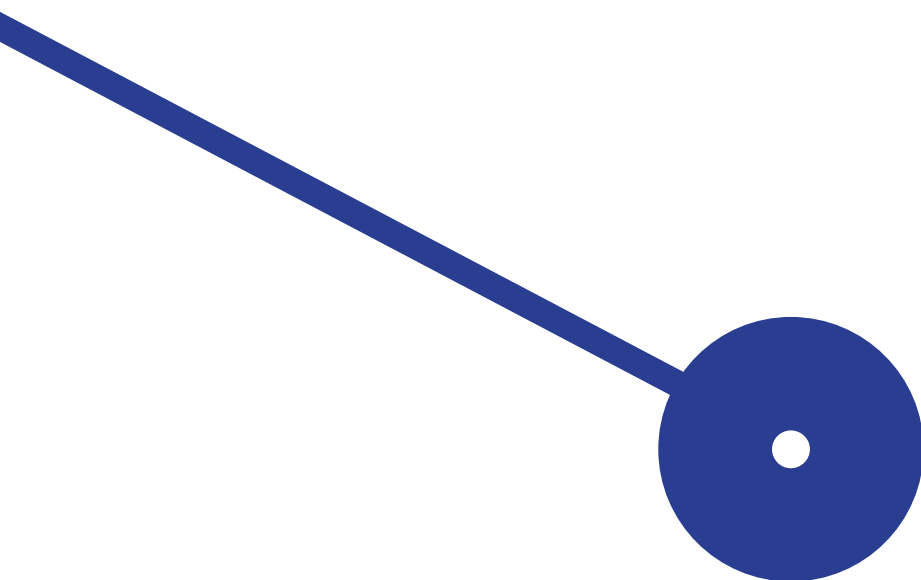




Relatório de Estágio

Joana Filipa Gonçalves Machado

07/2021



Escola Superior de Educação

Joana Filipa Gonçalves Machado

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Filipa Gonçalves Machado

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

*"Ensinarás a voar...
Mas não voarão o teu voo.
Ensinarás a sonhar...
Mas não sonharão o teu sonho.
Ensinarás a viver...
Mas não viverão a tua vida.
Ensinarás a cantar...
Mas não cantarão a tua canção.
Ensinarás a pensar...
Mas não pensarão como tu.
Porém, saberás que cada vez que
voem, sonhem, vivam, cantem e
pensem...
Estará a semente do caminho
ensinado e aprendido!"*

Madre Teresa de Calcutá

AGRADECIMENTOS

A concretização do meu maior sonho, repleto de obstáculos e conquistas, irradiada nesta produção escrita, não seria possível sem o apoio de todos aqueles que me acompanharam e incentivaram com muito amor e carinho.

Expresso, então, a minha gratidão aos que me possibilitaram o crescimento pessoal e profissional.

Neste sentido, começo por evocar um agradecimento especial à Professora Corina, a minha primeira professora que, a par com outros docentes, me marcou como estudante e me contagiou por esta profissão pela observação atenta que lhe dirigia e o cuidado e sensibilidade que via refletido em cada ato seu para com o ambiente educativo. Tornando-se até hoje o modelo que sempre quis seguir enquanto futura educadora e professora, acredito que desfrute, na minha personalidade docente e não docente, de particularidades únicas suas.

Paralelamente, manifesto um fortalecido obrigada ao meu irmão, o meu JP, que desde o seu nascimento despertou em mim sentimentos, competências e responsabilidades de irmã mais velha e me tornou na pessoa que sou hoje, com gosto pela educação e ensino assente nos melhores valores morais e cívicos.

Obrigada aos meus pais sem os quais teria sido impossível chegar até aqui. Obrigada por me terem dado a oportunidade de realizar este sonho de infância e mesmo quando as coisas correram menos bem, nunca me pedirem para desistir.

Um especial obrigado ao meu avô, a minha estrela guia ao longo deste processo de tomadas de decisões, que me deu a força maior para que isto fosse possível de concretizar!

Agradeço o apoio incondicional aos meus familiares mais próximos, padrinhos, primos, avó e tios por se orgulharem da primeira mestre da família e terem feito de tudo para me encorajarem a lutar pelos meus objetivos, mostrando-se preocupados nos dias mais difíceis que viveram comigo ao longo destes cinco anos.

Agradeço do fundo do coração à Mariana e à Marisa por me incentivarem a nunca desistir e lutar sempre pelos meus sonhos desde o primeiro dia em que ingressei na faculdade.

Agradeço à minha mais velha amiga, ao meu par de licenciatura, companheira de viagens de autocarro, a minha Ritinha, sem a qual possivelmente hoje não escreveria este relatório pois teria desistido do meu sonho.

Seguidamente e incondicionalmente agradeço ao meu par pedagógico e grande amiga, à Sara que se juntou novamente a mim no mestrado e que permitiu tornar a amizade ainda mais cúmplice, é um orgulho enorme olhar para trás e ver o nosso trajeto, o que conquistamos juntas, e é tão bom! Fomos educadoras e professoras de excelência, através da entreatajuda e companheirismo partilhámos reflexões profundas e agimos em colaboração máxima, fundindo a

amizade com o trabalho. Choramos e rimos tanto, obrigada por acreditares em nós quando eu desacreditava, obrigada por cada abraço de coragem! E agora, só sei que continuaremos juntas...

Dirijo um especial obrigada às minhas supervisoras institucionais, a professora Doutora Susana Sá e a professora Doutora Margarida Campos Marta, que me proporcionaram uma orientação inacreditável, tornando-se igualmente modelos a seguir pelos cuidados minuciosos e cruciais na ação desenvolvida. Obrigada pela dedicação, pelos ensinamentos, pela partilha de saberes, pela disponibilidade imensuráveis e sobretudo, muito obrigada pela relação pessoal mais próxima que foi essencial no conforto.

Agradeço com especial atenção às minhas docentes cooperantes pela receção e acolhimento amoroso, pelo apoio imprescindível assente na colaboração e partilha de conhecimentos. Obrigada me terem demonstrado a beleza desta profissão, com dedicação e orgulho e, acima de tudo, por acreditarem em mim e me ajudarem na construção da identidade profissional. Obrigada por me terem feito aprender a ser educadora e professora!

Obrigada ao Miguel, um ser humano único e especial, que me acompanhou ao longo destes cinco anos com muito amor, carinho, paciência e compreensão. Obrigada pela força que me passaste nas conquistas e nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares sempre em mim e nunