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education, is dependent on a successful conclusion.

Its elaboration was based on the Internship, in contexts of both valences and implied a constant and permanent transfer of theoretical and legal knowledge that were also crucial. Knowledge always in perspective along a critical and reflective posture of the truth and the current reality of a professional future with a dual profile.

In a continuous approach to the Methodology of Investigation-Action, which is developed around four cyclical and systematic stages - observation, planning, action and reflection -, priority was given to the Project Work Methodology whose main objectives has always been the global development of each and every one of the children. A development that was thought of taking into account not only the legal and guiding documents of each of the educational and teaching levels, but also, on one hand, their interests and on the other, their needs. After all, children are the protagonists of their own teaching-learning process.

However, they cannot and should not be left alone. It is in cooperation and collaboration that we grow, us, them, them with us and us with them.

Keywords: Mobilization of theoretical and legal knowledge; Dual profile professional; Children; Teaching-learning process; cooperation and collaboration.

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL | 3 |
| 1.1. | A EVOLUÇÃO E OS PILARES DA EDUCAÇÃO | 4 |
| 1.2. | ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 11 |
| 1.3. | ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 16 |
| 1.3.1. | A IMPORTÂNCIA DA PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA..... | 24 |
| 2. | CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.... | 26 |
| 2.1. | A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE | 26 |
| 2.1.1. | A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 29 |
| 2.1.2. | A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 33 |
| 2.2. | A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 38 |
| 3. | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS..... | 41 |
| 3.1. | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO..... | 41 |
| 3.2. | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 57 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - OS DIFERENTES NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR | 8 |
| FIGURA 2 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS INTERAÇÕES QUE NO AMBIENTE EDUCATIVO SE PODEM E DEVEM ESTABELEECER | 23 |
| FIGURA 3 - A EXPOSIÇÃO, NA PAREDE, DAS RODAS DA ALIMENTAÇÃO | 45 |
| FIGURA 4 - O ESTADO INICIAL DOS CAIXOTES DO LIXO DA SALA DE AULAS | 46 |
| FIGURA 5 - RESULTADO DA SEPARAÇÃO DAS IMAGENS PELOS RESPETIVOS ECOPONTOS | 48 |
| FIGURA 6 - RESULTADO DA INCLUSÃO DE UMA NOVA SINALÉTICA E DE UM NOVO CAIXOTE PARA OS RESÍDUOS ALIMENTARES | 49 |
| FIGURA 7 - A DISPOSIÇÃO DOS ROBOTS E DOS SEUS TAPETES | 52 |
| FIGURA 8 - ANÁLISE, PREENCHIMENTO E EXPOSIÇÃO DAS PLANTAS DA ESCOLA | 54 |
| FIGURA 9 - DISPOSIÇÃO FINAL, DE TODOS OS EXERCÍCIOS REALIZADOS, NO CADERNO DE CADA ALUNO | 56 |
| FIGURA 10 - EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR – “CAÇA À PRIMAVERA” | 59 |
| FIGURA 11 - IDENTIFICAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS RECOLHIDOS | 60 |
| FIGURA 12 - A PREPARAÇÃO DE UM BOLO PELOS PEQUENOS CHEFES | 62 |
| FIGURA 13 - PARTILHA INDIVIDUAL DE INTERESSES E CURIOSIDADES..... | 63 |
| FIGURA 14 – OS DIFERENTES TIPOS DE COMPORTAMENTOS | 65 |
| FIGURA 15 - QUAIS OS COMPORTAMENTOS A ADOTAR E QUAIS OS COMPORTAMENTOS A EVITAR? | 65 |
| FIGURA 16 - FLUTUA OU NÃO FLUTUA? | 68 |
| FIGURA 17 - ESPAÇO NO QUAL DECORREU A DIVULGAÇÃO DO PROJETO..... | 71 |

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAM – Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e constitui-se como pré-requisito para a admissão à prova pública de cujo sucesso está dependente a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua redação desenvolveu-se a partir do estágio em contextos de ambas as valências, sendo cada um deles descrito num capítulo destinado à sua caracterização, e implicou uma constante e permanente mobilização de saberes teóricos e legais, também enunciados, explicados e justificados num outro capítulo, que na prática, analisada no terceiro e último, foram inegavelmente imprescindíveis.

Assim, importa saber que este documento se subdivide em três importantes partes.

Inicialmente, começa por ser feito um enquadramento teórico e legal, evidenciando-se o que em comum têm as duas valências nas quais pode e deve atuar o profissional de perfil duplo e admitindo-se as especificidades de cada uma delas. Um enquadramento que foi alicerçado na prática educativa, justificando as opções pedagógicas feitas quer na realização do estágio quer na redação do relatório. Sobretudo, na medida em que foram reconhecidos e analisados os diferentes documentos legais e orientadores do nível de ensino e do nível educativo, recorrendo-se a uma postura crítica e reflexiva capaz de os questionar e de os mobilizar. Para além disso, considerou-se relevante uma breve contextualização histórica da evolução da educação e do seu papel na e para a sociedade.

Depois, por um lado, tem-se em conta a instituição de estágio cooperante e os contextos de cada uma das valências, caracterizando-se de uma forma consciente e ponderada o edifício no geral e os grupos em específico, e, por outro, assume-se a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) como a utilizada no decorrer da PES, descrevendo-se os seus princípios, enumerando-se os seus objetivos e esquematizando-se as suas etapas. Dois subcapítulos que se interrelacionam tal foi a importância da primeira fase da I-A mencionada no subcapítulo 2.2. para a caracterização do contexto de estágio concluída no subcapítulo 2.1.. Afinal, foi graças à observação intencional, sistemática e participante levada a cabo que se evidenciaram as necessidades e os interesses das crianças e a elas se adequaram as planificações na medida em que condicionaram, e muito, a organização do espaço, do tempo e do grupo, três dimensões educativas muito relevantes.

Para terminar, descreveram-se algumas das ações pedagógicas planeadas e desenvolvidas, enquadrando-as nas várias fases, enunciadas e explicadas, da Metodologia de Trabalho de Projeto, que vigorou quer no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer, inerente a alguns modelos pedagógicos, no contexto da Educação Pré-Escolar. Uma descrição que se fez acompanhar da devida fundamentação teórica e legal e de uma reflexão crítica, também nos pressupostos assentes, necessária à avaliação dos resultados obtidos e à constante adaptação das escolhas feitas para a sua melhoria.

Igualmente reflexivas foram as palavras que compõem o culminar deste relatório, onde é dada a oportunidade de se considerar todo o percurso realizado, não só no âmbito da PES, dentro e fora dos contextos de estágio, mas também no âmbito de todas as unidades curriculares que permitiram a chegada a esta crucial etapa. As dificuldades não foram poucas e os desafios que se colocaram pareceram, muitas vezes, impossíveis de ultrapassar, mas a vontade de exercer esta profissão, de fazer a diferença no mundo e de poder ser o exemplo que outrora foram para a mestrandia foi sempre o impulso necessário para a frente. A par, claro está, das docentes das várias unidades curriculares, das docentes da PES, das professoras supervisoras, da professora e da educadora cooperantes, dos colegas e do par de estágio; a cooperação e a colaboração são inegavelmente essenciais, entre os grupos de crianças e os grupos de adultos que delas se responsabilizam.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Sendo inegável que o sistema educativo sofreu muitas e variadas alterações ao longo dos últimos anos, também a formação dos atores que nele atuam sofreu alterações. E prova disso é o conjunto de novas exigências com as quais se deparam os educadores e os professores que são agora encarados, não como profissionais total e completamente independentes, mas enquanto profissionais que podem e devem, de forma coerente, adequar-se aos seus alunos nas suas diferentes fases de desenvolvimento (Campos, 1999). Fala-se, pois, num perfil duplo de educador de infância e de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que, aprovado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, se sustenta, entre outras, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Uma lei que define o sistema educativo enquanto “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” e que define como seus principais objetivos “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (p. 3-4). Este perfil duplo implica dos educadores e professores

“uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social [capaz de desafiar os] seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como, a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores” (Candau, 2014, p. 41).

Mas não só, exige, por sua vez, que tenham conhecimento e consciência da importância de uma saudável e benéfica transição educativa. Como? Através, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da promoção e do favorecimento, “em cada fase, [de] experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”; só assim se pode garantir uma continuidade educativa progressiva, isto é, que cada uma das novas etapas se desenvolva, coerentemente, a partir da anterior (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Abandona-se a ideia de que o aluno é uma tábua rasa, difundida por John Locke, e começa-se a valorizar os saberes prévios da criança, suportando-se neles para a construção de um novo conhecimento. Afinal, a própria LBSE (1986) pressupõe que “a articulação entre os ciclos [obedeça] a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a

função de completar, aprofundar, alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (DL n.º 46/86, 14 de outubro, artigo n.º 8).”

Desta forma, a construção deste perfil duplo passa por compreender os aspetos que têm em comum, bem como as suas especificidades. Neste sentido, num momento inicial, será feita uma análise de forma mais aprofundada dos pressupostos teóricos comuns às duas valências de ensino e, num momento posterior, relativos a cada uma delas, 1.º CEB e EPE.

1.1.A EVOLUÇÃO E OS PILARES DA EDUCAÇÃO

Efetivamente, a educação evoluiu ao longo dos anos e passamos de uma abordagem de ensino tradicional e transmissivo, mais conservadora da educação, muito defendida pelo filósofo francês Emile Chartier, que colocava o professor no centro do ensino, sendo o detentor de todo o conhecimento e o aluno o recetor do mesmo, para uma abordagem mais socioconstrutivista, preconizada pelo psicólogo Vygotsky, em que o ensino pode e deve centrar-se na criança e no aluno de forma que, para eles, seja significativo, atribuindo-lhe responsabilidade na construção da sua aprendizagem. Com ele, surge pela primeira vez o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é caracterizada por ser

“uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Fino, 2001, p. 5).

Desta forma, promover situações de aprendizagem onde se desenvolva a ZDP implica assumir a existência de uma ou, sobretudo, várias “janelas de aprendizagem”, ideia esta inspirada por Boettcher, e a importância do papel, quer dos professores, quer dos pares, enquanto mediadores metacognitivos que facilitam a aquisição de conhecimentos e que potenciam o desenvolvimento de competências por parte da criança (Fino, 2001).

Uma evolução que não foi fácil e muito menos rápida, mas que se deu, graças à promoção de abordagens mais participativas na educação por parte de grandes autores, como John Dewey e Paulo

Freire, que põem em causa a pedagogia transmissiva e a ideia de um ensino igual para todos os diferentes alunos (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

De facto, a educação, formal ou informal, quando encarada como um sistema cuja constante mutação é obrigatória, sempre foi motivo de preocupação da sociedade e de todos os que a compõem (Santos, 2005). No entanto, as razões para tal foram sendo distintas ao longo do tempo, tal como podemos perceber se analisarmos, de forma mais aprofundada, o caso de Portugal. Tendo falhado o liberalismo e o republicanismo na certificação de uma maior e mais alargada oferta institucional, o Estado Novo instaurado por Salazar direccionou as suas intenções para o controlo dessa mesma tentativa de crescimento, simplificando os programas e consolidando, na altura do pós-guerra, a escola nacionalista (Nóvoa, 1997). Uma situação que se vê inevitavelmente alterada com o golpe militar de 25 de abril de 1974 que expande, por fim, a Reforma Veiga Simão que, já desde 1970, previa uma democratização do ensino (Formosinho & Machado, 2013). Democratização essa que se vê materializada, primeiramente, na promulgação do DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, segundo o qual se regulam os órgãos de gestão e se regulamentam os processos pelos quais os mesmos são escolhidos, e, mais tarde, na promulgação do DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro (Formosinho & Machado, 2013). Decretos que, entre outros, contribuem para, em 1986, a elaboração da LBSE, já acima referida, que

estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa” (Formosinho & Machado, 2013, p. 31).

Com e graças a ela, acabaram por surgir o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, segundo o qual se atribui autonomia aos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, e o DL n.º 172/91, de 10 de maio, segundo o qual essa “autonomia consagrada” se vê alargada “a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino” (Formosinho & Machado, 2013, p. 33). Em 1996, são criados pelo governo os primeiros Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), localizados em áreas cujos residentes apresentam graves problemas, quer económicos, quer sociais ou culturais, e os primeiros Agrupamentos de Escolas, constituídos por estabelecimentos de diferentes níveis e ciclos de ensino; ambos impulsionadores de uma cada vez mais forte e notória ligação da escola ao território local (Formosinho & Machado, 2013). Etapas essenciais na reparação dos muitos problemas estruturais do sistema educativo, mas, ainda assim,

insuficientes para o acautelamento do sucesso escolar de todos os alunos. Talvez por isso, tanto se divulgue, atualmente, que “as escolas, os professores e os sistemas educativos são considerados tanto melhores quanto menor for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos”; “os objetivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios que a escola enfrenta, sendo estes hoje muito mais exigentes do que no passado” (Rodrigues, 2012, p. 172).

Alterações que foram, felizmente, acontecendo e que começaram logo com a publicação do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto e do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, já referidos e explicados; assistindo-se, por fim, a significativas modificações na normatização e regulamentação do sistema educativo (Barroso, 2005). Fala-se numa escola pública “sábida para educar (permitindo a emancipação pelo saber), reta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências)” (Barroso, 2005, p. 745). Uma escola que engloba diferentes ciclos de ensino e de formação e que, em todos e em cada um deles, garanta, entre outras, três coisas: a inclusão de todas as crianças, o seu sucesso escolar e a participação da família e da comunidade.

A primeira, a inclusão de todas as crianças, foi desencadeada, ainda no século XX, pela reivindicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948, e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, constituída no dia 20 de novembro de 1959, que permitiu, em 1981, a celebração do “Ano Internacional do Deficiente” e, com ele, o reconhecimento dos seus direitos (Silva, 2009). Em 1986, com a LBSE, consagra-se a Educação Especial e, em 1988, criam-se as primeiras Equipas de Educação Especial cuja principal função passa pela assistência, no processo de ensino e aprendizagem, aqueles que nele possuam dificuldades (Silva, 2009). Mas só mais tarde, em 1991, surge o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, que “introduziu o conceito de necessidades educativas especiais [(NEE)], permanentes ou temporárias” e que, por fim, determinou “um conjunto de medidas a aplicar [a esses] alunos, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual” (Silva, 2009, p. 142). Em 1994, a Declaração de Salamanca, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deixou claro que não devem ser as crianças a adaptar-se ao ensino, mas o ensino a adaptar-se a todas as crianças (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019) e, em 1997, consigna-se a definição e a função de uma escola que se quer inclusiva, com o Despacho 105/97, de 1 de julho, formando-se, quase dez anos depois, os primeiros quadros de professores de Educação Especial. Educação esta que, centrando-se no aluno, acabava por vezes por o excluir, mais ainda, na medida em que era colocado em contextos separados

e diferentes de aprendizagem, vendo-se impossibilitado de interagir com os seus colegas e de desenvolver competências que deles eram esperadas (Silva, 2009). E não,

a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira aceção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um (Silva, 2009, p. 151).

Uma escola que proporcione os meios necessários para o combate à discriminação e à exclusão, na qual todos os alunos possam aprender, ativa e colaborativamente, enquanto as suas especificidades são aceites e, sobretudo, valorizadas com vista a progressivas mudanças de mentalidades e de atitudes, dentro e fora dela (Sanches & Teodoro, 2006, p. 70-72). Uma escola cada vez menos irrealista e mais exequível, sobretudo com a promulgação, em 2018, do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e a consequente publicação, no mesmo ano, por parte da Direção-Geral da Educação (DGE), do Manual de Apoio à Prática – Para uma educação inclusiva. Afinal, tal como nos refere Crespo (2018):

“Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (p.4).

E sim, é possível ensinar grupos que sejam heterogéneos. Como? Através de uma abordagem multinível, no acesso ao currículo, materializada em Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que podem ser universais, seletivas ou adicionais (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Universais quando contemplam as estratégias adotadas pela escola e pelos seus profissionais para o sucesso escolar de todos os alunos, seletivas quando, por as universais não serem suficientes, surgem na forma de ajustamentos para colmatar necessidades não providenciadas e adicionais quando já se torna imperatória a elaboração de um currículo adaptado e individualizado (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Com elas, e por conta delas, substituiu-se a nomenclatura NEE pela nomenclatura NAS (Necessidades Adicionais de Suporte) e irrompeu o conceito de flexibilidade curricular que visa, essencialmente, garantir a todos e a cada um dos alunos, não só o acesso, mas também, e sobretudo, o sucesso escolar, graças a uma correta e coerente adaptação e adequação, por parte da escola e do currículo, às suas especificidades (Alves et al., 2019).

A segunda, o sucesso escolar dos alunos, passa, e muito, pela tomada de consciência de que não basta a mera interiorização de conhecimentos disciplinares, mas que importa, tanto ou mais, o

desenvolvimento de competências “como aprender a pensar e a comunicar, a pesquisar, a intervir e a raciocinar logicamente e com sensibilidade humana” (Alves et al., 2019, p. 344). Devendo-se, nesse sentido, falar em integração curricular, uma integração que, prevendo a interação entre as várias dimensões da vida escolar, contribui para o desenvolvimento holístico de cada um dos alunos (Fonseca, 2015) e pode manifestar-se, segundo Pombo (2004, p.2), em quatro níveis distintos cujas “fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir”: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Todas designam diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas, tal como o demonstra a Figura 1, com aspetos em singular e específico: “os prefixos “multi” (muitos) e “pluri” (vários) remetem-nos para a diversidade e quantidade de disciplinas, o prefixo “inter” clarifica o carácter intermédio, “em comum”, (...) e o prefixo “trans” (para além de) aponta para a passagem a um “estádio superior de articulação disciplinar” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 12).

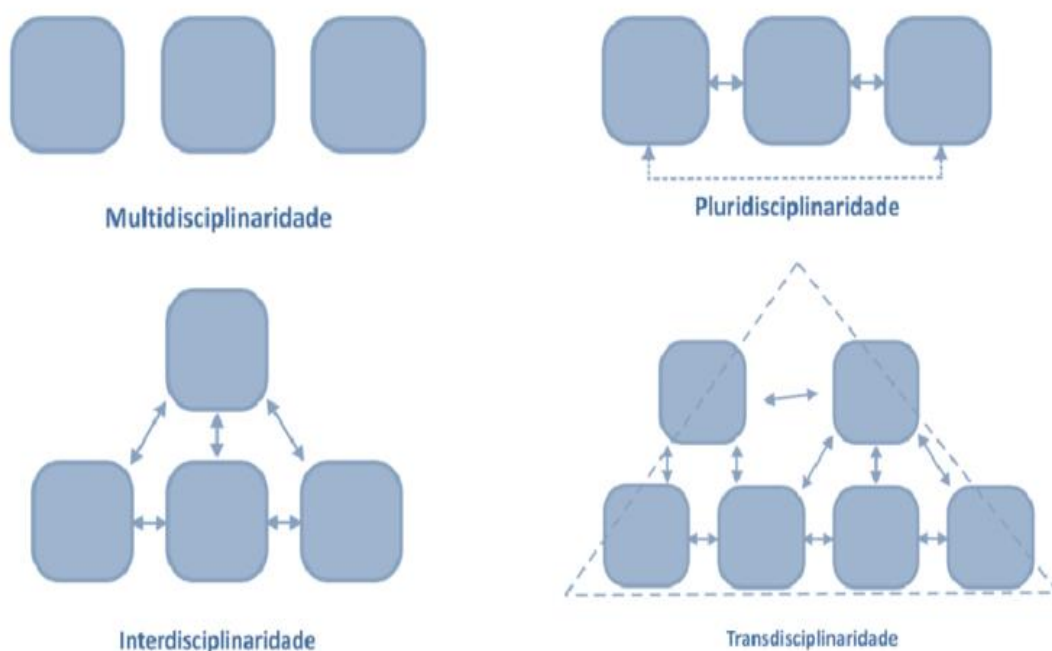


Figura 1 - Os diferentes níveis de integração curricular

A multidisciplinaridade apenas indica que existe uma temática em comum, sem que tal exija relação ou cooperação entre as disciplinas que a trabalham. A pluridisciplinaridade já implica que duas ou

mais disciplinas se interliguem de alguma forma, na medida em que o objeto de uma única é estudado por várias ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade refere-se à confluência de diferentes pontos de vista advindos de diferentes disciplinas para um melhor entendimento do objeto (Pombo et al., 1994). E, finalmente, a transdisciplinaridade alega um “nível máximo de integração disciplinar”, uma

“unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber”. (Pombo et al., 1994, p. 13).

Devendo ser entendidos como momentos de um mesmo contínuo, o processo progressivo de integração curricular, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade seriam um dos extremos, o polo mínimo, a transdisciplinaridade o outro extremo, o polo máximo, e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois polos, entre um e outro extremo (Pombo et al., 1994), com vista a uma formação integrada que se espera impulsionadora de uma formação integral e plena de todos e de cada um dos alunos.

Já a terceira, a participação da família e da comunidade, tão crucial neste que já é um processo, por si só, tão complexo, começou por ser mais estimulada logo com a publicação do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, segundo o qual, quer o educador de infância, quer o professor do 1.º CEB, devem estar envolvidos com as famílias e com a comunidade ao longo do tempo, de forma a criar e, sobretudo, preservar um ambiente favorável ao bem-estar das crianças e dos alunos que, por sua vez, condiciona positivamente a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. De facto, a família e a escola, enquanto duas das instituições mais importantes para a formação e para o desenvolvimento da criança e do aluno, podem e devem colaborar durante todo o processo. E prova disso é a brochura elaborada e disponibilizada, no ano de 2021, pela DGE, após o reconhecimento da importância do envolvimento das famílias na educação dos seus filhos: “Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância”. Nela pode ler-se que “quando as famílias se sentem bem-vindas pela comunidade educativa e sabem qual o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença” na medida em que podem, assim, mais facilmente, cooperar e agir de acordo com a escola e os princípios que a mesma possa defender (Mata & Pedro, 2021, p. 29). Os benefícios desta relação são inegáveis e estendem-se a todos os envolvidos no processo educativo, sendo a ela dedicado todo um anexo (o IV) do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Qualquer uma destas três [a inclusão de todas as crianças, o seu sucesso escolar e a participação da família e da comunidade] implica, por parte do educador e professor, uma constante reflexão e uma saudável colaboração com os demais agentes educativos. Por um lado, tal como o deixa claro Alarcão (1996), é fundamental que se reflita, de uma forma situada, não só para, na e sobre a ação, mas também quanto à pessoa que se é, às razões que tudo motivam e ao lugar que se ocupa, na escola e na sociedade, visto que se trata de um procedimento essencial para o desenvolvimento pessoal e da competência profissional, graças à relação estabelecida entre a teoria na qual se fundamenta e a prática que a materializa. Por outro,

“no meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”; “a formação continuada não [pode nem] deve dispensar nenhum contributo que venha de fora” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 68).

Mas, mais do que isso, implica um reforço da formação de todos os profissionais, não só aquando da sua preparação para a entrada no sistema, mas também durante todos os anos que lhe seguem, dada a necessidade de constante incremento pessoal e, sobretudo, profissional (Nóvoa, 2017). Os grandes pilares da educação passam precisamente pela trilogia formada pelo saber fazer, saber estar e saber ser. A educação está em constante mutação e, conseqüentemente, também todos os educadores e professores estão, com vista a concretização de um objetivo comum: o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de forma holística. Uma missão difícil, mas prazerosa, que permanecerá, a curto e a longo prazo, e que contribuiu para uma constante aproximação à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) no decorrer de toda a Prática Educativa Supervisionada (PES), precisamente por possibilitar essa aprendizagem holística das crianças, nas duas valências. Uma metodologia de resolução de problemas que parte de questões reais pertinentes e relevantes, que se querem ver solucionadas e compreendidas, e que, nesse sentido, “garante e favorece” uma “educação motivada e aberta”, “uma educação participada e partilhada”, “uma educação cooperativa e em interação”, “uma educação integrada e integral” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23-24).

Assim, a apresentação dos referenciais teóricos comuns às duas valências é imprescindível no processo de compreensão da prática educativa, passando-se de seguida, a aprofundar as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico é a etapa obrigatória do percurso formativo de uma criança, como refere a LBSE (1986, de 14 de outubro).

Neste ciclo, o ensino é “universal, obrigatório [pelo menos até aos 15 anos] e gratuito [com] a duração de nove anos”, no qual devem ingressar “crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro” ou, “se tal for requerido pelo encarregado de educação”, “crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo nº6). É um ciclo composto por quatro anos, caracterizado por ser um “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, cujos objetivos específicos passam pelo “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 nº 46/86, de 14 de outubro, artigo nº8). Para os atingir, o professor, tendo em conta as dimensões “profissional, social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “de participação na escola e de relação com a comunidade” e “de desenvolvimento profissional ao longo da vida” contempladas pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, deve assumir o perfil específico de desempenho profissional do 1.º CEB identificado e esclarecido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil esse que deixa explícitas a necessidade e a obrigatoriedade, por parte do professor, de desenvolver “o respetivo 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”, “no âmbito de uma cidadania ativa e responsável” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2).

Currículo que se vê indubitavelmente estabelecido pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que surge pela constatação de que, apesar de todas as medidas até então tomadas de acordo com a LBSE, ainda são muitos os alunos cujo percurso e sucesso escolar são débeis, e de que, dados os desafios que surgem dia após dia à sociedade, a escola precisa de melhor habilitar os atuais jovens para o futuro desconhecido e incerto que os espera. Afinal, e sobretudo neste ciclo de ensino, o do 1º CEB, cujo currículo é já mais prescritivo, os objetivos a alcançar estão bem definidos e devem ser, preferencialmente, alcançados. Nesse sentido, como documentos curriculares orientadores destacam-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018).

O primeiro constitui “a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5), sendo que, para a

solidificação de uma cultura mais humanista, explicita os seus princípios e visão, enumera os seus valores e identifica as áreas de competência que, então, se esperam desenvolvidas pelos alunos, implicando a constante integração da aquisição de conhecimentos, disciplinares, intradisciplinares e práticos, do desenvolvimento de capacidades, cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas, e da apropriação de atitudes e de valores. Uma tríade de elementos que se vê representada também nas AE, na medida em que estas deixam, também claros e óbvios, “para cada ano, de cada disciplina, (...) os conhecimentos, capacidades e atitudes” que se esperam desenvolvidos (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 13-14). Elementos que constam, inevitavelmente, em cada uma das planificações elaboradas ao longo da PES nesta valência, não fosse a sua pertinência incontestável.

O PASEO articula-se, então, com as AE, o segundo documento, que pelo primeiro é, então, influenciado. De acordo com elas, no que respeita especificamente ao 1.º CEB, o ciclo de estudos apresenta diferentes componentes do currículo, então, organizadas em anos de estudo. Nos 1.º e 2.º anos têm, no mínimo, 7h semanais de Português e de Matemática, 3h semanais de Estudo do Meio e de Expressões-Artísticas e Físico-Motoras, 1,5h semanal de Apoio ao Estudo e 1h semanal de Oferta Complementar, podendo a carga horária semanal de 25h ser complementada com Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e/ou com Educação Moral e Religiosa. Já nos 3.º e 4.º anos, o Estudo do Meio continua a ter menos destaque do que a Matemática e o Português, dado ser mais transversal e estar mais presente em todas as áreas, e a carga horária semanal aumenta com a introdução do Inglês, ao qual devem ser dedicadas, no mínimo, 2h semanais, no entanto, prevê-se uma redução do tempo destinado às AECs, de entre 5 a 7,5h semanais para entre 3 a 5,5h semanais (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Outras alterações que importam referir dizem respeito às áreas da Matemática, cujas AE foram homologadas pelo Despacho n.º 8209/2021, e da Educação Física, que acaba por se ver separada das restantes expressões que, entretanto, passam a compor a Educação Artística.

Seja qual for a área do currículo, todas as atividades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas podem e devem ser avaliadas, tal como o declara o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, que, sendo já o resultado de uma terceira alteração ao DL n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece, entre outros, “os princípios orientadores (...) da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo n.º 1). Segundo ele, a avaliação é fundamental para a regulação do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que influencia e valida o sucesso escolar dos alunos ao longo do ano letivo; sucesso esse que se apresenta como o principal objetivo da avaliação que, por sua vez, pode ser feita de forma interna, ficando ao encargo da própria escola, ou externa, quando supervisionada pelo Ministério da Educação. Enquanto que,

internamente, compreende a “avaliação diagnóstica”, a “avaliação formativa” e a “avaliação sumativa”, externamente, compreende as “provas de aferição”, as “provas finais de ciclo” e os “exames finais nacionais” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo n.º 24). No entanto, e porque no decorrer da PES não surgiu qualquer oportunidade de assistir à realização de algum tipo de avaliação externa, será sobre a interna que mais detalhes serão dados.

No início do período, foi possível constatar a importância da avaliação diagnóstica para a professora titular da turma que, conhecendo os alunos pela primeira vez, mais informações sobre eles precisava de obter para poder, então, delinear quais as melhores estratégias a adotar para potencializar as competências e colmatar as dificuldades de cada um. Já no final, foi a avaliação sumativa a que mais relevância teve na medida em que permitiu, à professora, mais facilmente concluir, qualitativa e quantitativamente, se as estratégias escolhidas foram, ou não, as mais favoráveis para o alcance dos objetivos inicialmente definidos. Entre um e o outro momento, preponderou a avaliação formativa, contínua e sistemática, do processo de ensino e aprendizagem que, consoante o resultado dela, foi sofrendo alterações, mais ou menos significativas, dependendo da evolução e do progresso dos alunos, constituindo uma avaliação que, mais do que das aprendizagens, se faz para as aprendizagens (Fernandes, 2019).

Este e muitos outros aspetos concorrem para que o 1.º CEB seja um nível de ensino muito específico com características muito próprias e distintas dos outros níveis. Como tal, o professor deve ficar encarregue do “desenvolvimento global da criança”, “tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral”, devendo, portanto, empreender um “regime de monodocência” e uma, conseqüente, “polivalência curricular” a ele necessários (Ribeiro da Silva, 2005, p. 4).

Igualmente complexo é um outro desafio imposto aos professores, neste que é o panorama atual, advindo da imperatária integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque “a era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 34), estando todas as crianças a vivenciá-la e a, conseqüentemente, ter acesso “hoje, a todo o tipo de informações e de dados” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 13). As TIC assumem, então, cada vez mais um papel relevante na e para a educação, tal como o sustentam Quadros-Flores, Peres e Escola (2013), quando referem que elas complementam os diferentes saberes e incrementam as aprendizagens dos alunos, ajudando-os a aceder a mais informação de melhor qualidade num contexto colaborativo propício à participação de todos. As TIC podem, inclusive, atrair a ação e motivação dos próprios encarregados de educação e outros membros da comunidade, promovendo a aproximação entre eles, a escola e os alunos, melhorando a literacia digital de todos (Quadros-Flores et al., 2015). No entanto, “a

introdução das TIC na educação toca no cerne da identidade profissional docente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, exigindo novos saberes, novos modos de atuação, de relação e de vivência de uma escola sem fronteiras” (Quadros-Flores et al, 2013, p. 339-340), e apesar de se verificar um investimento por parte dos estabelecimentos de ensino em melhorar o seu parque tecnológico, não há uma correta utilização pedagógica dos mesmos, seja por falta de formação, seja pela criação dos próprios recursos que são, por vezes, trabalhosos. Essa necessidade de formação docente neste âmbito é um aspeto referido por Nóvoa e Alvim (2022), quando mencionam que:

“integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma tecnologia, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores” (p. 50). Professores cuja formação “não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência”, na medida em que, “em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento” (p. 83).

A inclusão do digital não pode passar somente pelo acesso às novas tecnologias, implica antes que as crianças e os alunos possam e queiram pensar e criar, fazendo um correto e benéfico uso da Internet e desenvolvendo a sua literacia digital (Quadros-Flores et al., 2015). Como tal, esta é uma mudança que exige tempo e dedicação, melhores reformas políticas educativas e mais formações específicas, novos e inovadores recursos, capazes de preparar as escolas para a preparação dos seus professores e, conseqüente, preparação dos seus alunos, na promoção de diferentes metodologias de trabalho (Quadros-Flores et al., 2013, p. 326). Essas novas metodologias de trabalho também evoluíram, rompendo com metodologias mais tradicionais, em que o aluno é um elemento passivo, para metodologias mais ativas, em que o aluno passa a desempenhar um papel ativo na construção da sua aprendizagem, a que se designou de metodologias ativas (Moran, 2015; Valente et al., 2017). Na linha de pensamento de Moran (2015), o professor deve proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno é desafiado a descobrir e a construir o conhecimento, assumindo-se como o mediador dessa construção, pois “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (Moran, 2015, p. 17), cada vez mais complexos, capazes de mobilizar diferentes conhecimentos e competências, sejam elas intelectuais e comunicacionais ou pessoais e emocionais. Como? Através da pesquisa, da avaliação de situações e pontos de vista dispares, do estabelecimento de conexões e da tomada de decisões (Moran, 2015).

Hoje, existem já várias metodologias ativas que são utilizadas na educação: a Aprendizagem por Pares (Peer Instruction) e a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e a Aprendizagem Baseada em Problemas, a narração de histórias e a abordagem STEAM

(Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) (Bacich & Holanda, 2020; de Carvalho Silva, Cruz & Sahb, 2018; Moran, 2018). Neste âmbito, durante a PES, realizou-se uma aproximação à metodologia ativa da Gamificação, durante a qual se utilizaram elementos e mecânicas de jogos para envolver os indivíduos na resolução de problemas, motivando-os (Araújo & Marques, 2020; Schlemmer, 2014). Essa motivação é potenciada pela integração dos elementos do jogo, como bônus, emblemas, pontuações e prémios, incentivando a competição, a colaboração e a cooperação, numa “perspetiva epistemológica interacionista-constructivista-sistémica” (Schlemmer, 2014, p. 77). Esta última favoreceu, e muito, tal como se pôde verificar em diferentes momentos do projeto de intervenção (cf. Capítulo III), o trabalho em equipa e em pares, uma das principais fragilidades encontradas no contexto (cf. Capítulo II).

Reconhecida e adotada, também, foi a robótica educativa, mais uma “das diferentes tecnologias que têm sido incorporadas na sala de aula, na Era Digital (...) para se enriquecer e diversificar a forma como se ensina conceitos científicos” (D’Abreu et al., 2012, p. 2449 - 2450). Tal como o deixa claro o projeto-piloto “Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico” promovido pela DGE (2015), a robótica é, sim, uma atividade que pode e deve ser incluída em contexto educativo enquanto prática pedagógica articulada com as restantes ao serviço das várias áreas do saber. As suas potencialidades são concludentes e não podem ser desconsideradas. Permitem a criação de “cenários de aprendizagem diversificados, que reúnem tecnologia e linguagens de programação” (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 5), e que impelem à aquisição e ao desenvolvimento de diferentes conhecimentos e competências, por parte dos alunos, sobretudo, ao nível do pensamento crítico e da resolução de problemas (Direção-Geral da Educação, 2015), num ambiente estimulante, colaborativo e cooperativo (D’Abreu et al., 2012).

Todas elas trazem ainda maiores potencialidades quando aliadas às TIC, nomeadamente na motivação e envolvimento dos alunos, facilitando a construção do seu conhecimento, propiciando a inclusão e o trabalho em equipa, atribuindo sentido ao processo educativo e promovendo a utilização de novos e importantes recursos, que estimulam a auto e a hétéro avaliação (Quadros-Flores et al., 2019). São, por isso, estratégias que implicam da parte do professor uma postura flexível com vista a construção de atividades variadas cujos resultados supram as necessidades e assegurem os interesses de cada um. E para isso,

“[se] exige [uma] maior preparação em todos os sentidos: preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno; planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes” (Moran, 2018, p. 2).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Suprir quaisquer possíveis necessidades e assegurar todos os interesses dos alunos é um objetivo que também deve ser assumido e considerado relevante antes ainda da sua entrada para o 1.º CEB. Uma verdade que é hoje, felizmente, indiscutível, mas que já foi muito e por diversas razões questionada. Apesar de criados os primeiros Jardins de Infância (JI) ainda no século XIX como resposta a diversas preocupações sociais existentes na altura e de publicados vários diplomas legais, aquando da Primeira República, para esclarecimento quer dos objetivos e fundamentos da educação infantil quer da qualificação necessária, os estabelecimentos destinados a este fim foram extintos, em 1937, por decisão do governo Salazarista segundo o qual a educação das crianças apenas às suas famílias dizia respeito. Só muito mais tarde, em 1971, se reintegrou a EPE no sistema educativo, graças à Reforma Veiga Simão, acima mencionada, que pretendia, por um lado, um maior investimento na formação e especialização dos profissionais e, por outro, uma expansão do acesso à educação infantil (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Foi então que no prosseguimento da LBSE, segundo a qual se estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, se decretou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. A lei que definiu a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” pela qual podem passar “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigos n.º 2 e 3). Uma etapa que se compreendeu crítica “para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4), tornando imperatório o estabelecimento de um conjunto de objetivos específicos para a EPE. Objetivos estes que importa enumerar: contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada uma das crianças, favorecer a sua integração em diferentes grupos, garantir o seu futuro acesso e sucesso escolares, proporcionar uma progressiva utilização de diferentes e complementares linguagens, despertar o seu interesse pelo mundo que as rodeia, garantir todas as condições de bem-estar e segurança, identificar precocemente quaisquer possíveis sinais de alerta no desenvolvimento de cada uma e incentivar a participação das famílias e da comunidade ao longo do processo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Objetivos que reconhecidos e tidos em conta em todas e em cada uma das decisões pedagógicas tomadas justificam as inúmeras vantagens da frequência das crianças no JI neste período da sua vida. Tal como o clarificam Craveiro & Ferreira (2007), “é dada [à criança] a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade (...) defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades”, de reconhecer que “tem capacidade

de agir e de intervir” (p.16), de se comunicar e expressar aprendendo “a riqueza e as possibilidades da diferença e [refinando] a sensibilidade para a diversidade” (p. 20), de se sentir realizada por cada uma das tarefas concluídas e dos desafios ultrapassados, de desenvolver a sua criatividade e imaginação tão úteis “para resolver com eficácia os problemas e as situações de mudança que venham a surgir” (p. 21). Capacidades e competências, valores e atitudes que são imprescindíveis a curto e, sobretudo, a longo prazo e que, indubitavelmente, exigem “que os educadores pensem com responsabilidade e qualidade nas experiências presentes que proporcionam às crianças, pois estas são determinantes para a [sua] formação” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.17).

Assumindo desde logo que o seu propósito não pode ser transmitir informações e conhecimentos, mas tornar possível a sua aquisição e o seu desenvolvimento de forma ativa por parte das crianças, o educador deve inclusive admitir que entre ele e as crianças existe, porque só assim faz sentido, uma relação de dependência bilateral, não sendo possível um sem o outro. Como tal, os saberes que as crianças já tenham devem ser reconhecidos e valorizados, respeitados e mobilizados, num espaço seguro para crescer com autonomia; uma necessidade que, por sua vez, exige do educador bom senso, humildade, reflexão, comprometimento, disponibilidade e competência profissional (Freire, 1996). Competência esta que apesar de ser muito mais “do que o domínio de certos conhecimentos ou saberes e da sua aplicação à ação”, também os implica (Costa & Caldeira, 2015, p. 126).

Afinal, cada um dos objetivos elencados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é contemplado pelas OCEPE que efetivamente definem os referenciais comuns para a orientação do trabalho de um educador e este não as pode desconsiderar, deve antes confrontá-las com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, já aqui referenciado e esclarecido.

Assumindo e reconhecendo que “as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8), as OCEPE preveem “uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8): a de Formação Pessoal e Social (1), a de Expressão e Comunicação (2) e a do Conhecimento do Mundo (3). Uma é mais transversal na medida em que visa o crescimento pessoal de cada uma das crianças, então mobilizado em qualquer circunstância do seu percurso. A outra é responsável pela significação do mundo que as rodeia, integrando vários domínios com individualidades e finalidades específicas: a Educação Física, a Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. E a última é mais direcionada para o questionamento e posterior compreensão dos diferentes fenómenos do mundo físico e social.

Três áreas cuja promoção implica um conjunto de fundamentos dos quais decorrem alguns importantes princípios orientadores, uma permanente intencionalidade educativa e uma adequada organização do espaço educativo.

O educador não pode nem deve esquecer-se de que o desenvolvimento das crianças não se dissocia das suas experiências de aprendizagem, influenciando-se mutuamente, de que às crianças deve ser dado um papel ativo na construção deste que é o seu processo de crescimento, de que todas devem ser respeitadas, valorizadas e incluídas, tendo em conta as suas características individuais, os seus interesses e, sobretudo, as suas necessidades, e de que a sua ação pedagógica deve assegurar uma educação holística, não compartimentada, mas global. E, como tal, é um compromisso dele, do educador, observar, registando e documentando tudo o que importante e relevante considere ser, planear, mobilizando os dados observados, agir, assumindo o planeado sem desconsiderar os possíveis imprevistos, e avaliar, refletindo sobre as suas ações e questionando os resultados delas.

Práticas que devem estar coerentes com a intencionalidade educativa reconhecida e assumida por todos e por cada um dos profissionais perante o grupo que têm, perante o contexto social e as características de cada criança. Uma intencionalidade que, tal como o clarifica Lopes da Silva et al. (2016), implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das práticas pedagógicas [por parte do educador] e [dos] modos como [ele] organiza a ação” (p. 5), de modo que possa, então, “atribuir-lhe sentido (...), ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Uma intencionalidade que pode e deve estar presente e explicitamente perceptível na organização do tempo e do espaço em torno dos quais se desenvolvem as propostas.

Afinal, é factual que “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” e, como tal, a organização do ambiente educativo, dentro e fora da sala, tem de ser ponderada e consciente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Por um lado, no que diz respeito ao próprio estabelecimento em si, que se rege segundo o seu regulamento e um PE que, por sua vez, orientam possíveis projetos curriculares de grupo, e às relações que podem e devem estabelecer-se entre os diferentes intervenientes desta etapa de vida das crianças, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre os adultos, entre os adultos e os familiares, entre o JI e a comunidade. Por outro, no que se refere à organização do espaço e dos materiais, do tempo e do grupo.

Diferentes dimensões educativas que são e muito privilegiadas em qualquer que seja o modelo pedagógico, “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”, adotado e desenvolvido pelo educador (Formosinho, 2013, p. 16). Sobretudo quando esses modelos têm como base uma

perspetiva construtivista segundo a qual a criança se assume como a protagonista do seu percurso cuja orientação fica, então, ao encargo do profissional de educação; tal como se concluiu num subcapítulo anterior e se pôde comprovar na PES desenvolvida nesta segunda valência.

De facto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado em Portugal por Sérgio Niza, pedagogo e divulgador da pedagogia Freinet, encara a aprendizagem como uma vivência democrática pautada pela cooperação e pela entreaajuda necessárias ao alcance da ZDP, já abordada no primeiro subcapítulo. As crianças são convidadas a desenvolver uma postura ativa e autónoma na construção do seu próprio conhecimento, de forma a alcançar-se, “por negociação progressiva”, três grandes finalidades educativas, “a iniciação às práticas democráticas”, “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da Cultura”, das quais decorrem outros princípios de estruturação da ação do educador (Niza, 2013, p. 144).

Uma ação cuja intencionalidade educativa se percebe logo aquando da organização do ambiente educativo, do espaço e dos materiais, do tempo e do grupo. A organização da sala é considerada a estrutura básica das oportunidades de aprendizagem e as paredes são preenchidas quer com produções que as crianças vão fazendo quer com instrumentos de pilotagem, ou instrumentos reguladores da vida do grupo, que espelham a partilha do poder de decisão entre o educador e as crianças, sejam eles o mapa de presenças ou o mapa das regras, por exemplo (Folque, 2006). O tempo passa em torno de uma rotina diária no decorrer da qual se distinguem duas diferentes etapas: uma mais direcionada para propostas orientadas e outra mais centrada em atividades escolhidas de forma livre e espontânea pelas crianças; uma rotina que implica um conjunto de distintos momentos, mas que apesar de previamente definida, é flexível a adaptações que se julguem pertinentes e necessárias (Niza, 2013). Já o grupo vê-se organizado de diferentes e variadas formas, havendo tempo para atividades individuais, em pares, em pequenos grupos que integrem “de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade” (Niza, 2013) ou em grande grupo e privilegiando-se, em cada uma delas, “a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 2006, p.6). Três competências que são inclusive mobilizadas num dos momentos fulcrais da semana: o da avaliação que, podendo e devendo ser também diária, permite uma reflexão consciente e partilhada da documentação pedagógica até então reunida.

Mas, não só com o MEM se teve a oportunidade de contactar. Outros modelos pedagógicos estiveram presentes, modelos que apesar de distintos em algumas das suas particularidades se aproximam pelo objetivo que têm como principal, o desenvolvimento global da criança. Exemplo disso é o modelo de Reggio Emilia que, igualmente influenciado pelo psicólogo russo Vygotsky, também está presente. Por um lado, precisamente no que diz respeito à documentação pedagógica que providencia “um contexto de escuta”, razão pela qual é este modelo muitas vezes considerado

“uma pedagogia de escuta”, constituindo-se “simultaneamente um conteúdo e um processo” e desempenhando “três funções chave”: a de permitir que as crianças possam recordar e avaliar o que fizeram, opinando sobre o que mais e menos gostaram, a de facilitar ao educador a reflexão sobre as escolhas que fez e os resultados que obteve no crescimento e desenvolvimento das crianças e a de fornecer informações aos pais, de forma a também os envolver no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos (Lino, 2013, p. 133). Por outro, no que se refere ao tempo e à sua mobilização consciente para a promoção de oportunidades que permitam, e até incentivem, a criança a fazer escolhas.

O tempo e a sua organização são igualmente visados pelo modelo curricular High-Scope que, seguindo uma “perspetiva mais desenvolvimentista” segundo a qual “a aprendizagem faz-se através da ação da criança” e “o currículo dirige-se ao [seu] desenvolvimento intelectual”, não privilegia atividades previamente pensadas, dando preferência a uma estruturação da rotina para a qual contribuam o educador e as crianças; uma rotina que seja, ainda assim, conhecida pelo grupo e para o grupo previsível, de modo a dar-lhe a segurança e a autoconfiança fundamentais para a sua participação autónoma (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72-73) nas diferentes experiências e vivências da realidade que lhe sejam possibilitadas. Como? Em parte através da organização, nunca fixa, mas constantemente passível de ser alterada, do espaço em diferentes áreas de interesse, tais como, no caso do contexto da PES (cf. Capítulo II), a da casa, a das construções, a da biblioteca e a da expressão plástica, e pela colocação dos respetivos materiais, que devem estar visíveis e acessíveis às crianças, naquelas em que eles são efetivamente utilizados. Desta forma, tal como o evidencia Oliveira-Formosinho (2013),

“permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (p. 85).

Um espaço não permanente organizado em diferentes áreas com diferentes materiais, que podem inclusive ser construídos pelo próprio grupo, um tempo flexível, mas organizado segundo uma rotina diária que tenha em conta as individualidades de cada criança e um grupo heterogéneo organizado segundo tipos de interação diferenciada de modo a que “a autonomia individual de exercício do poder e influência” se complemente pelo “exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva”, são, então, características inerentes a todos os modelos que, observados no decorrer da PES (cf. Capítulo II) e aqui explanados, remetem para uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Uma pedagogia que, em oposição às pedagogias

tradicionais e transmissivas, visa, acima de tudo, a democracia, a “promoção da igualdade”, a “inclusão das diversidades” e a “participação das crianças e dos adultos” nesta etapa durante a qual o educador organiza o ambiente educativo e a criança apropria-se dele para, em constante e permanente colaboração, coconstruir o seu próprio conhecimento e desenvolver as suas próprias competências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30). Uma pedagogia que visa, assim, promover o saber ser e o saber estar, expandir o sentimento de pertença, facultar a experimentação e favorecer a formação de significados, quatro eixos pedagógicos nos quais se baseia a Pedagogia-em-Participação, com o intuito de desenvolver “identidades sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 33).

A esta pedagogia e, portanto, aos três modelos pedagógicos adotados e desenvolvidos no contexto da PES (cf. Capítulo III), pode e deve estar também inerente a MTP que justifica a sua relevância pelo incremento de uma aprendizagem holística da criança que tanto a caracteriza. Tendo a sua origem nos interesses exteriorizados pelas crianças e nas motivações que nas crianças possam ser evidenciadas, manifesta-se enquanto conjunto de atividades que para as crianças faça mais sentido e tenha um maior significado sem que tal implique um prejuízo do seu crescimento e desenvolvimento. Muito pelo contrário, podendo e devendo em cada uma dessas atividades mobilizar conhecimentos e competências já desenvolvidos, tais como a observação, a exploração ou a avaliação, por exemplo, incrementam-nos, validando os que já as crianças têm e estimulando-as a querer ter mais; adquirindo-se, por um lado, saberes e capacidades, e desenvolvendo-se, por outro, predisposições e sentimentos. Afinal, com este trabalho de projeto é dada, em várias situações, oportunidade à criança de fazer escolhas e de tomar decisões que inevitavelmente terão implicações na sua educação. Sabendo-o importa deixar claro que a própria escolha do projeto já comporta essa responsabilidade, cabendo ao educador o papel de a orientar e de garantir, então, que o possível projeto pode ser aplicado num futuro próximo, que o seu desenvolvimento trará importantes contributos para o grupo, que ele terá influência na própria preparação das crianças para a vida e que, como tal, é vantajosa a abordagem projetual do tópico em questão, alguns critérios básicos de relevância (Katz et al., 1997). Esta orientação por parte do educador deve prevalecer, verificando-se não só na primeira etapa desta metodologia – a da definição do problema (1) –, mas também nas restantes fases, não compartimentadas ou estanques, mas interligadas de forma dinâmica e permanente, – a da planificação e desenvolvimento do trabalho (2), a da execução (3) e a da avaliação e divulgação (4) –. A ele é incutido o papel de “provocador”, de questionar, de desafiar, de propor experimentações, de colocar hipóteses, de convidar à reflexão para que nas crianças se possa, então, desenvolver um conjunto de hábitos que se querem perduráveis: “a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 2012, p. 18). A ele é também incutido

o cuidado de, por um lado, garantir um espaço no qual as crianças possam expor as suas contribuições, registando o desenrolar de todo o processo, e de, por outro, não limitar o projeto à sala de atividades do JI. O projeto pode e deve transpor aquelas quatro paredes, assumindo todo o espaço dentro da escola, e se possível até fora dela, como espaço educativo capaz de favorecer a exploração e as interações sociais (Katz et al., 1998).

Esta importância do espaço exterior deve ser tida em conta não só nas atividades projetuais, mas em todas as que possam eventualmente ser propostas ao grupo. Sobretudo quando o grupo em questão carece, tal como o do contexto da PES (cf. Capítulo II), dessas oportunidades de brincadeira livre fora de casa no seu tempo com a família. Seja qual for a razão por detrás dessa realidade, a verdade é que ela contribui, negativamente, para uma limitação quer da autonomia e progressiva responsabilização das crianças quer das possibilidades de descoberta espontânea. Tal aumenta substancialmente a necessidade de desafiar as escolas, os contextos físicos nos quais as crianças mais tempo passam, a reconhecer a relevância do espaço exterior e a assegurar que ele seja adequado e favorável ao seu desenvolvimento, à promoção da cooperação e colaboração, à valorização da iniciativa (Bento & Portugal, 2016). Uma necessidade reconhecida pelas próprias OCEPE que não deixam de referir as potencialidades do espaço exterior, equiparando-o à sala de atividades, sem desmerecer nenhum dos dois. Ambos podem e devem, efetivamente, complementar-se e articular-se para benefício das crianças

“que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço exterior é quase sempre muito ambicionado pelas crianças e isso não pode ser ignorado, mas aproveitado e explorado, ficando à responsabilidade do educador a sua organização e a inclusão nele “de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

É na EPE que se desenvolvem as atitudes e os valores que acompanharão as crianças não só neste nível educativo, mas também nos restantes níveis de ensino e, posteriormente, na vida em geral. Como tal, é de extrema importância que as oportunidades antecipadas no seu decorrer sejam pertinentes e favoráveis, com potencial. E isso depende muito da ação de todos e de cada um dos agentes educativos que do ambiente das crianças façam parte. Da ação e da postura; perante um grupo de seres humanos cujo tempo de brincadeira continua a precisar de ser respeitado e, inclusive, facilitado. Perante um grupo cuja continuidade e transições educativas devem ser conscientemente

encaradas “de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” sem que isso signifique “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Pretende-se um equilíbrio.

Esta responsabilidade do educador de organizar o espaço estende-se também a outras dimensões educativas que, então, constituem o ambiente educativo. Afinal, espaço educativo não é sinónimo de ambiente educativo, este assume-se, na verdade, como o conjunto que pelo espaço e pelas relações é formado: o espaço interior e exterior, os materiais, o tempo, letivo e não letivo, e as interações, entre as crianças, entre as crianças e o educador, na comunidade educativa, entre a comunidade educativa e as famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

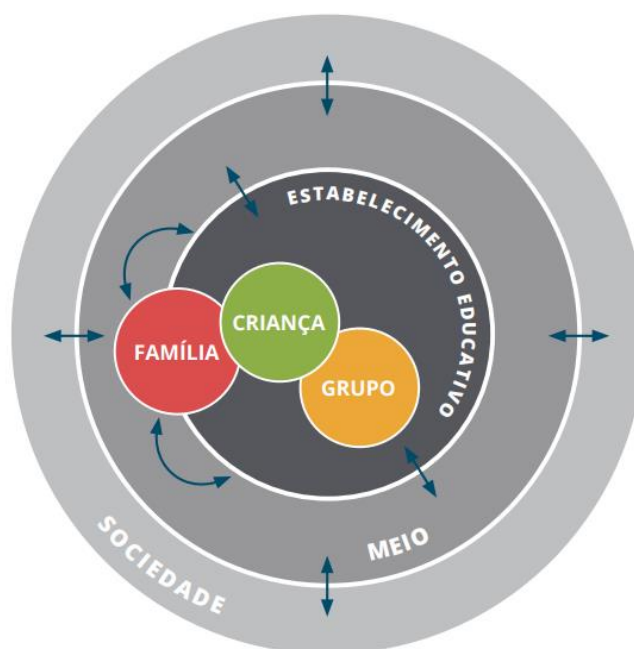


Figura 2 - Esquema representativo das interações que no ambiente educativo se podem e devem estabelecer

Interações cuja qualidade tem implicações na criança. Por essa razão, no seguimento das OCEPE e tendo em conta uma perspetiva sistémica e ecológica, é também responsabilidade do educador o investimento no desenvolvimento de boas relações, com as crianças, com a família e a comunidade delas, com os restantes agentes educativos. O educador deve incentivar e favorecer a participação das crianças, transmitindo-lhes o conforto e o bem-estar necessários a essa intervenção, comunicar, de forma informal ou planeada, com os pais para que eles possam acompanhar o progresso dos seus filhos e sentir-se parte integrante dele, convidar os familiares a visitar o JI e a participar em alguma dinâmica lá desenvolvida, permitir e procurar parcerias, formais ou pontuais,

com organizações e outros serviços da comunidade, investir no trabalho em equipa com outros profissionais da educação, através de reuniões regulares e/ou de encontros mais periódicos. Uma pluralidade de interações possíveis que, se de qualidade, contribuem, então, para o desenvolvimento afetivo, emocional, social e cívico de cada uma das crianças (Lopes da Silva et al., 2016) tal como a “pedagogia das relações”, a de Reggio Emilia, afirma e tal como a PES desenvolvida, sobretudo no contexto da EPE, comprovou no que diz respeito, por exemplo, às relações estabelecidas entre o JI e as famílias (cf. Capítulo III).

1.3.1. A IMPORTÂNCIA DA PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

É inegável que “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro; um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (Mata & Pedro, 2021, p. 6). Os pais são “pessoas muito significativas para a criança” e têm, portanto, “um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos [às crianças] propõem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). E, neste sentido, cabe ao JI envolvê-los e favorecer a sua participação, de forma que mais fácil seja a “atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo” (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

No entanto, esta relação tão necessária nem sempre é fácil de se estabelecer e muitos são os entraves que podem ser colocados; alguns dos quais enumerados por Mata & Pedro (2021): o pouco investimento da própria escola nesse envolvimento, as diferenças de ideais, educacionais ou não, entre as famílias e os agentes educativos, a falta de conhecimento por parte dos pais em relação às dinâmicas que no JI são desenvolvidas, as possíveis desigualdades sociais e culturais entre os dois contextos, por exemplo. Alguns entraves que não podem, contudo, ser razão suficiente para desencorajar o educador de investir numa boa e saudável relação com os pais de cada uma das crianças. Ele precisa, primeiramente, de “conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença” e de respeitar os princípios e valores segundo os quais cada família educa os seus filhos para, então, promover e reforçar o papel de todas elas nesta etapa de vida das crianças (Mata & Pedro, 2021, p. 16). Como? Solicitando a sua participação, mais ou menos direta, nas propostas que ao longo do ano vão sendo desenvolvidas, quer a partir de casa, quer deslocando-se ao JI; permitindo que possam

acompanhar o progresso dos seus filhos durante todo o período ao invés de restringir esse acompanhamento às reuniões habitualmente realizadas no final de cada um; convidando-os a participar dos projetos que forem sendo desenvolvidos e a assistir às divulgações que deles forem feitas; desenvolvendo, inclusive, parcerias com “entidades, serviços e estruturas da comunidade” a partir das quais mais facilmente cheguem os pais ao JI (Mata & Pedro, 2021, p. 16).

São algumas as estratégias das quais pode o educador fazer-se valer para que esta relação escola-família se estabeleça e, com qualidade, se mantenha. Estratégias que, acima de tudo, ajudem os pais a compreender a importância dessa interação e a “atribuir um papel relevante às solicitações das crianças, dos educadores e do jardim de infância, considerando-as uma boa oportunidade para melhores aprendizagens” (Mata & Pedro, 2021, p. 18).

“Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva”. Como tal, “a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica” e, então, um maior e melhor justificado conhecimento sobre os benefícios que a essa relação podem e devem ser associados neste que é um processo de “socialização, aprendizagem e desenvolvimento” de todas e de cada uma das crianças (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 107). Crianças que, por sua vez, devem também ser sempre incluídas e envolvidas nestas e em todas as relações que no contexto educativo se estabeleçam.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer o contexto educativo no qual decorreu a PES é importante para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e dos alunos. Contextos que podem favorecer ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem e que constituem uma realidade complexa e multifacetada. Por isso mesmo, as escolas, embora todas com traços comuns, são sempre diferentes.

Tal como preconiza a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), segundo o qual nos desenvolvemos, ao longo de toda a vida e, especialmente, no início dela, através da constante interação no e com o meio onde estamos inseridos, percebe-se que as crianças não só são influenciadas pelo contexto como também têm nele a sua própria influência. Assim sendo, o presente capítulo está organizado em dois subcapítulos. Num primeiro ponto será apresentada a caracterização do agrupamento, bem como do contexto educativo no qual decorreu a PES, quer no 1.º CEB, quer em EPE, investigando acerca das suas especificidades com vista ao desenvolvimento de práticas educativas mais contextualizadas. Num segundo ponto será já feita uma caracterização da metodologia utilizada ao longo do processo de formação da PES, a metodologia de Investigação-Ação (I-A).

2.1.A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE

A PES foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas na Área Metropolitana do Porto, integrado na rede de escolas abrangidas pelo TEIP que tem como principais objetivos a prevenção do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo de todos. Por essa razão, o seu Projeto Educativo (PE) tem como objetivo principal a construção de uma escola de e para todos, com condições potenciadoras do progresso escolar de cada um dos alunos, a par de um maior envolvimento quer da família quer da comunidade; sobretudo tendo em conta que as três Escolas Básicas com Pré-Escolar e 1.º CEB e a Escola Básica com 2.º e 3.º CEB que compõem este agrupamento estão inseridas numa zona com vários bairros sociais cujos moradores são, na sua grande maioria, pessoas com carências económicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, foram sempre sendo desenvolvidas, por um lado, parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, a Polícia de Segurança Pública e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, por exemplo, e, por outro, respostas educativas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, que se traduzem em iniciativas pedagógicas, como a criação de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que propõe medidas de suporte à aprendizagem e garante que as mesmas são aplicadas, acompanhando os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) criados dentro das escolas, de um Departamento de Educação Especial com professores de Educação Especial pertencentes, de forma permanente ou variável, à EMAEI, que auxiliam “de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”, tal como o prevê o número 4, do artigo 11.º do DL nº54/2018, de 6 de julho, dos Serviços de Psicologia e Orientação assegurados por uma psicóloga efetiva no agrupamento que observa, avalia e acompanha os alunos, dos Serviços de Ação Social Escolar que garantem as ajudas necessárias nessa área e de outros apoios sócio educativos, fundamentais para solucionar as necessidades e os problemas diagnosticados.

É um agrupamento que, preocupando-se em identificar as potencialidades e fragilidades das suas escolas, dos alunos e das famílias e comunidades às quais os alunos pertencem, define como Política Educativa a promoção da qualidade da aprendizagem dos alunos e como principais objetivos educativos a valorização do espaço escolar e o reforço da ligação entre este e a comunidade, assim como a adequação do ensino às competências e às capacidades de cada um. Além disso, tem como propósito a promoção da Educação para a Cidadania e de todos os valores que a mesma defende, oferecendo oportunidades para a criação de um ambiente educativo positivo e benéfico, com vista a consciencialização para as questões ambientais e de saúde, quer pessoal quer pública, bem como para a criação de condições capazes de garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO.

Pretende afirmar-se como uma instituição favorável à inclusão e à equidade e assume como sua missão a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências na assimilação e a apropriação de princípios por parte dos alunos, através de valores como a solidariedade, a cooperação, a responsabilização, a liberdade e o sentido de justiça. Valores que são tidos em conta na intervenção educativa que propõe, com o objetivo de alcançar as metas previstas, que se organiza em torno de três eixos segundo os quais se desenvolvem diferentes ações estratégicas: (I) Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas, (II) Gestão Curricular e (III) Parcerias e Comunidades. A própria elaboração dos horários e formação das turmas é feita de uma forma consciente e informada, em

conformidade com a missão do agrupamento e segundo critérios pedagógicos explícitos no PE. Projeto este que deve ser, enquanto instrumento de trabalho de construção inacabado, constantemente monitorizado e avaliado, sujeito a todas e quaisquer alterações que se provejam necessárias e proveitosas, quer no final quer durante o projeto.

No que concerne à escola na qual se realizou a PES, trata-se de uma das quatro Escolas Básicas que compõem o agrupamento, em que a sua construção obedeceu ao Projeto P3, um projeto normalizado de escolas primárias que surgiu com o intuito de proliferar o conceito de escolas de área aberta, e foi alvo de melhoramentos em 2009.

Atualmente, esta escola é constituída por um edifício de dois pisos com espaço exterior a toda a volta. No rés-do-chão situam-se a sala de professores, com uma mesa redonda para trabalho e uma mesa retangular para possíveis refeições, uma secretária com computador e vários armários com materiais/recursos; a cozinha e a cantina, com cinco filas de mesas, cadeiras coloridas e paredes preenchidas com trabalhos dos alunos; um polivalente, caracterizado por ser um espaço amplo onde se realizam, não só as aulas de Educação Física, mas também quaisquer outras atividades. Inclui ainda uma biblioteca ao serviço de toda a comunidade escolar e organizada em cinco espaços distintos: o da leitura recreativa, o da pesquisa individual e/ou em grupo, o dos audiovisuais, o da multimédia e o da produção gráfica, assim como umas instalações sanitárias para professores e funcionários e outras para os alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB, a sala da Unidade de Apoio Especial (UAE) com instalações sanitárias adaptadas e duas salas destinadas à EPE. No primeiro piso situam-se quatro salas de aula, uma por cada ano de escolaridade, duas áreas a elas comuns e instalações sanitárias para os alunos e professores. Já no exterior existem áreas ajardinadas, um campo de jogos e um recreio, quer descoberto quer com uma cobertura, onde os alunos podem permanecer em dias de chuva. Tanto no interior como no exterior, são tidas em conta todas as pessoas, alunos ou não, uma vez que permite o acesso e a circulação de pessoas com mobilidade mais reduzida já que todo ele é amplo, no exterior todas as passagens com escadas têm perto de si passagens com rampas e no interior, para além de portas largas, temos um elevador entre os pisos.

É uma escola que conta com 14 pessoas com funções docentes, nomeadamente cinco educadoras, quatro professoras do 1.º CEB, quatro professoras de Educação Especial e uma professora de Inglês e 12 pessoas com funções não docentes, mais concretamente uma responsável pelo refeitório, quatro assistentes operacionais mais direcionadas para o 1.º Ciclo, duas assistentes operacionais mais direcionadas para o CAA e cinco assistentes operacionais mais direcionadas para o II. O seu horário de funcionamento está compreendido entre as 08h45m e as 17h30m, mas a partir das 15h30m decorrem, segundo um horário pré-definido, as AECs cuja frequência, por parte dos alunos, é facultativa: (I) atividade física e desportiva, (II) atividades lúdicas, (III) apoio ao estudo, (IV)

atividade física e desportiva adaptada, (V) cinoterapia, (VI) musicoterapia e (VII) atividades lúdicas adaptadas.

Estando de acordo com o PE do agrupamento, a escola tem definidos alguns objetivos pedagógicos para o ensino básico, tais como: o respeito pela diversidade, a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, a utilização benéfica das novas e distintas tecnologias e a cooperação entre todos os atores educativos. Mantém algumas parcerias com vista o desenvolvimento de outras atividades letivas igualmente importantes: por um lado, graças ao apoio do Ministério da Educação, têm o acompanhamento de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que auxiliam a escola na promoção do sucesso escolar de todos os alunos, disponibilizando, por exemplo, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e/ou psicólogas para os alunos referenciados pela EMAI, e, por outro, graças à Câmara Municipal do Porto, fazem parte de projetos e programas enriquecedores e favorecedores da igualdade e da inclusão social, tais como (I) Porto de Atividades, (II) O Porto a ler e (III) Heróis da fruta. Atividades que contam, na grande maioria das vezes, com a presença, quer de todas as crianças da EPE, quer de todos os alunos do 1.º CEB, como foi possível presenciar durante a PES aquando da vinda de um contador de histórias à escola, da celebração do Halloween e do Magusto, dos ensaios para o espetáculo final de Natal, da celebração do Dia da Família e do Dia Mundial da Criança, da inauguração do projeto “A arte de reciclar”, apenas alguns exemplos que demonstram que a escola se preocupa em integrar todas as crianças das várias idades nas diversas atividades que propõe, derrubando barreiras que possam existir e encontrando soluções para a realidade educativa.

2.1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Foi precisamente com uma turma de 1.º CEB que teve início a PES, mais concretamente com a turma do 1.º ano, composta, inicialmente, por 20 alunos e, mais tarde, por apenas 19, após a saída de um menino que mudou de país. Esta turma tem alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo 10 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Destes nove, cinco apresentam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), três por paralisia cerebral e dois por autismo, encontrando-se abrangidos pelo DL n.º 54/2018, que materializa o compromisso assumido pelo

Governo para com todos e cada um dos alunos no que diz respeito ao acesso a uma educação e a uma formação inclusivas e facilitadoras da sua inclusão, e frequentando, desta forma, a UAM, caracterizada por ser uma Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita criada dentro da própria escola: dois alunos sempre, na medida em que, tendo paralisia cerebral mais avançada e estando em cadeira de rodas, totalmente dependentes de cuidados externos, não se dirigem nunca à sala de aula, dois alunos, o outro com paralisia cerebral num nível mais baixo e um com o espectro do autismo, quase na totalidade do tempo, na medida em que, conseguindo de alguma forma ser capazes de participar das aulas da respetiva turma, o fazem sempre que tal se mostra pertinente e favorável para eles e um aluno, o outro com autismo, apenas em situações específicas, na medida em que passou a integrar a turma a tempo inteiro, a partir do momento em que tal foi decidido entre a sua família e toda a equipa educativa. No entanto, quando presentes na sala de aula, estão sempre acompanhados da(s) professora(s) de ensino especial, com materiais por elas previamente preparados de acordo com a planificação nos seus Relatórios Técnicos Pedagógicos, devendo ser a intervenção da professora cooperante, e por conseguinte, da díade, o menos perturbadora possível no que respeita aos conteúdos programáticos na medida em que não se destinam, de igual forma, a esses três alunos. Se no decorrer de uma aula algum dos alunos com NAS demonstrar interesse pelo que está a ser dito e falado, as mestrandas podem e devem aproveitar para o incluir, adaptando as atividades a eles; no entanto, e pelo menos por enquanto, não podem nem devem ser elas a levar para a sala materiais a eles ajustados, a pedido da equipa de professores de Educação Especial, e portanto, não há necessidade de fazer diferenciação pedagógica.

O horário da turma está organizado em três períodos de 90min, das 08h45 às 10h15, das 10h45 às 12h15 e das 13h30 às 15h00, e pode ser complementado com as diferentes AECs, entre as 15h30 e as 17h30.

No geral, é uma turma bastante agitada e pouco concentrada, distraíndo-se facilmente, não conseguindo estar parados ou atentos durante longos períodos de tempo e iniciando conversas paralelas com os colegas, quer do lado, quer de lugares mais distantes da sala de aula. Uma realidade que melhorou, mas que não se resolveu por completo, de forma constante e permanente, com a reorganização feita pela professora cooperante e pela díade das mesas da sala que, estando antes dispostas em três filas, passaram a estar em forma de U com sete mesas mais atrás, uma no seu centro e duas à frente. Por essa razão, apesar de fixos, os lugares de cada um estavam sempre sujeitos a alterações, algumas das quais se presenciou.

Para além disso, é uma turma sem autonomia ou tomada de iniciativa, esperando que o colega do lado ou a professora façam para copiar, revelando ser pouco unida entre si, sendo muito

individualistas e não estando habituados a trabalhar em pares ou pequenos grupos, muito insegura, uma vez que os alunos ficam nervosos e envergonhados quando precisam de falar à frente e/ou para todos, e com mais dificuldades de aprendizagem do que as expectáveis. Chegam a ser apáticos, não partilhando as suas preferências ou vontades e mantendo-se o mais distanciados possível da realidade dos restantes colegas, muito talvez devido à situação económica, social e cultural dos seus agregados familiares. Afinal, mais de metade dos alunos têm escalão A e, à exceção de um ou outro, são crianças que, no geral, espelham passar por dificuldades e experienciar problemas, refletindo-se isso, negativamente, no seu processo de aprendizagem, pelo facto de chegarem constantemente atrasados ou faltarem sem qualquer justificação, ficando, desta forma, atrasados em relação à turma porque foram perdendo conteúdos que, quanto mais acumulados ficam, mais difíceis se apresentam para assimilar. Por sua vez, estão recorrentemente cansados ou tristes e, conseqüentemente, pouco dispostos a trabalhar em sala de aula, não aparentando ter grande ajuda em casa por parte dos pais e/ou outros familiares quer com a realização dos trabalhos de casa quer com o aperfeiçoamento, por exemplo, da escrita de letras e números, onde espelham bastante dificuldade. Sabendo destes aspetos e características da turma, a professora cooperante teve o cuidado de organizar e estruturar as suas aulas e a própria sala de aula de acordo com os interesses e, sobretudo, com as necessidades do grupo.

A turma necessita de adquirir comportamentos reguladores de todo e qualquer tipo de interações, antes de poderem efetivamente crescer enquanto alunos para lá de seres individuais e, como tal, foi sendo desenvolvida uma tipologia mais tradicional, muito apoiada nos manuais escolares, na Aula Digital, em fichas por ela criadas e no próprio caderno diário de cada um, privilegiando-se o desenvolvimento de atividades nas áreas de Português e Matemática, nas quais os alunos revelam maiores dificuldades, em articulação com a Educação Artística, área pela qual a turma demonstra especial interesse. Uma dinâmica que tem funcionado para a criação de uma rotina que, conseqüentemente, faz com que os alunos se sintam mais seguros e capazes de agir ativamente no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

A turma inicia o dia com a canção dos “Bons dias”, cuja letra conhecem todos os alunos muito bem, assim como já sabem que quando dão uma letra nova ouvem um texto, veem um vídeo e resolvem exercícios, eles próprios perguntam e estranham se a professora, por alguma razão, não lhes der os trabalhos de casa às terças e às quintas-feiras, ganham responsabilidade ao assumirem tarefas específicas de forma autónoma, como por exemplo, arrumar e manter limpas a sua mesa e a sua cadeira ou perceber quando é ou não viável irem para a sebenta, que é o seu caderno sem linhas onde desenhavam, por exemplo.

É uma rotina que pode comportar limitações, mas que também pode, e tem, viabilizado soluções, para as mesmas e para todos os outros constrangimentos que foram surgindo graças ao lado humano, sensível e compreensivo, sempre dado pela professora cooperante a cada uma das suas crianças. Lado esse muito visível na preocupação que demonstra em resolver qualquer conflito que possa eventualmente surgir entre os colegas, não com o intuito de se sentirem julgados, mas numa lógica de reflexão sobre os seus atos. Ademais, a professora revela uma enorme preocupação com a turma, indo sempre buscar os alunos ao recreio para os acompanhar até à sala de aula, dando-lhes tempo, que podia preferir usar a trabalhar conteúdos programáticos, para comerem dentro da sala de aula sob a sua vigilância, vigilância essa que muitas vezes, infelizmente, evita que crianças fiquem sem comer nada durante uma manhã inteira, fazendo questão, inclusive, de estar com eles durante a hora de almoço, na cantina, para garantir que todos comem e que tudo está bem.

Isso também se reflete na forma como faz chegar aos alunos novos conteúdos a assimilar, demonstrando sempre o cuidado de repetir várias vezes as mesmas ideias e de questionar constantemente se estão a acompanhar o que está a ser dito e feito, de forma a evitar que algum aluno fique aquém dos restantes, criando oportunidades para que cada um tenha o seu tempo de realização das atividades, ajudando-os, se necessário, de uma forma mais individualizada, garantindo sempre que todos participam e intervêm, chamando por aqueles que se mostram mais inibidos e, com muita paciência e um tom de encorajamento, diz: “Tu sabes, eu tenho a certeza!”. Celebra cada vitória deles, através da utilização de expressões como: “Boa!”, “Muito bem!”, “Fantástico”, “Está muito melhor!”, “Que perfeito!”, adaptando o percurso inicialmente previsto para a aula a respostas que eles possam dar, atentando nas suas curiosidades e dúvidas, e articulando com frequência as diferentes áreas do currículo de forma a mobilizar esses conhecimentos para o seu quotidiano. Todo o cuidado da professora reflete-se, de forma recíproca, no respeito e carinho demonstrado pelos alunos perante ela, que se traduz numa relação saudável e estável, importante para o sucesso de todos e de cada um deles.

Relativamente ao espaço de sala de aula, este é amplo, de forma que seja possível a movimentação, verificando-se reajustes na sua organização sempre que necessário. É uma sala acolhedora, espaçosa e luminosa devido à existência de três grandes janelas em duas das quatro paredes. Contempla duas secretárias para a professora, uma cadeira e o computador ligado à Internet, um quadro interativo com projetor e um quadro branco para escrita, mesa(s) de apoio, onde se colocam os brinquedos dos alunos, o lanche oferecido pela escola e o papel higiénico para as idas à casa de banho, armários, nos quais se guardam os diferentes e variados materiais e recursos dedicados aos alunos e as mesas onde se sentam, e nas quais têm o seu material diário, como os livros, cadernos, estojo e pacote de toalhas. As paredes são preenchidas com instrumentos

reguladores da turma, como um conjunto de palavras às quais devem dar preferência, a seleção do ajudante do dia ou o placard onde se indicam as características do tempo, e com os trabalhos produzidos pelos alunos, substituindo-se os mais antigos, que passam para a capa de cada um deles, pelos mais recentes, e no chão encontram-se, ainda, três cestos destinados à separação do lixo.

Todo este processo de observação, para a caracterização do contexto educativo, foi importante para compreender as necessidades, interesses, vontades e dificuldades do grupo, permitindo uma melhor adequação aquando da construção das práticas educativas inclusivas e integradoras.

2.1.2. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Depois de finalizada a PES na turma do 1.º ano, foi em contexto da EPE que ela prosseguiu, tendo sido desenvolvida com um grupo de 21 crianças, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Um grupo de crianças com idades heterogéneas na medida em que 12 ainda têm três anos, sete estão com quatro anos e dois já completaram os cinco anos. Duas das crianças, embora sem um diagnóstico total e completamente concluído, estão sinalizadas pelo acentuado atraso global no desenvolvimento psicomotor que apresentam, estando completamente dependentes de um adulto e sendo necessária uma adaptação constante das dinâmicas propostas ao grande grupo.

Este grupo, como todos os outros da escola, entra às 08h45 e sai às 15h, podendo permanecer até às 17h30 nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Começam, no espaço comum da sala, pelo acolhimento, momento no qual marcam as presenças, cantam os “Bons dias”, anunciam quer o dia da semana quer o tempo e partilham algumas novidades, surgindo muitas vezes conteúdos interessantes que são depois desenvolvidos, avançam para uma atividade mais orientada, comem a fruta disponibilizada pela escola em taças individuais e fazem a sua higiene, indo sempre primeiro as meninas. Depois têm a oportunidade de disfrutar do espaço exterior, com os brinquedos que trouxeram de casa e/ou com os triciclos e outros brinquedos cedidos pela escola e quando regressam dirigem-se para a cantina, onde decorre o almoço das 11h30 às 12h30. Terminada a refeição, fazem novamente a higiene para então participarem, juntamente com o outro grupo deste contexto, da sessão de meditação/yoga kundalini dinamizada por uma das assistentes

operacionais, das 12h30 às 13h30; uma sessão que, não sendo de carácter obrigatório, por todas as crianças é frequentada tal é o prazer que todas espelham ter no seu decorrer e tal é a qualidade da relação que com essa assistente operacional estabeleceram. No período da tarde, antes de lancharem, o tempo é mais dedicado à exploração espontânea das diferentes áreas de interesse; uma exploração que se vê condicionada apenas pela prévia escolha por parte da educadora das áreas que podem ser usadas nesse dia, com o intuito de estimular a utilização de todas por todos. O único dia em que esta escolha livre pode não concretizar-se é à sexta-feira, dia cuja tarde é dedicada à Avaliação Semanal de todos os trabalhos realizados até então pelo grupo e à Educação Física. Após as 15h, participam das diferentes AAAF podendo realizar jogos livres, musicais, de encaixe, tradicionais ou de roda, fazer puzzles, ouvir e acompanhar canções e/ou histórias, visualizar filmes e explorar o espaço exterior; sendo que à quarta-feira é sabido que o grupo faz judo, vestindo-se para isso ainda na sala após o lanche, com a ajuda da educadora, das mestrandas e das assistentes técnicas e/ou operacionais.

No geral, são crianças alegres e bem-dispostas, unidas entre si, sendo poucos os conflitos que surgem e nenhuns os que não são facilmente resolvidos. Ajudam-se uns aos outros e têm em comum vários gostos e interesses: a área de expressão plástica e tudo o que nela possa ser feito, seja desenhar, pintar, recortar, colar, entre outros, o espaço exterior e a natureza, quer em dinâmicas orientadas, quer em momentos de atividade livre, o cantar e o ouvir histórias, acompanhando facilmente diferentes canções e sendo capazes de explicar sobre o que fala cada livro. Gostam todos muito de conversar e de partilhar o que aconteceu e o que viram, sendo essa uma característica difícil de contornar nos momentos em que é exigida maior atenção por parte do grupo, no entanto, nota-se serem crianças pouco estimuladas e a frequência com que questionam os diferentes fenómenos com os quais se possam deparar é menor do que a expectável para a idade e para a fase de desenvolvimento das crianças, não expressando nem exteriorizando tanto a habitual “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97).

Para lá das semelhanças, existem diferenças que surgem quer ao nível da idade, quer no que respeita às aprendizagens e às necessidades evidenciadas por cada um. Do grupo fazem parte crianças mais e menos participativas, mais e menos cuidadosas, mais e menos inquietas, mais e menos atentas, mais e menos responsáveis, mais e menos desenvolvidas, com mais ou menos dificuldades. Uma heterogeneidade que implica, por um lado, que haja diferenciação pedagógica no planeamento e na execução das diferentes atividades e, por outro, que seja organizado de variadas formas o grupo de acordo com os objetivos de cada dinâmica. Grupo que também difere de criança para criança no que se refere à assiduidade: apesar da maioria das crianças raramente faltar, são ainda algumas as que, por razões familiares, o fazem com muita frequência, sendo maior o número

de ausências do que o de presenças e podendo ficar o seu desenvolvimento comprometido. Uma realidade que reflete, tal como na PES desenvolvida em contexto do 1.º CEB, a situação económica, social e cultural menos favorecida dos agregados familiares das crianças. Crianças que, talvez por isso, demonstram tanta dificuldade em cumprir regras e em seguir orientações, sendo chamados várias vezes à atenção sem que tal conduza à mudança do seu comportamento.

Para dar resposta a estas e outras questões com o grupo relacionadas, a educadora tenta adotar na sua prática, tal como já referido, o MEM e a MTP a ele muito associada. Afinal, preocupando-se em trabalhar com as crianças de uma forma democrática e, sobretudo, participativa, valoriza a cooperação e a ajuda mútua com e entre o grupo, promovendo a autonomia e sendo flexível de acordo com as circunstâncias de cada uma das crianças. Razões pelas quais se privilegia a partilha de conhecimentos e se induz à criatividade, surgindo e desenvolvendo-se diferentes projetos a partir das motivações do próprio grupo, grupo que se sustenta com a troca recíproca de responsabilidades entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas. A comunicação e a negociação são priorizadas, estando a educadora constantemente a colocar questões, e todos os trabalhos realizados são guardados e semanalmente avaliados pelas próprias crianças, em grande grupo, para que sobre eles seja feita e verbalizada uma consciente reflexão, tal é a importância desta documentação pedagógica.

Igualmente importante é a organização do espaço e dos materiais feita na sala, neste caso pautada pelo modelo High-Scope. Sendo ela ampla e bem iluminada graças a uma das paredes completamente revestida de janelas, existe uma área comum na qual as crianças se podem sentar em roda, uma área polivalente com seis mesas e várias cadeiras nas quais as crianças podem realizar diferentes trabalhos, individuais, em pares e em pequenos ou grandes grupos, e diferentes áreas de interesse nas quais as crianças podem explorar de forma mais livre os materiais que a cada uma corresponde.

Na área da biblioteca, situada junto às janelas para maior visibilidade, têm uma estante com vários livros, um tapete e alguns sofás; as crianças podem escolher e manipular à vontade, expandindo o contacto com os códigos escritos e o seu gosto pela leitura.

Na área dos jogos de mesa, têm um ábaco horizontal, um jogo de contrastes e o jogo “de onde vêm os alimentos?”, diferentes puzzles de madeira, fileiras de contas e outros materiais mais direcionados para as duas meninas com NAS pela sua função sensorial; as crianças podem, entre outras coisas, resolver problemas, comparar e categorizar, estimulando o seu raciocínio lógico e desenvolvendo competências ao nível da comunicação oral e ao nível da matemática através de jogos didáticos e pedagógicos.

Na área da casa, na qual todos os móveis são em madeira, têm o quarto, com uma cama, uma mesinha de cabeceira, uma cómoda, mantas, peças de roupa, um carrinho de bebé e várias bonecas, e a cozinha, com uma mesa e quatro bancos, um armário, um fogão, loiças, utensílios, frutas, legumes, dois telefones e um regador; as crianças podem interpretar e representar diferentes papéis num importante jogo simbólico que desenvolve a comunicação oral e a interação com o outro.

Na área dos ímanes, têm um quadro magnético, caixas com formas magnéticas e diferentes letras também elas magnéticas; as crianças podem brincar enquanto é estimulado o progressivo reconhecimento das formas e das letras.

Na área de recorte, colagem e modelagem, têm aguarelas e pincéis, tesouras, cola e copos com pincéis para a sua utilização, lápis de cera, lápis de cor e marcadores, revistas e jornais, moldes e rolos, folhas brancas em A4 e A3 e folhas A4 coloridas; as crianças podem escolher os materiais e técnicas que querem usar, sendo os trabalhos realizados nas mesas e guardados para futura organização no portefólio individual de cada um. Na área da pintura, têm batas para vestir, um cavalete com uma tela, tintas e pincéis; as crianças podem pegar numa folha branca A3 e nela pintar o que quiserem. Tanto uma como a outra, ambas as áreas estão intencionalmente localizadas junto a um ponto de água de forma a facilitar, por exemplo, a lavagem das mãos das crianças e dos materiais utilizados.

Por último, na área dos jogos de construção, têm parafusos e porcas, diferentes animais em miniatura, blocos de cerda, legos, pistas de madeira desmontáveis, peças gigantes de polydron e blocos de construção; as crianças podem explorar e construir, reconhecer diferentes padrões e/ou formas geométricas e desenvolver a orientação. Área na qual ficam, ainda, os diversos fantoches dado que ao lado dela está o fantocheiro.

A localização destas áreas e a escolha dos materiais para cada uma pode sofrer alterações ao longo do ano, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Motivo pelo qual a sala foi reorganizada no final do 2.º período, na presença e com a ajuda de todas as crianças, para futura inclusão de uma nova área, a das experiências, depois de constatado o escasso contacto do grupo com as ciências. Também tendo em conta o grupo, existe um móvel alto e fechado onde são guardados todos os materiais aos quais as crianças ou não podem ter acesso ou podem apenas com a supervisão e orientação de um adulto, tais como: agrafadores e furadores, tesouras maiores, colas, tintas acrílicas, plastificadora, entre outros. Móvel no topo do qual estão armazenadas as capas de todas as crianças para as quais vão todos os seus trabalhos, inclusive aqueles que numa fase inicial preenchem as paredes, de forma a manter todo o grupo motivado a fazer mais e melhor, a par dos diferentes instrumentos de pilotagem com o estado do tempo, as regras de convivência, o mapa de

presenças e os aniversários. Mas não só as paredes estão devidamente decoradas, também o teto foi e vai sendo preenchido de acordo com o projeto em desenvolvimento com a ajuda das crianças.

Para além disso, existe ainda uma secretária na qual a educadora guarda tudo o que julga essencial, com um computador ligado à Internet e um rádio no qual passam músicas que as crianças podem ouvir enquanto estão nas diferentes áreas. Na parede atrás dela, estão afixadas informações importantes como: a planificação semanal, os objetivos pedagógicos mensais, os contactos telefónicos e eletrónicos dos pais/encarregados de educação de cada uma das crianças e a listagem das diferentes AAAF.

Dentro e fora da sala, são diversas as interações que se estabelecem. Entre as crianças do grupo em questão, entre as crianças deste grupo e as crianças da outra sala de EPE da escola na qual decorreu a PES, entre as crianças e a educadora titular, entre as crianças e as educadoras estagiárias, entre as crianças e os restantes agentes educativos de ambas as salas e das demais turmas, entre os diferentes agentes educativos e entre estes e as famílias das crianças. Uma pluralidade de interações que foi, inclusive, mais notória neste segundo contexto de estágio e que superou as expectativas que a mestranda tinha.

Como já acima referido, os conflitos entre as crianças do grupo eram escassos e facilmente solucionados, com ou sem a intervenção de um adulto. Apesar de se perceber que existiam já algumas preferências por parte das crianças aquando da escolha dos colegas com quem queriam colaborar, brincar e partilhar, essas preferências não as impediam de estar amigavelmente com todos os outros e, no geral, era satisfatório ver a relação fácil e descomplicada que entre si estabeleciam. Mas, mais aprazível ainda era perceber que esta relação se estendia também às crianças da outra sala, sendo por vezes muito pouco ténue a diferença entre um grupo e o outro: no momento do acolhimento algumas crianças trocavam de sala, o lanche quer da manhã quer da tarde era em diferentes circunstâncias feito ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a exploração do espaço exterior era sempre simultânea e conjunta, a sessão de meditação/yoga destinava-se aos dois grupos e as saídas da escola contavam sempre com a participação de ambos. De igual forma, saudável também foi sempre a relação estabelecida e mantida entre os agentes educativos, quer de uma sala, quer de outra, e entre estes e as crianças. Relações pautadas pelo respeito, pela empatia, pela compreensão e pela articulação de interesses. As crianças sentiam-se confortáveis na presença, não só da sua educadora e das educadoras estagiárias que com elas desenvolveram a sua PES, mas também das educadoras da outra sala, assim como das diferentes assistentes técnicas e operacionais. A qualquer uma delas, as crianças recorriam sempre que precisavam, não se fazendo qualquer distinção entre a equipa educativa de uma sala e a equipa educativa da outra. Apesar de em salas diferentes, os dois grupos eram muito encarados enquanto um único.

2.2.A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O professor deve assumir-se como um investigador da sua prática educativa, questionando-se constantemente com vista ao melhoramento das suas práticas. Deve por isso, adotar uma metodologia que possa estar alinhada com esses propósitos, como a de I-A. Trata-se de uma metodologia que, claramente, “se afasta da investigação clássica, na medida em que está orientada para a melhoria das práticas educativas, envolvendo diretamente os participantes” (Menezes et al., 2017, p. 31), mantendo-se “estritamente relacionada com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, bem como a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (Menezes et al., 2017, p. 23). Um processo que tem em vista a melhoria de uma determinada situação, tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar e que, portanto, implica uma estratégia reflexiva antes, durante e após a ação (Menezes et al., 2017). Portanto, ao longo da PES foi utilizada esta metodologia, que envolve um conjunto de fases que decorrem no local da ação e que funcionam de forma cíclica: a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

Neste âmbito, realizou-se a primeira fase da I-A, a observação que foi, segundo diz Estrela (1990), sistemática e participante. Sistemática porque tinha a clara e óbvia intenção de compreender melhor e com profundidade uma determinada situação, um determinado contexto, e participante na medida em que aconteceu dentro dessa situação, desse contexto, em interação com o grupo que dele faz parte. Uma observação com objetivos e focos bem definidos: afinal, era sabido de antemão que se queria e se precisava de ficar a conhecer a organização do espaço, dos materiais e do próprio tempo, e a gestão da turma, das suas rotinas, dos seus comportamentos e das suas interações, das suas aprendizagens e das suas atividades, sabendo-se também que, para isso, tinha de se saber exatamente o que, quando e como registar.

Afinal, tendo consciência de que “a integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real” (Reis, 2011, p. 63) e de que “existem [de facto] diferentes formas de recolher dados durante a observação (...), permitindo, cada uma delas, reunir determinado tipo de informação e responder a objetivos específicos” (Reis, 2011, p. 28), utilizaram-se diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados. Desde o início do estágio, foram realizados registos escritos, de forma exaustiva e muito detalhada, acerca do que se observava no contexto educativo, construindo assim o Diário de Formação, muito útil em diferentes etapas deste processo de formação e, sobretudo, na construção das atividades pedagógicas, que mereciam uma constante reflexão, na medida em que se fez não só de registos estanques mas também, e sobretudo, de registos contextualizados e constantemente acompanhados de alguma análise e

ponderação que, por sua vez, se espelhavam em práticas mais adequadas à turma em questão. Paralelamente, recorreu-se, também, a duas grelhas de observação, uma direta com perguntas e respostas que foram, ambas, surgindo do próprio Diário de Formação e uma indireta, cujo resultado, obtido mais perto do final, permitiu solucionar questões não passíveis de ser respondidas de outra forma, tais como: “Com que frequência e de que forma se manifesta a participação dos pais e/ou famílias nas diferentes atividades da escola?”, “Realiza alguma planificação em relação à gestão do tempo e seguimento das aulas?”, “Como realiza a avaliação do processo educativo?” e “Há algum projeto em vigor na escola em que a turma esteja ativamente envolvida?”. Ambas foram sendo complementadas e enriquecidas com registos fotográficos, feitos com o telemóvel pessoal, por vezes de forma mais intencional, quando visavam demonstrar aspetos mencionados neles, como por exemplo no Diário de Formação e nas grelhas de observação, e noutros casos de forma mais espontânea, quando ocorriam de forma mais natural, em consequência de algum acontecimento ou de alguma constatação não previstos. Para além disso, tivemos acesso a documentos orientadores da escola (Anexos A e B) e existiram ainda muitas e relevantes conversas informais, para uma observação mais eficaz e eficiente, cujo papel é, claramente, “fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11) e um enorme contributo para compreender a realidade educativa para melhor planificar as unidades de aprendizagem.

Neste sentido, segue-se a planificação, que representa a segunda fase da I-A e que depende diretamente da primeira. Tendo em conta o observado, ela inicia-se “com uma ideia prévia sobre uma melhoria ou mudança desejável” (Menezes et al., 2017, p. 24) já de acordo também com o grupo em questão e dependendo desse mesmo grupo pode ser materializada em diferentes tipos de matrizes, neste caso concreto uma destinada ao 1.º CEB (Anexo C) e outra dirigida à EPE (Anexo D). Essas planificações, realizadas em díade, com a orientação da professora e da educadora cooperante e das professoras supervisoras, têm especificidades distintas dependendo da valência em causa. A estrutura da planificação do 1.º CEB focava não só na descrição das atividades a desenvolver e dos recursos a utilizar, mas também na escrita de uma contextualização, procurando fundamentar as opções pedagógicas da unidade de aprendizagem, nos objetivos principais a atingir e nos conhecimentos prévios esperados da parte dos alunos para que tal pudesse acontecer. Por sua vez, incluía um ponto relativo à previsão de dificuldades e ao delineamento de formas para ultrapassá-las, acompanhado de um mapa de articulação curricular com as diferentes áreas curriculares, objetivos de aprendizagem e áreas de competência do PASEO trabalhadas, encontrando-se no centro uma ou mais questões-problema e um conjunto de critérios de avaliação formativa segundo os quais deveremos poder constatar se a unidade de aprendizagem foi ou não bem-sucedida. Já quando

idealizadas para a EPE, as planificações incluíam, de uma forma mais sucinta e explícita, as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas que justificaram os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem então definidos. Elementos que se refletem nas decisões pedagógicas e consequentes atividades dinamizadas, sempre acompanhadas da respetiva organização do espaço, dos materiais e do grupo.

A planificação assume um papel importante no momento da ação, a terceira fase da I-A, pois norteia as atividades pedagógicas. No entanto, ela não deve ter um olhar estanque, mas flexível e aberto a atividades e questões que possam ser interessantes incluir no processo de aprendizagem dos alunos. Afinal, durante a implementação da ação, sucedem-se “mudanças de comportamento de todos os intervenientes” (Menezes et al., 2017, p. 25), sendo, muitas vezes, necessário adaptar-se o previsto no passado ao que acontece no presente, sem que tal condicione ou coloque em causa o alcance no futuro dos objetivos delineados e a chegada à resposta da(s) questão/questões-problema colocada(s).

Transversalmente a todas as fases da I-A mencionadas, a quarta e última fase é a reflexão, que implica do professor a capacidade constante de questionar, entre outros aspetos, o que observa, o que planeia e o que coloca em prática, com o intuito de adaptar as suas posteriores escolhas aos resultados obtidos com as anteriores (Oliveira-Formosinho, 2008). Na linha de pensamento de Shulman (2014), um professor reflete criticamente quando “olha para o ensino e o aprendido que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações (...) [aprendendo] com a experiência” (p. 221). Uma atividade contínua, levada a cabo antes, durante e após a ação, de extrema importância na medida em que possibilita a realização de alterações e/ou adaptações em, por exemplo, futuras planificações tendo em conta o resultado das anteriores (Menezes et al., 2017). Como? Durante todo o processo, tanto a nível individual como em díade e de forma colaborativa com os docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais, seja através de reuniões de pré e pós-ação, da escrita das narrativas reflexivas colaborativas ou do próprio diário de formação cujo registo escrito favorece a análise e a apreciação do que foi dito e feito.

Assim, a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33)

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Tendo em conta o enquadramento teórico e legal apresentado no Capítulo I e a caracterização dos contextos onde se realizou o estágio e a metodologia de investigação utilizada no Capítulo II, planificaram-se várias atividades que conduziram à construção de unidades de aprendizagem. Nesse sentido, o presente capítulo destina-se à descrição, justificação e reflexão de algumas delas, primeiramente em contexto do 1.º CEB e depois na valência da EPE, subdividindo-se em dois subcapítulos para o efeito, tendo em conta que o “exercício profissional docente é aprimorado na medida em que as práticas da sala de aula são questionadas, problematizadas, analisadas e refletidas de diferentes modos, na e sobre a ação” (Pryjma & Winkeler, 2014, p. 27).

A escolha das ações, sendo limitada, baseou-se em alguns critérios, dos quais se destaca o facto de terem sido das mais significativas para o desenvolvimento holístico das crianças e para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Desenvolvimentos estes que justificaram a preferência por práticas pedagógicas assentes num paradigma mais humanista e socioconstrutivista que, tal como já referido (cf. Capítulo I), atribui à criança um papel ativo na construção da sua aprendizagem, colocando o educador e o professor como mediadores e facilitadores desse processo. Uma abordagem que, em consonância, incentiva ao trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os que do processo educativo fazem parte (Viana et al., 2023).

3.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que respeita ao 1.º CEB, importa deixar claro que o ensino se direcionou sempre, e de forma intencional, para uma aprendizagem assente nos conhecimentos prévios dos alunos e se apoiou num conjunto vasto e diversificado de recursos e materiais pedagógicos, considerando, entre outros, alguns documentos legais orientadores vigentes (cf. Capítulo I). Para além disso, e tendo em conta a primeira etapa da I-A, a observação, as atividades desenvolvidas foram também pensadas, por um lado, com o intuito de responder às necessidades de cada um dos alunos e, por outro, com o propósito de satisfazer os seus interesses. Tal materializou-se, logo no início, com a escolha do projeto de intervenção que, como previsto, precisou de tempo para ser construída, do tempo suficiente para conhecer o grupo e detetar as suas dificuldades, motivações e interesses. Isto porque

o levantamento, sobretudo, dos interesses se tornou um pouco difícil devido às características apresentadas pela turma (cf. Capítulo II), obrigando a uma maior orientação por parte das professoras estagiárias, pois as respostas foram, inicialmente, poucas e muito escassas de conteúdo. No entanto, e já sabendo das particularidades do grupo graças à observação sistemática e participante, procurou-se trabalhar o processo de alfabetização, o espírito de equipa e o sentido de entreajuda, assim como dar resposta a questões que foram colocadas por parte dos alunos em relação a um espaço no exterior da escola que, trabalhado por eles nos anos anteriores, começava agora a ficar deteriorado: “Como nascem as árvores?”, “Como cresceram os alimentos que comemos?”, “Horta é a mesma coisa que jardim?”. Tornou-se, então, óbvio que seria interessante e proveitoso para a turma poder, em grande grupo, num contexto real e próximo, construir o seu próprio conhecimento e estimular a sua destreza motora, surgindo, assim, o projeto “A horta: deles, com eles e para eles”. Este pretendeu dar aos alunos a oportunidade de tomar consciência do quão importante é a preservação da horta e a inclusão de alimentos saudáveis no dia-a-dia, sendo eles elementos ativos na construção do conhecimento (cf. Capítulo I). Além disso, pretendia dar a conhecer, compreender e reproduzir o processo da plantação pelo qual alguns desses alimentos passavam antes de chegar às nossas casas, incentivando a adoção de hábitos e atitudes importantes para a correta separação, e em alguns casos, aproveitamento de resíduos. Tal como já enunciado aquando da referência à LBSE (cf. Capítulo I), a educação não visa apenas a assimilação de conteúdos das mais variadas áreas, mas também a adoção consciente de valores e de princípios favoráveis à vida em sociedade e à preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, rapidamente surgiram ideias de atividades que podiam, e precisavam, ser implementadas. Por um lado, dada a notória falta de consciência sobre o que é uma alimentação saudável, quer no lanche da manhã e da tarde trazido pelos alunos para a escola, quer pela quantidade de verduras que eram, na grande maioria das vezes, deixadas no prato à hora de almoço, e, por outro, tendo em conta o constante estado dos caixotes da sala de aula destinados à separação do lixo. Foi, de facto, desde o início, necessário que se consciencializasse o grupo para temáticas tão basilares como a importância e composição da roda da alimentação ou o conhecimento e reconhecimento da reciclagem e, assumindo-o, são aqui apresentadas duas das primeiras unidades de aprendizagem planificadas no âmbito do projeto de acordo com a segunda fase da I-A, já explicada (cf. Capítulo II). Uma fase que exigiu mais tempo do que o previsto, na medida em que foram necessárias várias e consecutivas revisões, de cada uma das unidades de aprendizagem, com vista ao seu melhoramento. Esta flexibilidade, sempre permitida, revelou-se muito importante e apenas possível graças às potencialidades da I-A no que respeita à transformação constante da ação pedagógica, uma vez que, qualquer um dos ajustes feitos decorreu da observação deliberada e da

reflexão aprofundada, antes, durante e após a realização das atividades, as outras duas fases desta metodologia.

As atividades tinham como objetivo ajudar os alunos a chegar à(s) resposta(s) para as questões-problema lançadas no início de cada aula e colocadas por eles, partindo de um tema do cotidiano do grupo no qual trabalhavam conceitos essenciais e, muitas vezes, difíceis de serem entendidos se abordados de forma insociável (Ferreira, 2010). As mestrandas assumiram um lugar de mediadoras e facilitadoras no processo de aprendizagem dos alunos, um papel importante que abre novas oportunidades para que os alunos desempenhem um papel mais ativo e de investigador da sua aprendizagem (cf. Capítulo I), de forma articulada com as várias áreas curriculares. Afinal, a “integração curricular (...), podendo ser concretizada através da utilização da metodologia de trabalho de projeto, proporciona mais condições pedagógicas para uma aprendizagem integrada, com mais sentido e utilidade para os alunos” (Ferreira, 2010, p. 91).

Sabendo-o e contrariando, intencionalmente, as tendências transmissivas do conhecimento, a turma foi, desde o início, sempre desafiada a partilhar os seus conhecimentos prévios. Por essa razão, a abordagem à alimentação saudável começou, precisamente, por uma breve, mas produtiva, indagação aos alunos, despoletada pela exibição de uma roda da alimentação vazia, por preencher, e conduzida por algumas questões orientadoras, tais como: “Vocês sabiam que as frutas e os legumes, que aprendemos já a distinguir, fazem parte da roda dos alimentos?”, “O que será a roda dos alimentos? O que sabem sobre ela?”, “Como é que ela está dividida?”, “Na vossa opinião, porque acham que ela está partida assim? Porque é que há fatias maiores do que outras?”, “E por que acham que é importante existir uma roda da alimentação?”. Um breve diálogo que permitiu às mestrandas compreender os conhecimentos prévios dos alunos, o que contribuiu para o trabalho de construção dos conhecimentos ainda não adquiridos. De uma forma geral, os alunos sabiam o que era a roda da alimentação e que, no seu centro, está “a água, porque temos de beber muita”, tal como afirmaram vários em uníssono, mas não tinham noção de muito mais do que isso, dado que desconheciam a sua importância para a saúde e demonstravam muitas dificuldades no que respeita à sua organização.

Estas dúvidas foram colmatadas quase na totalidade com a visualização do vídeo “A roda dos alimentos”, disponibilizado pela Escola Mágica e direcionado, precisamente, para alunos inseridos no 1.º CEB. Com ele, compreenderam que o tamanho das “fatias” estava relacionado com a quantidade de consumo recomendada e, rapidamente, identificaram que os grupos dos cereais, das hortícolas e das frutas reúnem, tal como o confirmou o aluno J., “os alimentos que devemos comer mais vezes por nos fazerem bem” e que o grupo das gorduras é composto por alimentos “que devemos usar pouco e poucas vezes”, tal como o constatou o aluno R. No entanto, continuou a verificar-se alguma

falta de concordância quanto à localização de alguns alimentos: a aluna S. S. pensava que “as batatas estão no grupo das hortícolas” e o aluno R. V. disse, sem qualquer receio, que “a manteiga faz parte dos laticínios, como o queijo”.

Tornou-se, então, ainda mais imprescindível, para o esclarecimento destas e outras dúvidas, uma das atividades realizadas a seguir. Depois de entregues, a cada um dos alunos, uma roda da alimentação não preenchida, uma lista de compras e um folheto de supermercado, todos foram instigados a colar, no respetivo grupo da sua roda da alimentação, os alimentos que constavam na lista de compras e que tinham de encontrar no folheto. Um processo que, apesar de facilitado pela constante assistência das mestrandas, se revelou muito mais demorado e desorganizado do que antevisto. Sobretudo porque, apesar de apenas existir um único folheto, este acabou por ser, ainda assim, demasiado grande para os alunos e, como tal, rapidamente se concluiu que deviam ter sido distribuídas, num número muito mais reduzido, apenas algumas folhas de forma a facilitar a procura e a limitar a quantidade de lixo provocada. Os alunos estavam constantemente a pedir ajuda, a perguntar “onde está?” e a queixar-se de “não encontrar nenhum”, desmotivando-se e chegando a querer desistir. Uma situação que impeliu as professoras estagiárias a ir, progressivamente, eliminando do folheto, de cada um, as páginas onde não constassem quaisquer alimentos da lista e a dar algumas dicas, para toda a turma, dos locais onde deviam explorar mais e melhor.

Apesar de tudo, os constrangimentos que foram surgindo e sendo superados não comprometeram o alcance dos objetivos previamente definidos. De forma articulada com diferentes áreas do saber, tais como a do Português, mobilizada pela necessidade dos alunos saberem “escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6), a do Estudo do Meio que, no domínio da Natureza, refere a importância dos alunos serem capazes de “identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 6), e a das Artes Visuais no âmbito da qual é feita referência à escolha de “técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 9), foi estimulado o desenvolvimento de várias competências contempladas pelo PASEO. Competências ao nível das “Linguagens e textos”, da “Informação e comunicação”, do “Relacionamento interpessoal”, do “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, do “Bem-estar, saúde e ambiente” e da “Sensibilidade estética e artística” (Oliveira-Martins, 2017, p. 19). Por um lado, os alunos puderam desenvolver a motricidade motora, uma vez que ainda se verificaram muitas dificuldades nesse âmbito, mais especificamente na colagem e, sobretudo, no recorte. Por outro, de uma forma mais lúdica e dinâmica, conseguiram, no geral, compreender e reconhecer a importância e a constituição da roda da alimentação, os diferentes grupos e os alimentos pertencentes a cada um, assim como o peso que devem ter nas escolhas

alimentares diárias. Tendo, para além das listas de compras, todas as rodas sido expostas na parede da sala, tal como se pode ver na Figura 3, mais permanente se verificou o efeito positivo desta proposta no dia-a-dia de todos e de cada um dos alunos.



Figura 3 - A exposição, na parede, das rodas da alimentação

Uma tomada de consciência que se refletiu, progressivamente, quer na escolha de lanches mais saudáveis, quer no esforço por comer tudo o que era servido pelo refeitório. Ao longo dos dias foram várias as manifestações dos alunos nesse sentido que se traduziram no aumento do número de garrafas de água trazidas para a escola e no número de peças de fruta solicitadas na hora do lanche. Alguns comentários dos alunos podem comprovar essa mesma situação, como a aluna Y. que fez questão de mostrar que a fruta passou a fazer parte do seu lanche, dizendo “Trouxe fruta para comer”, seguindo-se a ela outros tantos para dizer “Também eu”, como a aluna I. que chamou a atenção para o facto de ter comido “tudo, porque tudo é bom e faz bem, temos de comer” e como o aluno R. V. que convenceu a colega do lado a “comer a sopa toda, para não ficar doente”.

De igual forma, se viu, também, e felizmente, espelhado o reconhecimento do funcionamento e do valor da reciclagem, um processo pouco conhecido pelo grupo uma vez que, tal como acima mencionado, os caixotes a ela dedicados não eram utilizados da forma correta, como o comprova a Figura 4.



Figura 4 - O estado inicial dos caixotes do lixo da sala de aulas

Os guardanapos e as toalhitas, já usados e, portanto, sujos, eram atirados para diferentes caixotes, contaminando quer o contentor amarelo quer o contentor azul, os restos dos alimentos, não tendo nenhum caixote para eles, eram, igualmente e erradamente, depositados em qualquer um dos outros, muitos pacotes de sumo e/ou de leite eram colocados no ecoponto azul ao invés de no ecoponto amarelo e resíduos recicláveis eram, muitas vezes, deixados no caixote destinado aos indiferenciados. Esta situação foi motivo de preocupação, por parte das mestrandas, praticamente desde o início da PES e, mal surgiu a oportunidade, foi alvo de uma das unidades de aprendizagem, dada a sua pertinência. A maioria dos resíduos provinha, precisamente, da alimentação feita pela turma, uma vez que os lanches da manhã e da tarde sempre foram realizados dentro da sala de aula, antes de irem para o intervalo e, como tal, fez todo o sentido que se falasse na sua separação depois de abordada a roda da alimentação.

Para introduzir o tema, e sabendo-se já os conhecimentos prévios dos alunos sobre ele, optou-se por se selecionar uma música, “O planeta limpo” , do cantor Filipe Pinto, e um vídeo, “A geração verdão”, da entidade Novo Verde, atrativos e instrutivos o suficiente para captar e, sobretudo, manter a atenção da turma; uma vez que, tal como observado até então, é mais fácil fazê-lo com recurso a este tipo de estratégias. Graças a eles, facilmente participou, depois, todo o

grupo, do diálogo desencadeado sobre a reciclagem, através de várias perguntas orientadoras: “Qual o problema inicialmente detetado?”; “O que foi criado para ajudar a resolver esse problema?”, “Quantos ecopontos são e de que cores?”, “O que podemos e devemos colocar em cada um deles?”. Os alunos perceberam que o problema estava no “muito lixo que fazemos” e que a sua resolução passa por “separar, que é igual a reciclar”, tal como o disseram os alunos J. e R., respetivamente, distinguindo os cinco ecopontos mencionados e constatando que “no azul se coloca o papel” e que “no verde é o vidro”, afirmou-o a aluna S. M., “no amarelo põe-se o plástico”, afirmou-o a aluna L., “no preto fica o resto” e “no castanho o que sobra do que comemos”, afirmou-o o aluno R.

Depois desta troca de ideias, houve a necessidade de avaliar, formativamente, os conhecimentos adquiridos, através de uma dinâmica de trabalho. Várias imagens foram distribuídas, de forma aleatória, pelos alunos, individualmente porque não estavam presentes na aula os suficientes para a prevista divisão em grupos e cada um deles foi desafiado a identificar o resíduo que constava em cada imagem e, posteriormente, a colá-la na folha, entretanto já afixada na parede pelas mestrandas, do respetivo ecoponto. Sendo orientados por um constante questionamento, “Amarelo, azul ou verde?”, “O que acham?”, “É de plástico, de vidro ou de papel?”, cujo principal objetivo passava pelo incentivo ao raciocínio e à capacidade de reflexão da turma, no qual facilmente chegaram ao resultado final, esperado e desejado.

No entanto, e intencionalmente, alguns alunos ficaram, ainda, com imagens na mão: “E eu? Ainda tenho!” disse a aluna Y. S., seguida de mais cinco que, prontamente, afirmaram “Eu também!”. Logo o aluno J. percebeu tratarem-se todas de “comida” e foi, então, questionado sobre isso: “E onde colocamos os restos da comida?”, “Vão para o lixo?” perguntou a professora estagiária, “Não!!” responderam vários alunos, “Então? O que fazemos?”, “Em que contentor colocamos?” continuou a questionar a díade, “No castanho!” respondeu o aluno R., “Mas não temos nenhum aqui”, continuou a aluna S. M., “Não temos, mas vamos ter, porque é muito...” começou por dizer a professora estagiária, “... importante”, completaram quase todos. A turma demonstrou pensar e raciocinar logicamente, intervindo para comunicar as conclusões às quais tinha chegado, algumas habilidades muito importantes e fundamentais para o seu próprio processo de ensino e aprendizagem, tal como o deixam claro Alves et al. (2019).

Uma quarta folha foi, então, colocada na parede, a correspondente ao ecoponto castanho, e os seis alunos com imagens foram, cada um na sua vez, lá colá-las, sendo o resultado observável na figura 5 a seguir elencada.

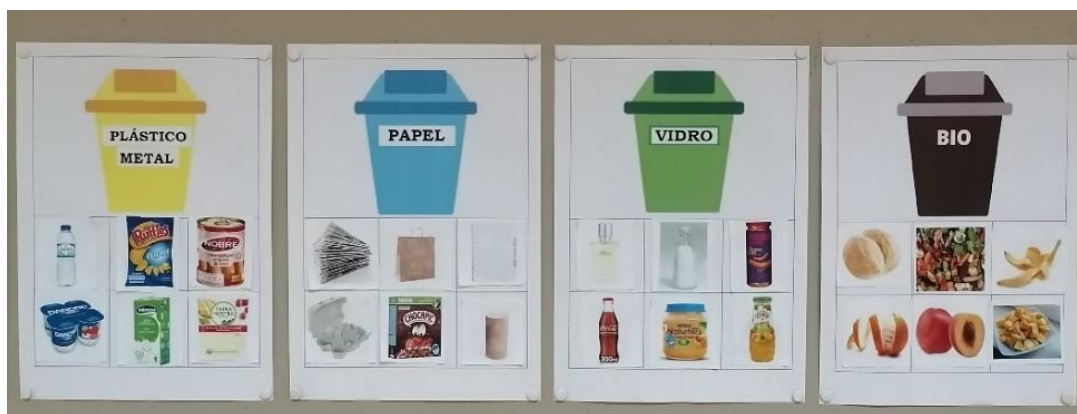


Figura 5 - Resultado da separação das imagens pelos respetivos ecopontos

De seguida, e porque este é o ecoponto sobre o qual, claramente, menos informações detêm, puderam assistir a um excerto de outro vídeo, intitulado “Passos básicos para reciclar”, e esclarecer todas as dúvidas que ainda tinham sobre ele: que tipo de resíduos lá podem ser colocados e qual o nome que esses resíduos têm. Desta forma, muito mais rápida e facilmente, contribuiram para a atividade seguinte: a construção de uma sinalética, semelhante às dos ecopontos já existentes na sala de aula, para o caixote onde deverão começar, então, a ser colocados os resíduos alimentares. Um hábito que pretendeu consciencializar os alunos para a importância do meio ambiente e para a sua responsabilidade na sua preservação. Uma mudança de comportamento que implica a mobilização, não só de conceitos, mas também, e sobretudo, de valores e de atitudes. Valores e atitudes que devem ser valorizados, não fosse, tal como já apontado, o saber estar um dos grandes pilares da educação.

Esta atividade beneficiou, e muito, das TIC que, com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, se constituem “como uma área de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino no 1.º ciclo de escolaridade, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 1). De que forma? Através da utilização, por parte da turma, em grande grupo, de um motor de pesquisa, tanto para a procura de informação adicional, como para a procura de imagens de resíduos alimentares, comprovando-se uma das vantagens das TIC enunciadas (cf. Capítulo I), e do Word, para a organização dos dados recolhidos num produto final a expor na sala de aula. Em grupo turma, procuraram-se e dispuseram-se na folha alguns logótipos da Lipor e da Sociedade Verde, as duas entidades presentes nas sinaléticas já existentes, identificou-se o ecoponto e selecionou-se uma figura, o mais semelhante possível às figuras das outras sinaléticas, da cor dele, a castanha,

escolheram-se imagens de seis resíduos que podem ser neste ecoponto depositados e listaram-se, por escrito, quer alguns dos resíduos que deviam ser ali colocados, quer alguns dos resíduos que não podiam, de modo algum, ser ali deixados. O resultado de todo este trabalho foi impresso e colocado junto das restantes sinaléticas com um ecoponto para o respetivo efeito, tal como se observa na Figura 6.



Figura 6 - Resultado da inclusão de uma nova sinalética e de um novo caixote para os resíduos alimentares

E, de uma forma extremamente estimulante, tiveram, todos, a oportunidade de desenvolver conhecimentos e capacidades no âmbito de dois dos quatro domínios nos quais se organizam as TIC, o “Investigar e Pesquisar” e o “Comunicar e Colaborar” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 3). Os alunos puderam, em colaboração com os seus colegas, dada a facilidade com que as TIC favorecem o trabalho colaborativo através da utilização de ferramentas digitais (cf. Capítulo I), pesquisar online por termos por eles próprios sugeridos, analisar a qualidade da informação que foram obtendo para, então, selecionar a que mais fidedigna fosse, organizar os dados já encontrados, considerados e escolhidos, e criar, a partir deles, um produto final, a sinalética; que foi, depois, impressa e exposta na sala de aula, junto com as outras sinaléticas e um novo caixote (Direção-Geral da Educação, 2018d). Tudo isto enquanto foram, simultaneamente, potencializadas um conjunto de atitudes previstas pelas AE de Estudo do Meio e “positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os

três “R” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9). Conhecimentos, capacidades e atitudes que, articuladas, contribuíram para o desenvolvimento de algumas das competências conjecturadas no PASEO, sobretudo no que diz respeito ao “Relacionamento Interpessoal”, ao “Bem-estar, saúde e ambiente” e ao “Saber científico, técnico e tecnológico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 19). De facto, e tal como o deixa claro este “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8), “o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo (...) intenso” e as “questões relacionadas com, [entre outras, a], identidade e (...) sustentabilidade, (...) estão no cerne do debate atual” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7).

Por essa razão, a unidade de aprendizagem, em questão, culminou noutros dois momentos. Primeiro, ouviram, várias vezes, um excerto da canção “Planeta azul” para, depois, o poderem cantar, todos juntos, inicialmente, com a música original de fundo e, ao fim de algum tempo, sem ela. E enquanto cantavam, foram desafiados a colocar diferentes resíduos, entretanto distribuídos pelas mestrandas, no respetivo caixote; um desafio bem aceite e superado com sucesso por toda a turma, tal como esperado, dado o entusiasmo sempre manifestado pelos alunos em relação às diferentes expressões plásticas. A seguir, e tendo também em conta um dos mais notórios interesses do grupo em geral, foi, então, lida a história do livro “Os bolechas querem saber... que é o lixo”, de Pepe Carreiro; um livro educativo direcionado, precisamente, para um público mais novo, que manteve todos os alunos atentos e com vontade de participar. Dois momentos do dia que, visando a consolidação dos conteúdos abordados, pretenderam ir ao encontro dos gostos do grupo, para desmistificar quaisquer obstáculos que neles pudessem antes encontrar.

Tanto esta, como a unidade de aprendizagem anteriormente divulgada, concorreram para que os alunos alcançassem dois dos grandes objetivos do projeto de intervenção: compreender a importância de adotar uma alimentação saudável e reconhecer a forma correta de separação dos resíduos alimentares como uma etapa fundamental para a consciencialização da preservação do meio ambiente. No entanto, o projeto estava longe de estar concluído e, depois de trabalhada a questão-problema em torno da qual os alunos tiveram a oportunidade de conhecer, compreender e executar os processos de germinação e plantação, foi respondida a questão-problema “Como podemos chegar nós até à horta?”, recorrendo à Robótica Educativa, uma ferramenta pedagógica exequível graças à criação e à disponibilização de dispositivos programados e controláveis por softwares com inúmeras potencialidades (cf. Capítulo I).

Num primeiro momento, e para introduzir o conteúdo que iria ser apresentado e desenvolvido, foram distribuídos a cada aluno labirintos com a forma das letras e dos números aprendidos até então e a turma foi, de imediato, questionada sobre eles: “O que acham que têm aí?” perguntaram as mestrandas, “Um labirinto” respondeu o R., “E o que têm de fazer? De traçar o ...?”

continuaram as mestrandas, “Caminho?”, perguntou a S.S., “Sim, o caminho, o percurso! Desde o ponto de partida até ao ponto de...” disseram, ainda, as professoras estagiárias, “Chegada!”, concluiu a S.M., “É fácil”, disseram vários alunos, rindo-se e já com os lápis na mão a fazer. Enquanto mobilizavam conteúdos já trabalhados anteriormente, as letras e os números, e antecipavam conteúdos que iriam trabalhar pela primeira vez, os itinerários, trabalhavam outras competências em desenvolvimento, como a coordenação motora, a lateralidade e a lógica.

Feitos os labirintos, quase que espontaneamente, se deu a transição entre esta proposta e a atividade seguinte. Uma das professoras estagiárias, recorrendo a um deles como exemplo, questionou a turma: “Qual seria o ponto de partida e qual seria o ponto de chegada no percurso que todos os dias fazem para a escola?”, percebendo-se que, no geral, compreendiam que esse percurso se denomina de itinerário e que nele se podem encontrar alguns obstáculos dos quais têm de se desviar, neste e noutros que puderam encontrar aquando da realização dos exercícios do livro de Estudo do Meio. Então, com um intencional efeito de suspense, retirou-se um Robot Super Doc do armário. Os alunos ficaram surpresos e entusiasmados, soltando um “Ah!” de admiração, e muito rapidamente alguns deles comentaram que “na televisão deu, quando estava a dar bonecos para os meninos poderem escolher” (aluna V. A.) e que já tiveram a oportunidade de “jogar na pré” (aluno S.). Sabiam que se tratava de um robot, mas não se lembravam do seu nome e ficaram fascinados quando ele começou a apresentar-se. Os alunos entreolharam-se, apontando para ele, e riram-se. Sucedeu-se uma breve explicação do funcionamento do robot e da funcionalidade de cada um dos seus botões, e, posteriormente, apresentaram-se dois tapetes, construídos pelas mestrandas, para a utilização do Super Doc, dividindo-se, depois, a turma em dois grupos, cada um à responsabilidade de uma das professoras estagiárias, que se sentaram em torno de cada um dos tapetes, num espaço livre da sala, conseguido pela reorganização das mesas. O segundo robot foi introduzido de forma a ficar cada um dos grupos com um robot e um tapete para a realização de diferentes percursos. Uma organização do espaço, dos materiais e do grupo passível de ser observada na Figura 7.

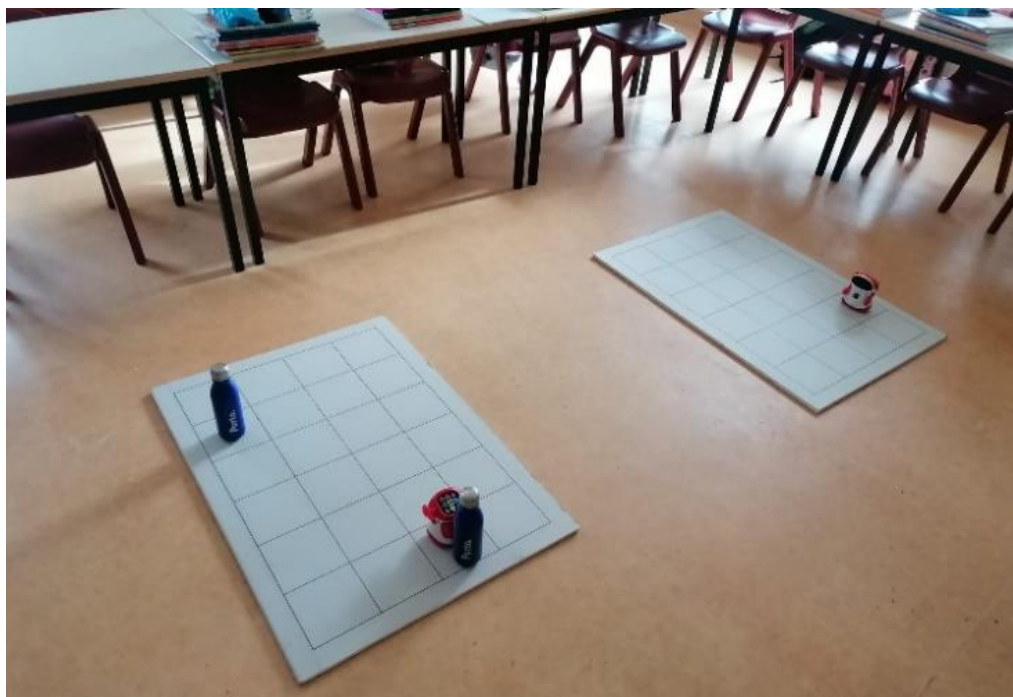


Figura 7 - A disposição dos robots e dos seus tapetes

A excitação era geral e imensa quando os alunos perceberam que todos teriam a hipótese de manipular o Super Doc sendo que, para isso, foram incentivados a concretizar um percurso que conduzisse o robot a um outro colega que ainda não o tivesse experimentado. Uma sugestão inicial para programarem que devia ter sido acompanhada de um esclarecimento importante, mas na altura esquecido, e de algumas regras para evitar que alunos como o J. fizessem percursos demasiado compridos, perdendo, por um lado, mais tempo e não conseguindo, por outro, executá-lo com o Super Doc, uma vez que a capacidade dele de programação se limita a 25 instruções direcionais.

Depois deste período de tempo, que as mestrandas sentiram a necessidade de alongar mais do que o previsto, dada a satisfação observada nos alunos foi, então, distribuída a primeira parte da ficha "Programar para os desafios ultrapassar". Os alunos ouviram a explicação dada sobre ela, compreenderam que a sua finalidade passava pela delimitação de dois percursos, um entre a sala de aula e a horta e outro da horta para a sala de aula e identificaram, cada um na sua, com uma cruz, o ponto de partida e o ponto de chegada, de cada um deles. Uma primeira tarefa que implicou, inegavelmente, uma maior capacidade de raciocínio e de resolução de problemas e que, talvez por isso, se revelou mais difícil de ser compreendida do que o expectável, mas que, com o devido acompanhamento das mestrandas, foi por todos concretizada.

Também, por todos, foi concretizada a tarefa seguinte que implicava a passagem por três etapas. Na primeira, os alunos tinham de desenhar o caminho que queriam que o robot fizesse, na segunda, precisavam de indicar, através de setas, a programação desse mesmo caminho, utilizando termos matemáticos de orientação espacial, e, por último, na terceira, deviam concretizá-lo, no tapete, com o robot. Mais uma vez, ficou a faltar a inclusão de algumas orientações e o tempo calculado não foi de todo o suficiente para que os alunos realizassem com sucesso e de forma significativa a parte I da ficha. Como tal, e detetando-se, no geral, embora num grupo mais do que noutro, várias dificuldades por parte da turma, decidiu-se que não seria entregue a parte II e, conseqüentemente, dificultada a atividade com a inserção de obstáculos que os alunos teriam de ter em conta na idealização dos percursos. Ao invés disso, redirecionou-se o tempo para o esclarecimento das diferentes dúvidas que os alunos foram colocando – “Como escrevo? Não sei”, “Para aqui ou para baixo” (aluno J.), “Porque é que ele não virou?” (aluna Y.) –, nomeadamente para o desenvolvimento e estabelecimento da lateralidade de algumas crianças que ainda não a tinham bem definida, trabalhando conceitos matemáticos de orientação espacial (direita, esquerda, outros). Conceitos que eram, portanto, causadores de alguma confusão, para a orientação individual de cada um dos alunos, sendo necessário auxílio aquando da execução do trajeto com o robot. Como tal, foi dada a todos a possibilidade de pensar, escrever e realizar os itinerários com calma, sem pressa e sem pressão, pedindo-se, a cada um, para parar e observar, quando outro colega o colocava em prática, de forma que as dificuldades de uns já prevenissem as de outros. Um processo que levou tempo, mas que se revelou necessário e fundamental, uma vez que é mais importante parar o momento da aula para esclarecer todas as dúvidas e ajudar nessas dificuldades do que prosseguir sem que as mesmas sejam resolvidas e ultrapassadas.

Acima de tudo, pretendia-se com esta atividade que os alunos aprendessem a trabalhar em grupo e desenvolvessem a sua linguagem de programação com o propósito de “distinguir as características, funcionalidades e aplicabilidade de diferentes objetos tangíveis” e de “resolver desafios através da [sua] programação” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 8-9), reconhecendo as suas potencialidades no ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I). Por sua vez, manifestavam “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade” e experimentavam “desenhar mapas e itinerários simples de espaços do seu quotidiano” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 8-9). Aprendizagens que, mais uma vez, visam o estímulo de algumas das competências identificadas e descritas no PASEO e que foram mobilizadas nas tarefas subsequentes. Afinal, a questão-problema ainda não estava respondida.

Concluída a parte I da ficha e realizados os percursos, a turma foi questionada: “Vocês acham que as divisões da nossa escola são todas iguais e quadradas como os quadrados por onde passa o

Super Doc? A nossa sala de aula tem o mesmo tamanho que a casa de banho ou a cantina, por exemplo?”. “Não!”, responderam os alunos, “Pois não”, concordou a mestranda. Foi, então, deixado claro que os trajetos feitos eram apenas fictícios e “impossíveis de reproduzir”, mas que podiam e iriam encontrar alguns reais e exequíveis. Para isso, começaram por observar dois mapas, o primeiro relativo à zona onde se insere a escola, com mais informação visual e menos detalhe, no qual a aluna Y. disse constar e tentou apontar “a loja dos meus pais”, e o segundo, com maior zoom e menos elementos acessórios, que o aluno R. duvidou ser da sua escola por ter “muitas árvores, a nossa não é assim”. À vista disso, as mestrandas sentiram a necessidade de fazer o reconhecimento do portão de entrada, do campo de futebol, da zona coberta no exterior, da sala de aula da turma do 2.º ano, cuja parede é visível se os alunos “olharem pela janela”, e da horta. Depois foram, então, exibidas duas plantas, por preencher, que o grupo facilmente identificou como sendo dos dois pisos da escola: “Porquê? Porque achas que esta é a do 1.º piso?” perguntou uma das professoras estagiárias, “Está aí a nossa sala”, respondeu, quase que instantaneamente, a aluna S. M., que ajudou a, em conjunto com toda a turma, reconhecer todas as outras divisões. Divisões que, um a um, foram, depois, com a ajuda das mestrandas, colar nos respetivos espaços das plantas da escola. Uma sequência de atividades cujos registos fotográficos foram organizados na Figura 8.



Figura 8 - Análise, preenchimento e exposição das plantas da escola

Não só foram alertados para a distinção que pode e deve ser feita entre situações reais e situações ficcionadas (Direção-Geral da Educação, 2018d), como também tiveram a oportunidade de compreender que o espaço pode ser representado através de mapas e de plantas, de localizar alguns locais que lhes sejam próximos (Direção-Geral da Educação, 2018b) e de descrever a posição de

pessoas e de objetos em relação a eles, com recurso a termos adequados (Direção-Geral da Educação, 2021). Para além disso, reforçaram as suas aptidões para a conceção de itinerários simples de espaços a si familiares (Direção-Geral da Educação, 2018b), no caso, dentro da escola, da sala de aula até à horta e da horta até à sala de aula. Os alunos, prontamente, compreenderam que seria “mais rápido ir diretamente pela cantina”, tal como o pronunciou a aluna S. M., porque ir à volta, pelo recreio, “demora mais”, segundo a aluna Y. S., e, todos em conjunto, delimitaram o caminho: começar na sala de aula (1), “o ponto de partida”, passar pela área comum (2) e seguir em frente, com as casas de banho do lado esquerdo (3), para encontrar as escadas (4) que têm de descer para passar pela porta que dá para o recreio (5), mas entrar na cantina (6) para, então, à saída dela, descer outras escadas (7) e alcançar a porta da horta (8), “o ponto de chegada”. Um percurso que, lamentavelmente, não pôde, como estava previsto, ser realizado, dadas as condições meteorológicas, obrigando à adaptação, por parte das mestrandas, da planificação inicial (Apêndice A). Por essa razão, as oito atividades, preparadas para cada um dos oito pontos do percurso, de acordo com os conteúdos até então trabalhados, foram realizadas em sala de aula com toda a turma, em conjunto, ao invés de dividida em dois grupos como, inicialmente, presumido. Com a roleta, criada digitalmente para o efeito, os desafios foram sendo sorteados e distribuídos por cada um dos alunos num papel com espaço para as respostas que foi, depois, colado no caderno de cada um, como se observa na Figura 9. Para além disso, todos os desafios foram sendo copiados para o quadro, pelas mestrandas, para permitir que, à vez, os alunos fossem lá responder e que, todos, conseguissem, mais facilmente, ler e acompanhar.

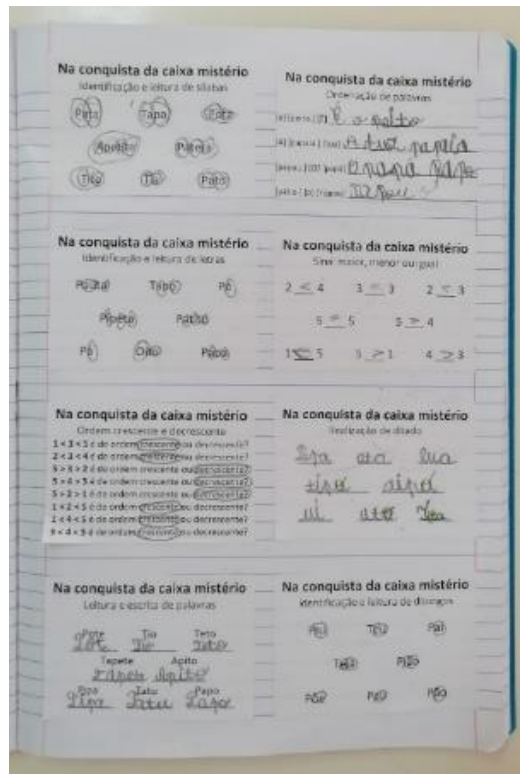


Figura 9 - Disposição final, de todos os exercícios realizados, no caderno de cada aluno

Os alunos identificaram, rodeando, e leram letras, ditongos e outras sílabas, leram e copiaram palavras, escreveram palavras que lhes foram ditadas, ordenaram palavras, formando frases, utilizaram os sinais “maior”, “menor” ou “igual” e distinguiram a ordem crescente da ordem decrescente. Um conjunto de exercícios realizados com intencionalidade pedagógica num ambiente de jogo, numa aproximação à metodologia ativa da gamificação, em que se recorreu a elementos do jogo para desenvolver aprendizagens nos alunos (cf. Capítulo I), como a passagem, de níveis e uma recompensa final: uma caixa mistério, no interior da qual encontrariam vários desenhos, todos de pessoas, animais ou objetos iniciados pela letra “D/d”, para pintar. No entanto, tendo sido solicitado, pela professora cooperante, que a introdução à nova consoante fosse adiada para a primeira semana de aulas do 2.º período, dado o significativo atraso da maioria dos alunos na interiorização das já aprendidas, decidiu-se que a caixa só seria entregue nessa altura. No dia 3 de janeiro, a turma foi, então, recordada do trabalho que tinha sido feito para a conquista da caixa mistério e esta foi-lhes entregue. Foi dado tempo para que pintassem os desenhos e, depois de recolhidos os mesmos, foram desafiados oralmente a legendar cada um a sua imagem. As mestrandas escreveram no quadro, à medida que eles foram dizendo, e questionaram a turma: “Conseguem encontrar algo em

comum em todos eles? Olhem para aqui e pensem!”. Rapidamente responderam que “a letra é igual” disse a S.S., “sim, a primeira”, concluiu o R. Uma atividade dinâmica e prazerosa para os alunos, dada a possibilidade que lhes foi dada de fazerem algo de que tanto gostam, pintar, mas com intencionalidade educativa na medida em que visou a promoção de Informação e comunicação e o desenvolvimento da Sensibilidade estética e artística, duas das áreas de competências abrangidas pelo PASEO.

Competências que foram igualmente mobilizadas num outro momento, o correspondente à quarta fase da MTP, a da divulgação/avaliação, durante o qual se desafiaram os alunos a criar, em grupo-turma, na plataforma Padlet, um espaço de partilha das várias atividades realizadas no decurso do projeto. Os alunos ajudaram a escolher as imagens, a organizá-las e a descrevê-las, utilizando esta plataforma digital enquanto reviam todo o projeto. Um processo que pode dizer-se ter sido satisfatório e gratificante, apesar de não se ter conseguido envolver as famílias e a comunidade, tal como se pretendia dados os benefícios já enumerados (cf. Capítulo I), por razões alheias às mestradas. Todo o grupo foi envolvido no seu processo de aprendizagem e o nível de apatia que, inicialmente, apresentavam, reduziu substancialmente, tendo aumentado a quantidade e, sobretudo, a qualidade das participações dos alunos, e o trabalho em equipa: o trabalho em pares deixou de ser encarado como um obstáculo e passou a ser visto como uma mais-valia para o crescimento pessoal e social de cada um e da turma.

Assim, construíram-se práticas educativas assentes na articulação curricular, com dinâmicas e recursos que possibilitaram o desenvolvimento holístico da criança. O projeto aliado às práticas educativas constituiu uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que mobilizou diferentes áreas do saber e trouxe para a sala de aula novas situações de aprendizagem ativa e colaborativa.

3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que se refere ao contexto em EPE, a observação do grupo revelou também ser, tal como expectável, uma fase da I-A que não podia ser desconsiderada ou apressada e, por essa razão, o surgimento de um projeto que fosse ao encontro das necessidades evidenciadas e dos interesses manifestados das e pelas crianças, sem impugnar o projeto curricular de grupo, demorou mais do

que o, inicialmente, previsto. Isto porque o grupo era, por um lado, bastante heterógeno e tinha, por outro, várias características em comum, entre as quais o reduzido questionamento que fazem do mundo que as rodeia consequente da pouca estimulação a que são sujeitos no seu dia-a-dia (cf. Capítulo II). Como tal, foram desenvolvidas, nesse período inicial, algumas dinâmicas que respondessem de forma mais imediata às crianças, às suas motivações, às suas capacidades e às suas dificuldades; dinâmicas que, por sua vez, possibilitavam um melhor entendimento por parte das mestrandas em relação a todas e, sobretudo, a cada uma das crianças, as protagonistas da ação educativa.

Exemplo disso foi a exploração do espaço exterior e de diferentes elementos da natureza proporcionada aquando da chegada da Primavera, uma estação do ano com a qual todos se mostraram muito entusiasmados. O bom tempo e o aparecimento de flores já tinham sido impulsionadores de diálogos em pequenos e em grande grupo e, como tal, dar às crianças a oportunidade de disfrutar do espaço exterior na procura e identificação de elementos característicos desta época, que a maioria compreendia acontecer depois do Inverno e antes do Verão, pareceu ser uma estratégia conveniente e favorável. A cada uma das crianças foi distribuída uma folha A5 na qual constavam, a cores, imagens de paus, folhas, joaninhas, árvores, cogumelos, pássaros, flores e pedras, e a todas foi colocado o desafio de os encontrar no espaço exterior da escola; espaço que naquele momento não se restringiu apenas ao que elas habitualmente podem usar uma vez que as turmas do 1.º CEB se encontravam todas na sala de aula. Individualmente, em pares e em pequenos grupos, as crianças andaram livremente à procura dos diferentes elementos, tal como podemos observar na figura 10, alertando, orgulhosas de si, as restantes quando eram bem-sucedidas e recolhendo aqueles que podiam ser recolhidos: pedras, flores, paus e folhas.



Figura 10 - Exploração do espaço exterior – “Caça à Primavera”

O prazer era evidente nas expressões faciais e nos movimentos corporais de todos, comprovando-se as várias potencialidades do espaço exterior enumeradas pelas OCEPE (cf. Capítulo I). Estimulou-se uma melhor compreensão do mundo e motivou-se uma maior consciência da e para a preservação do ambiente por parte das crianças quando, por exemplo, se alertou o grupo para o facto de não deverem arrancar folhas ou flores, mas apenas colherem as que por alguma razão já estivessem caídas. Tudo isto enquanto se favorecia o desenvolvimento das interações sociais e do trabalho em equipa, podendo e devendo as educadoras estagiárias compreender melhor a qualidade dos laços criados até então entre as crianças de forma a detetar se alguma delas está menos integrada do que as restantes. Para além disso, esta foi também uma boa oportunidade para que as próprias mestrandas fortalecessem o vínculo criado com o grupo na medida em que mais facilmente puderam observar e conversar com cada uma das crianças, ouvir a sua opinião, mostrar interesse pelas suas descobertas e ajudar na exploração enquanto parte integrante daquela equipa, dirigindo-se a elas as crianças quando encontravam alguma coisa nova.

Encontrados (quase) todos os elementos característicos da Primavera representados por imagens nas folhas que receberam, as crianças dirigiram-se à sala com aqueles que conseguiram recolher. A exploração ainda não havia terminado: o grupo podia e devia agora colocá-los a todos em cima das mesas como espelha a figura seguinte.

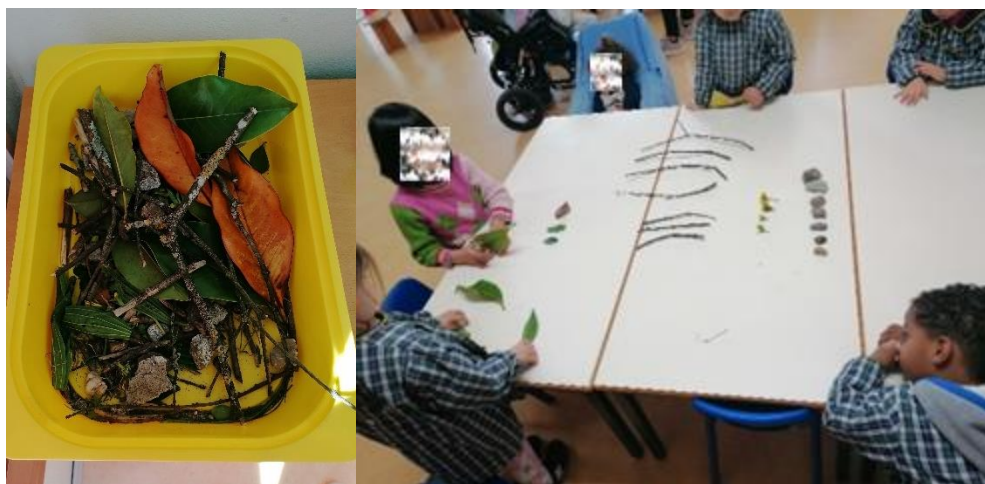


Figura 11 - Identificação e exploração dos elementos recolhidos

Primeiro foram convidadas a separá-los, paus com paus, flores com flores, folhas com folhas e pedras com pedras, de forma a compreenderem tratar-se de elementos com características semelhantes a uns e diferentes de outros, uma proposta cuja dinâmica demorou a ser compreendida uma vez que a maioria das crianças queria criar os seus próprios grupos, de forma individual, ao invés de ajudar as restantes a criar um conjunto de cada, em grande grupo. Uma reação que ajudou a promover a reflexão sobre a necessidade de se investir mais em atividades que não fossem apenas individuais, mas também em pares, pequenos e grandes grupos, de preferência heterogéneos, tal como o recomenda o MEM (cf. Capítulo I). Depois foram estimuladas a contar a quantidade de cada tipo de elementos, sendo que, ao mesmo tempo, todas conseguiram facilmente concluir que havia sete paus, quatro flores, oito folhas e sete pedras. E, por último, foram desafiadas a ordenar os elementos, do mais pequeno para o maior, denotando-se um grau de complexidade superior ao esperado: algumas crianças demoraram a perceber o objetivo da atividade e outras, mesmo percebendo, não conseguiram executá-la, tendo o trabalho em equipa sido o único caminho viável para o sucesso desta proposta, uma vez que as crianças mais velhas foram as responsáveis por ajudar as mais novas a compreender e a concretizar o pretendido. Para além da Área de Formação Pessoal e Social e do Domínio da Linguagem Oral, que vai compreender-se estarem presentes não só nesta, mas em todas as propostas levadas a cabo com o grupo, mobilizou-se, no âmbito do Domínio da Matemática, as componentes Números e Operações, Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática, estimulando-se o desenvolvimento do sentido de número, a comparação de quantidades, a identificação de características em diferentes objetos e a vontade de saber mais (Lopes da Silva et al., 2016).

O lanche da manhã já estava pronto e o que havia sido planejado estava feito, mas o entusiasmo das crianças não desvanecia e a manipulação que estava a ser-lhes permitida fazer deram origem a todo um novo diálogo sobre, para além da heterogeneidade de tamanhos, a diversidade de cores das folhas, de texturas das pedras, de número de pétalas nas flores, de tipos de paus. O grupo facilmente constatou existirem elementos iguais com diferentes características de forma autónoma, espontânea e livre, sem a pressão de um adulto, mas com a felicidade de uma criança (cf. Capítulo I). E, como tal, decidiu-se dedicar mais algum tempo a esta dinâmica de forma a garantir que as curiosidades e dúvidas das crianças não eram ignoradas, mas aproveitadas para se aprofundar algumas questões relacionadas com a natureza, com as atitudes que devemos ter para contribuir para a sua preservação e com a Primavera cuja chegada se celebrava.

Concluiu-se que esta estação do ano traz consigo, não só flores coloridas na terra, mas também muitos animais voadores no ar, tais como: “pássaros” (G. T.) e “andorinhas” (D.), facilmente identificados pelas crianças, ou abelhas, apenas superficialmente conhecidas pelo grupo. Uma constatação que justificou a abordagem mais aprofundada deste inseto, do seu papel na polinização das flores e da sua consequente importância para a biodiversidade. Conceitos novos e complexos que foram mais facilmente compreendidos pela totalidade das crianças graças à reprodução do vídeo “Biodiversidade, vem aprender mais sobre as abelhas!”, lançado pelo projeto “Dá a mão à floresta”, que numa linguagem mais acessível para as crianças lhes mostra o que acontece aquando do retorno destes animais. Quando questionadas sobre a estação do ano presente no início do vídeo, rapidamente responderam “Outono” (G.), justificando-o pelo facto das folhas serem “vermelhas” (L. B.), “amarelas” (L. C.) e “castanhas” (M. J) e de existirem poucas abelhas, algo “grave” (L. C.) que se resolve com o regresso delas em março, na “Primavera”. Altura em que produzem um alimento amarelo, líquido e doce: “mel” (L. C.). Um alimento que não tendo sido ainda experimentado por todas as crianças, lhes foi dado a provar, depois de feita a devida higiene das mãos que iriam confeccionar e das mesas onde iria ser confeccionado um bolo com mel. Afinal, já era do conhecimento das mestrandas que o grupo mostrava especial interesse pelas atividades de culinária, mesmo em momentos de exploração livre da área da casinha, e as circunstâncias justificaram que às crianças fosse dada a oportunidade de cozinhar mais uma vez. Sentadas nas cadeiras à volta do conjunto de mesas, as crianças identificaram quer os utensílios quer os ingredientes a utilizar e ajudaram, um a um, a preparar o bolo, sempre mexendo entre as sequenciais etapas retratadas na figura 12: partiram os três ovos e colocaram-nos na bacia, juntaram o leite, calculando a quantidade certa com recurso a uma chávena, adicionaram o mel, acrescentaram a farinha e o açúcar, também com a ajuda da mesma chávena usada como medida, juntaram o fermento e a canela, untaram a forma com

manteiga e farinha “para o bolo não ficar tão preso” (G. T.), ajudaram a verter a mistura obtida para a forma e viram o bolo ser colocado no forno.



Figura 12 - A preparação de um bolo pelos pequenos chefes

Processo durante o qual se promoveram a Área de Formação Pessoal e Social, o Domínio da Linguagem Oral e as componentes Números e Operações, Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática do Domínio da Matemática (Lopes da Silva et al., 2016). Escolheu-se uma unidade de medida para calcular a quantidade de determinados ingredientes, foram sendo colocadas questões que permitissem às crianças construir noções matemáticas, à medida que iam sendo adicionados os ingredientes, as crianças eram questionadas sobre quais os já usados e incentivadas a contá-los, quando a chávena era necessária o grupo identificava o número de vezes, as quantidades eram comparadas e os termos “mais do que” e “menos do que” foram mencionados. Tudo isto enquanto cada uma das crianças se sentia útil e capaz de ajudar numa tarefa que exige responsabilidade e cooperação, fortalecendo-se a autoestima e o sentimento de pertença cuja promoção é incentivada pelas OCEPE (cf. Capítulo I). Por essa razão, esta foi uma dinâmica dinamizada não só neste momento, mas noutros ao longo da PES, em paralelo com o projeto que, então, teve início, meio e fim.

O projeto que se intitulou de “Pequenos cientistas, grandes crianças”, advindo de um interesse manifestado inicialmente por uma criança do grupo e partilhado depois pelas restantes e orientado para o “desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Tal como já referido (cf. Capítulo II), este é um grupo que mais do que “aprender a fazer” e “aprender a conhecer”, precisa de “aprender a ser” e “aprender a viver com os outros”, sendo os quatro importantes e fundamentais pilares da educação elencados pela UNESCO (Delors et al., 1996). E assim sendo, pretendeu-se que as crianças

adquirissem, por um lado, conhecimentos e capacidades e desenvolvessem, por outro, predisposições e sentimentos (Katz et al., 1997).

Numa conversa em roda despoletada pela questão “O que gostavam de fazer aqui na sala que ainda não tenham feito?”, as respostas foram poucas, mas divergentes, umas mais ponderadas do que outras: “trabalhos muito difíceis” (G. T.), “foguetões” (C.), “castelos” (D.), “voar” (I.), “plasticina” (M. C.), “desenhos com lápis de cor” (L. C.), “uma porta” (T. G.), “experiências” (E. W.). Algumas crianças demonstraram interesse por esta última sugestão, “sim” (T. M.), “vamos fazer isso” (L. C.), “misturar coisas” (G. T.), mas no geral nenhuma pareceu captar a atenção e despertar a curiosidade do grupo, reagindo a grande maioria quando era mencionado algo relacionado com a Expressão Plástica, dado o entusiasmo de todos por essa área (cf. Capítulo II), mas permanecendo alguma apatia em relação às restantes opções. Só quando uma outra criança partilhou que gostava que houvesse “surpresas” (E. B.), coisas que a surpreendessem, é que se retomou a sugestão da E. W., e muitos meninos e meninas afirmaram querer “experimentar coisas novas”, tal como se pode ver na figura abaixo elencada.



Figura 13 - Partilha individual de interesses e curiosidades

No entanto, nenhuma sabia o que experimentar significava na prática e, graças a um posterior diálogo com a educadora titular do grupo, as mestrandas compreenderam que a área das Ciências era de facto desconhecida para a maioria das crianças, não sendo tema abordado em casa e

não tendo sido até então explanada de forma específica no JI. Ainda assim, a definição do problema, primeira fase da MTP, só ficou concluída quando, num momento de jogo espontâneo no espaço exterior, uma das mestrandas estava a ler a história “A bela e o monstro” trazida pela L. F.: uma criança da sala 2 afirmou que o pai da Bela “parece um cientista” e a C., quase que instantaneamente, perguntou “Porquê? O que é um cientista?”. Essa questão foi, então, levada para a nossa sala, dando início à segunda fase da MTP, a da planificação e desenvolvimento do trabalho, durante a qual se elaborou um mapa concetual no qual constam as respostas a três grandes questões: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?”. A primeira delas contou com a ajuda dos pais: sabendo desde logo a fragilidade da relação estabelecida entre a comunidade escolar e as famílias das crianças e reconhecendo a importância de se investir nela com vista ao enriquecimento do processo educativo (cf. Capítulo I), as mestrandas decidiram desde logo incluí-los nesta descoberta assumida pelos seus filhos. Assim sendo, foi entregue a um familiar de cada criança um comunicado no qual se questionou, com o devido enquadramento, “O que faz um cientista?”, e as respostas foram lidas, compreendidas e registadas logo na manhã seguinte. Período em que também se deixaram registadas as questões que ainda tinham as crianças: “Que materiais usa?” (L. B.), “Onde?” (G. T.), “Como se veste?” (L. F.). Questões cuja resposta foi encontrada na fase seguinte da MTP, a da execução, cujo principal objetivo é precisamente solucionar as dúvidas levantadas sobre o tópico do projeto através da aquisição de novas informações e do desenvolvimento de outros conhecimentos (Katz et al., 1997). E nessa fase criou-se e aprimorou-se uma nova área de interesse, para a qual foram encomendados diferentes materiais às ciências adequados, e planificou-se e desenvolveu-se, no âmbito do projeto, várias dinâmicas numa tabela enumeradas (Apêndice B) que ao longo de várias semanas foram sendo planificadas (Apêndice C) e desenvolvidas. No entanto, de todas não se pode aqui falar e, como tal, será feita de seguida a descrição e reflexão de duas delas, uma mais orientada para o saber ser e para o saber estar e outra mais focada no saber fazer.

No que respeita à primeira vertente, tão importante na medida em que este é um “período crítico (...) para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), uma das propostas inicialmente levada a cabo subdividiu-se em três diferentes momentos e pretendia que se despoletasse nas crianças uma maior tomada de consciência perante as atitudes que elas adotam dentro e fora da sala. Várias imagens representativas de diferentes comportamentos foram espalhadas pelo espaço exterior e o grupo foi desafiado a procurá-las e a observá-las, refletindo sobre o seu conteúdo e decidindo se aquela prática devia ser adotada ou evitada, colocando-a na caixa verde ou na caixa vermelha, disponibilizadas para o efeito, respetivamente. Se inicialmente a tendência delas era mostrar o que

encontraram, facilmente compreenderam que o objetivo era parar para observar com atenção a imagem de forma a perceberem o que nela estava a acontecer e colocá-la numa das caixas para continuar a procurar mais imagens, como mostra a figura 14 abaixo exposta.



Figura 14 – Os diferentes tipos de comportamentos

Depois de encontradas e colocadas na respetiva caixa todas as imagens, as crianças ajudaram a contá-las, integrando-se de forma quase que espontânea o Domínio da Matemática, e tiveram a oportunidade de as ver e considerar, uma a uma. Compreendeu-se o conteúdo delas, referindo-se situações semelhantes que aconteceram recentemente e refletindo-se em conjunto sobre, e ponderou-se, tal como é visível na figura 15, se estavam “ou não na caixa correta”, se “é uma coisa boa que devemos fazer” ou se “não podemos fazer”.



Figura 15 - Quais os comportamentos a adotar e quais os comportamentos a evitar?

“Deitar lixo no chão” (G. T.), “empurrar os colegas” (L. B.), “não estar no comboio” (M. J.), “rasgar folhas” (C.), “subir nas mesas” (L. B.) e “gritar, ser mau” (G.) foram ações rapidamente identificadas e catalogadas como comportamentos a evitar, a não fazer. Já as imagens representativas de ações como estragar os trabalhos dos colegas e ridicularizá-los, foram colocadas pelas crianças na caixa errada, a verde, ao invés de na vermelha, por não terem sido bem compreendidas, talvez dado o tamanho das imagens que por ser inferior ao adequado tornava mais desfocados os pormenores e menos explícita a atitude espelhada. Ainda assim, quando explicadas cada uma das atitudes, todos concordaram tratar-se de comportamentos incorretos, “Temos de ser amigos” disse logo o L. B. que imediatamente a seguir usou essa expressão para identificar uma outra imagem colocada, e bem, na caixa verde. Caixa onde também estavam imagens em que “o menino está a ajudar a menina a apertar os botões” (L. F.), em que “estão a colocar o lixo no lixo, no caixote” (D.), em que “estão a sair da sala” (L. B.) “sem empurrar e sem correr” (C.), onde “os meninos estão a falar” (G.) e “lendo um livro juntos” (L.B.), em que “estão na mesa a fazer desenhos” (K. J.). Mas não só, nela constavam outras referentes à realização das tarefas propostas, ao respeito pelos trabalhos dos colegas, à organização e arrumação das coisas no seu devido lugar e à entrada e saída da sala e qualquer outro espaço de forma ordenada. Práticas que embora colocadas na caixa certa não eram suficientemente esclarecedoras para o grupo: para além de demasiado pequenas, as imagens podiam ter mais do que uma interpretação e isso claramente comprometeu a perceção das crianças. Como tal, foi necessário discriminar com mais detalhe cada uma delas para que, então, todas aprovassem a sua permanência naquela caixa e se pudesse, agora, contar novamente a quantidade de imagens em cada uma das caixas, constatando-se ter mais “na verde” (L. F.) e “menos na vermelha” (C.). Uma desigualdade intencionalmente criada dados os inegáveis benefícios da utilização do reforço positivo na educação das crianças: as mestrandas recorreram a imagens com alguns comportamentos menos corretos porque sentiram a necessidade de exemplificar para, então, falar sobre alguns muito frequentes naquele grupo, sem especificar ou proferir nomes, no entanto reconhecem que é sempre preferível a abordagem pela positiva sem recurso a advérbios de negação na medida em que é mais vantajoso incentivar as crianças a “arrumar os materiais utilizados” ao invés de as censurar por “não arrumar o espaço”, por exemplo. E foi seguindo esta linha de pensamento que se construiu um “semáforo dos comportamentos” com as luzes verde e vermelha para categorizar, respetivamente, os a preferir e os a evitar. Semáforo no qual as crianças puderam então colar todas as imagens para posterior exposição numa das paredes da sala à altura das crianças.

Para além de serem mobilizados o Subdomínio das Artes Visuais, tanto no inicial reconhecimento de “elementos da comunicação visual (...) em imagens” como no posterior desenvolvimento de “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções

plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50) e duas componentes do Domínio da Matemática, a de Geometria e a de Números e Operações quando foram desafiados, primeiro, a procurar e localizar no espaço exterior as imagens e, depois, a contá-las, desenvolveram-se competências no Domínio da Linguagem Oral e, sobretudo, da Área de Formação Pessoal e Social. Uma área que, como já aqui foi referido, é “transversal [na medida em que] está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” e primordial uma vez que o grupo pôde, por exemplo, “compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Uma educação para a cidadania que visa a formação de futuros adultos conscientes e solidários preparados para uma convivência democrática em sociedade.

Já em relação à segunda, priorizou-se a realização de diferentes experiências que possibilitassem o contacto das crianças com os vários materiais e que estimulassem o seu questionamento perante diferentes fenómenos. Experiências cuja complexidade foi sendo aumentada gradualmente à medida que o grupo se ia familiarizando com os diferentes materiais, reconhecendo os seus nomes e, sobretudo, compreendendo as suas utilidades de forma que a autonomia dada às crianças fosse também cuidadosamente ampliada: a liberdade ao grupo dada não podia ser demasiada ao ponto de as crianças se sentirem desamparadas e receosas de tentar ou retraídas por terem tentado e falhado. E é precisamente neste sentido que esta vertente não deixa de estar em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos pelas mestrandas no âmbito do “aprender a ser” e do “aprender a conviver”. A criança era reconhecida como agente do seu próprio processo educativo, valorizada e respeitada, sentindo-se confiante e capaz de participar na vida do grupo e de se relacionar com os outros e de com os outros cooperar para aprender. A apatia inicialmente característica de algumas crianças (cf. Capítulo II) foi sendo paulatinamente substituída por dinamismo, ânimo e determinação, tornando-se cada vez mais frequentes questões por parte do grupo em consequência de um maior interesse pelo mundo e pelos fenómenos que nele ocorrem, dada a constante estimulação a que estavam benéficamente sujeitas, de forma mais ou menos intencional. E dada também a novidade que era cada uma das novas experiências realizadas, por mais simples que fossem, como é o caso da “flutua ou não flutua?”, uma das primeiras a acontecer.

Para a sua concretização, foram colocadas duas mesas no centro da sala à volta das quais se organizaram as crianças, em pé, de forma que todos tivessem visibilidade para o recipiente transparente com “água”, tal como todos identificaram, que nelas foi disposto. Então, num primeiro momento, o grupo foi questionado sobre o significado das palavras “afundar” e “flutuar”: “O que é flutuar?” perguntaram as educadoras estagiárias, “Quando ele fica assim” respondeu o L. B. enquanto mostrava usando as mãos que fica por cima na água, “Muito bem. E afundar? Alguém sabe

o que é afundar?” voltaram elas a inquirir, “É mergulhar” “mais para baixo” disseram a L. C. e a C. respetivamente, “Ficar no fundo, sim. Então vamos testar diferentes materiais aqui na sala e vamos ver se eles afundam ou se eles flutuam?”.

Passou-se a um segundo momento e cada uma das crianças foram agora desafiadas a escolher um objeto de qualquer uma das áreas de interesse que quisessem colocar na água para saber se ele flutua ou não; tendo as mestrandas tido o cuidado de prestar atenção aqueles que iam sendo escolhidos e de sugerir às crianças menos determinadas outros que fossem diferentes. Quando todas tinham já um objeto na mão, foram sendo questionadas sobre eles e sobre o efeito que achavam que iria ter: “Vai afundar ou flutuar?”, uma questão que não foi imediata e facilmente compreendida: as crianças respondiam sem pensar e sem tentar perceber efetivamente qual seria o resultado. No entanto, à medida que foram observando o que acontecia com os diferentes materiais, algumas começaram a entender e a ser progressivamente capazes de prever: “Vai afundar” disse a L. C., “Porquê?” perguntou-lhe uma das mestrandas, “É grande” respondeu-lhe a criança, “Ora vamos ver” anunciou a outra mestranda ao mesmo tempo que a criança colocava o objeto no recipiente. “Uau” comentou quase que em uníssono todo o grupo quando viu o objeto a ficar, tal como achou a L. C., no fundo, momento captado e abaixo listado.



Figura 16 - Flutua ou não flutua?

Ainda assim, para que todos acompanhassem o raciocínio, sentiu-se a necessidade de se usar dois dos elementos recolhidos no espaço exterior e pesados em sala com recurso à balança e aos pesos da nova área de interesse na semana anterior: uma folha e uma concha. As crianças lembravam-se que a concha era mais pesada do que a folha e quando convidadas a colocar ambas na água não se mostraram muito surpreendidas por a concha afundar e a folha flutuar, comentando a L.

C. que os objetos que não vão ao fundo “são os mais fracos”. Uma conclusão que levou as mestrandas a pedir ao grupo para começar a colocar, ao mesmo tempo, duas coisas de cada vez, de forma a facilitar a identificação do objeto mais pesado e do objeto mais leve e a sua consequente percepção da diferente (ou não) reação de ambos na água. Outra das adaptações feitas ao inicialmente planificado que decorreu da reflexão na ação, que sobre ela e para ela se faz e se deve fazer, tal é a relação que entre as duas se estabelece; uma relação interativa, retrospectiva e prospetiva (Alarcão, 1996) que para o caráter flexível das planificações contribui.

Quando, na altura de colocar a sua pedra, o L. B. declarou que ela iria “afundar” porque “é mais grande”, todos foram lembrados de que a folha é maior do que a concha e de que, no entanto, foi a concha que afundou, não podendo o afundar/flutuar ser ou estar relacionado com o tamanho. Mas como ouvir a teoria não chega para que sejam compreendidos novos conceitos e ver na prática é muito mais proveitoso, decidiu-se questionar novamente “O que é flutuar?”, concordando a maioria com o G. T. que afirmou significar que está “para cima” e pedir a quem ainda tinha objetos na mão para os colocar na água e dizer, depois, se eles flutuaram ou não; a maioria acertou. Contaram-se os objetos que flutuaram, 11, e os objetos que afundaram, quatro, concluiu-se que tinham sido encontrados mais “que flutuam” (M. J.) e deu-se início a uma nova procura na sala por outros que afundem, testando-se à medida que as crianças encontravam algo, fossem folhas de papel, borrachas, copos onde se colocam habitualmente os pincéis, molas, tesouras... As mesas e o chão da sala ficaram molhados e as áreas de interesse passaram a estar desarrumadas, mas a alegria estampada no rosto das crianças e o entusiasmo com que encontravam novos objetos e se dirigiam para o recipiente já dizendo o que achavam que iria acontecer faziam com que tudo o resto valesse a pena. E a verdade é uma: esta foi uma experiência da qual se lembravam e que mencionavam várias vezes durante o restante decorrer da PES desenvolvida neste contexto, uma experiência graças à qual compreenderam a diferença entre “afundar” e “flutuar”, dois comportamentos distintos assumidos por distintos objetos quando mergulhados num mesmo tipo de líquido que não depende única e exclusivamente da sua forma ou do seu tamanho, mas das características do material de que é feito.

Esta sensibilização às ciências naturais mobilizou, tal como previsto nas OCEPE, outros meios de expressão e de comunicação: a linguagem oral uma vez que ao “escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, [as mestrandas favoreceram] a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61) e a matemática de forma que “as crianças aprendam a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas” (Lopes da Silva et al.,

2016, p. 74), não deixando nunca de mobilizar a Área de Formação Pessoal e Social na medida do já acima referido e explicado. Partindo-se daquilo que as crianças já sabiam e partilharam, as educadoras estagiárias lançaram “as bases da estruturação do pensamento científico” com “rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados” visando um incremento da “capacidade de observar” e do “desejo de experimentar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). Razão pela qual se fizeram e se registaram três importantes questões: “O que acham que vai acontecer?”, “O que aconteceu efetivamente?” e “Porquê?”.

Questões que não só nesta, mas em todas as experiências realizadas se colocaram, inclusive nas cinco escolhidas pelo grupo para a divulgação do projeto às famílias e à comunidade escolar: a do “Leite psicadélico”, a da “Lava dançante”, a da “Cobra de Faraó”, a da “Erupção colorida” e a das “Cores dançantes”. Uma divulgação bem-sucedida que permitiu aos outros grupos e turmas da escola conhecer o trabalho desenvolvido pela sala 2 da EPE e que deu às famílias a oportunidade de ver e compreender o projeto para o qual elas próprias também foram contribuindo no seu decorrer, podendo explorar a área das experiências que para o espaço polivalente foi transportada, como se visualiza na figura 17, dada a relevância de todos os elementos que dela fazem parte e podendo assistir à concretização de algumas das experiências que as crianças foram então testando em sala. Mas não só. Quer as famílias, quer a comunidade escolar, puderam testemunhar o fechar de um ciclo, a certificação de cada um dos elementos do grupo enquanto “pequenos cientistas, grandes crianças”, enquanto parte fundamental de uma equipa com a qual colaboraram e para a qual positivamente concorreram, enquanto pessoas cuja evolução é inegável tal foi a postura que assumiram naquele momento, um momento para o qual poucos achavam estar preparados, mas todos sentiram ser competentes.



Figura 17 - Espaço no qual decorreu a divulgação do projeto

E é esta a verdadeira essência de uma MTP, uma metodologia que se inscreve no paradigma socioconstrutivista e que, portanto, em oposição a toda e qualquer pedagogia transmissiva, atribui à criança um papel ativo no seu processo de aprendizagem (cf. Capítulo I), dando-lhe a autonomia necessária para que questione o que não compreende e partilhe o que sabe, pondere opções e dialogue, pesquise e faça registos dos resultados dessa pesquisa, escrevendo, desenhando, pintando ou cantando, organize as novas informações e as exponha tendo em conta a sua relevância, reflita e avalie sobre. Remetendo estas duas últimas fundamentais competências para a quarta e última fase da MTP que não só da divulgação se faz, mas que também uma avaliação implica, uma comparação entre as questões colocadas no início do projeto e as respostas encontradas ao longo dele, uma ponderação sobre os contributos de cada um e uma apreciação da qualidade de todo o processo. Este que foi um processo longo, mas satisfatório e gratificante, não só para todas e para cada umas das crianças que compõem o grupo em questão, mas também, e muito, para a mestrandia.

A PES desenvolvida neste contexto de EPE contribuiu, inegavelmente, para o crescimento profissional e pessoal da educadora estagiária que com o grupo teve a oportunidade de estar, aprendendo e amadurecendo com ele. Para além do contacto direto com diferentes modelos pedagógicos e da apropriação da MTP e da I-A que graças ao estágio foram providenciados, também possíveis foram a interiorização e a aplicação de valores e princípios, a utilização de diferentes recursos e estratégias, a articulação efetiva entre a teoria e a prática, a tomada de consciência do

significado desta profissão tão nobre, mas tão complexa, o aperfeiçoamento das escolhas e das ações educativas que, por sua vez, concorreram para o enriquecimento, não só das práticas em si, mas também dos saberes profissionais neste que é um processo de formação inicial que pode e deve estender-se ao longo da vida. Um processo muito favorecido pelas relações de cooperação e colaboração estabelecidas entre a mestrandia e todos os intervenientes do contexto: as crianças, a educadora titular do grupo, as restantes educadoras e professoras da escola, as assistentes técnicas e operacionais, as famílias de cada uma das crianças; um conjunto de pessoas que será sempre com gratidão lembrado, tais foram os seus contributos para a evolução da futura educadora e professora. Foram alguns e assustadores os obstáculos que surgiram, mas nenhum o que não foi resolvido e ultrapassado.

REFLEXÃO FINAL

O terminar deste relatório simboliza também o terminar deste processo inicial de formação nesta que é uma área que a mestranda escolheu, mas não antes de ter sido por ela escolhida. Uma área tão complexa quanto gratificante, tal é a sorte que têm todos os agentes educativos de poder fazer parte de qualquer que seja a fase de vida destas crianças e destes alunos, de poder contribuir para a sua educação e para a sua formação enquanto futuros adultos capazes de viver ética e democraticamente em sociedade num planeta que precisa da sua consciência ecológica e vontade de fazer mais e melhor. Razão pela qual os obstáculos, apesar de muitos, de inesperados e de complexos, foram sempre sendo ultrapassados e encarados como oportunidades de aprendizagem e crescimento. E estas? São apenas duas das conclusões a que foi possível chegar neste momento tão importante de reflexão, uma reflexão consciente e crítica sobre a ação para a ação orientada, na medida em que foram questionadas as práticas passadas com vista a um melhoramento de práticas futuras nesta construção de uma identidade profissional que inevitavelmente implica um progresso pessoal, um contínuo incremento do quadro ético e deontológico. E este é um processo que não termina com o presente relatório, mas que se estenderá no futuro (Cardoso et., 2016).

Afinal, no futuro também se estenderá esta formação inicial que não chega e não chegará nunca, exigindo da parte de cada um dos profissionais uma constante procura pelo saber, uma permanente atualização pedagógica e científica. São, pois, quatro as dimensões que mais facilmente podem descrever o que é e o que implica ser um educador e professor: a filosófica, relacionada com os objetivos e os próprios valores da educação, a disciplinar, relacionada com os conceitos e práticas de cada um dos diferentes saberes, a pedagógica, relacionada com as estratégias que melhor permitem atingir os objetivos educativos e a investigadora, relacionada precisamente com a verificação de todas as outras, do seu sucesso ou não (Villacañas de Castro, 2022). Dimensões que contribuem continuamente para a reconstrução de conceções e de práticas que na teoria sempre devem assentar e que com ela não podem deixar de dialogar; tal como foi possível constatar-se, não só graças às unidades curriculares integradas no plano de estudos da precedente Licenciatura em Educação Básica e do corrente Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também e sobretudo muito em consequência da Prática Educativa Supervisionada desenvolvida em cada um dos dois contextos para os quais se formam estes profissionais de perfil duplo.

Contextos nos quais a mestranda foi desafiada a mobilizar os saberes até então estruturados para a planificação, concretização e avaliação de práticas educativas adequadas, integradas e

integradoras. Como? Observando o grupo e cada elemento que o compõe, constatando, registrando e considerando todos os dados recolhidos graças a essa observação. As crianças são, porque assim deve ser, as principais protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e os educadores/professores, enquanto mediadores responsáveis pela sua orientação, têm de ser capazes de a elas se adaptarem, valendo-se de diferentes recursos e de variadas estratégias, dos quais não podem deixar de ser destacadas as Tecnologias da Informação e Comunicação cujas potencialidades foram enumeradas no primeiro capítulo e comprovadas no terceiro e último. Nesse sentido, aqui se destaca, a par da Metodologia de Investigação-Ação, a Metodologia de Trabalho de Projeto que, partindo dos interesses pelas crianças manifestados, vai ao encontro das suas necessidades, respondendo a todas e a cada uma da melhor e mais benéfica forma. Afinal, ao inscrever-se num paradigma socioconstrutivista, prevê que lhes seja atribuída uma maior responsabilidade e autonomia, permite uma melhor atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, favorece uma mais eficiente diferenciação pedagógica e garante uma real aprendizagem significativa e contextualizada (Rangel & Gonçalves, 2011).

Tal como o afirmam Katz et al. (1997), “um dos principais objetivos da educação é melhorar a compreensão [das crianças e] dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender” (p. 10), sendo “a abordagem de projeto uma forma adequada de estimular e valorizar o [seu] desenvolvimento intelectual e social” (p. 19) na medida em que “cria muitas oportunidades para que [se] floresça um sentido de cooperação” (p.13). Sentido este que pode e deve manifestar-se logo à partida também entre os diferentes agentes educativos, sobretudo tendo em conta os benefícios do trabalho em equipa entre os adultos para o crescimento a curto e longo prazo das crianças. Toda e qualquer evolução da mestranda refletida nas suas ações pedagógicas deve-se, não só ao seu investimento pessoal e profissional, mas também às contribuições que deu e recebeu nas relações estabelecidas com o seu par pedagógico, com as supervisoras institucionais, com as orientadoras cooperantes, com a comunidade escolar e inclusive com as famílias.

A intencionalidade educativa pressupõe, de facto, que para além de observar, registar e documentar, planear, agir e avaliar, o educador/professor comunique e articule, respeitando princípios e assumindo valores, nesta que é uma partilha muito conveniente para ele e para os seus grupos na medida em que o fazem questionar as suas escolhas e ponderar sobre as decisões dos outros, assumindo perspetivas diferentes, mas igualmente enriquecedoras (Lopes da Silva et al., 2016). Esta é uma profissão complexa sempre acompanhada de novos e exigentes desafios e, como tal, não é sozinho que deve caminhar qualquer que seja o profissional; exemplos devem ser seguidos,

opiniões devem ser pedidas, ajudas devem ser solicitadas, questões devem ser colocadas. Porque, acima de tudo, importa a criança e o seu desenvolvimento. É por elas e para elas que aprendemos para ensinar e que, sobretudo, aprendemos como ensinar, como ensinar a aprender, a explorar e a descobrir, a conhecer, a saber mais e melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- Araújo, I. & Marques, C. (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. Gamificação para envolver, motivar e aprender*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivosmoveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Penso Editora.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica*. *Inovação*, 10, 7-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Barroso, J. (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751. <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174866/V.72%20p%2085-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Artes Médicas.

- Campos, M. M. (1999). *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. Educação & Sociedade, 68, 126-142.
<https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?format=pdf&lang=pt>
- Candau, V. M. F. (2014). *Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas*. Educação, 37(1), 33-41.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v37n01/v37n01a05.pdf>
- Cardoso, M. I. S. T., Batista, P., Fazendeiro, M., & Graça, A. B. S. (2016). *A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. Revista Brasileira de Educação, 21, 371-390.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Vw69wTZHyrdtMRqfzCLSPnm/?format=pdf&lang=pt>
- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). *Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4566/1/Costa%20e%20Caldeira.pdf>
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo, 6, 15-21.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/911/2/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf
- D'Abreu, J. V. V., Ramos, J. J., Mirisola, L. G., & Bernardi, N. (2012). *Robótica educativa/pedagógica na era digital*. In II Congresso Internacional TIC e Educação, 2449-2465.
<http://www.informaticaeducativa.com.br/artigos/Aula%204/ROB%C3%93TICA%20EDUCATIVAPEDAGOGICA%20NA%20ERA%20DIGITAL.pdf>

- de Carvalho Silva, A. J., Cruz, S. R. M., & Sahb, W. F. (2018). *Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em problema e Rotação por estações de trabalho*. Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior, 1(1).
<https://fasbam.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-ativas-no-ensino-superior-uma-proposta-de-oficina-sobre-aprendizagem-por-pares-sala-de-aula-invertida-aprendizagem-baseada-em-problema-e-rotac%CC%A7a%CC%83o-por-estac%CC%A7o%CC%83es-de-trabalho.pdf>
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir*, 6.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª Edição). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2019). *Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares*. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Org.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 139-164, CRV.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40370/1/DFernandes_Capi%cc%81tulo-1.pdf
- Ferreira, C. A. (2010). *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto*. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*, 18(1), 91-105.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/userfiles/file/Revista/18%20Revista%20galego%20portuguesa%20%20%201%202010.pdf#page=93>

- Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de educação, 14, 273-291.
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>
- Folque, M. D. A. (2006). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Escola Moderna, 5 (5), 5-12.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Fonseca, J. R. (2015). *Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular*. Saber & educar, 20, 214-223.
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180>
- Formosinho, J. (2013). *Prefácio*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação, 9-24. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). *A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia*. Educação, temas e problemas, 12-13, 27-40.
<http://revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/12/6>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Katz, L., Chard, S., Alves, C. C., Tavares, C., & Vale, A. I. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação, 109-140. Porto Editora.

- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueirido, M., e Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*.
- Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In L. Bacich & J. Moran, *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, 2-25, Penso Editora. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 141-160. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *A "Educação Nacional" (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica*. In *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975): Actas del II Encuentro Ibérico de História de la Educación (Zamora, 7-10 de Junio de 1995)*, 175-203. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15154.pdf>
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de pesquisa*, 47, 1106-1133. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar*. s.n.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). *A relação família-escola: interseções e desafios*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 99-108.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In S. G. Pimenta & M. A. S. Franco (Org.), *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, 27-39, Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 61-108. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 25-55. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, 111-132, Porto Editora.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%20a%20a3o%20da%20aprendizagem.pdf>
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Relógio D'Água.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Alêtheia Editores.
- Pryjma, M. F., & Winkeler, M. S. B. (2014). *Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos*. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 23-

34. <file:///C:/Users/Ana%20Magalh%C3%A3es/Downloads/102-Texto%20do%20artigo-290-298-10-20180705.pdf>

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto*. As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades, 323-342. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf

Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB*. Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores, 170-177. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6337/1/ART_PAulaFlores_2015.pdf

Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). *Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos*. Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, (1), 885-894. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da investigação às práticas, 1(3), 21-43. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>

Ribeiro da Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*.

Rodrigues, M. D. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Sociologia, problemas e práticas, (68), 171-176. <https://journals.openedition.org/spp/904>

Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Ediciones Akal.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de educação, 8, 63-83. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Santos, R. V. D. (2005). *Abordagens do processo de ensino e aprendizagem*. Integração, 40, 19-31. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf
- Schlemmer, E. (2014). Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, 23(42), 73-89. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00073.pdf>
- Shulman, L. S. (2014). *Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma*. Cadernos Cenpec, 4(2), 196-229. <https://pdfs.semanticscholar.org/5233/42637061d788ffdefc31f108c6e3369b8e7a.pdf>
- Silva, M. O. E. D. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1760/1/Silva.pdf>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Valente, J. A., de Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2017). *Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino*. Revista Diálogo Educacional, 17(52), 455-478. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-455.pdf>
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Viana, A. F., dos Reis, B. C. D., dos Anjos Costa, P., & Santos, M. C. (2023). *A abordagem socioconstrutivista e as tecnologias digitais*. Revista Conexão ComCiência, 1(3).
<https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8650/8070>

Villacañas de Castro, L. S. (2022). *El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte*. Estreidiálogos, 7 (1), 3-20.
https://www.estreidiálogos.com/files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf

REFERÊNCIAS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, n.º 129/2018, I Série. Ministério da Educação. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República: n.º 129/2018, I Série. Ministério da Educação. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República: nº 240/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência. *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.*

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, Diário da República, nº 201/2001, I Série. Ministério da Educação e Ciência. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República, nº 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Despacho nº 8209/2021, de 19 de agosto, Diário da República, nº 161, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. *Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente de currículo/disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constante dos anexos i a iii do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.*

Direção-Geral da Educação. (2015). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Linhas orientadoras para a robótica.*

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Educação Artística – Artes Visuais. 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Estudo do Meio. 1.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Português. 1.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Orientações Curriculares. Articulação com o Perfil dos Alunos. Tecnologias da Informação e Comunicação. 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Matemática. 1.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, nº 237/1986, Série I. Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

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

Oliveira-Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

PE. (2017-2021). Agrupamento de Escolas.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Paula Cristina Fernandes Ferrão

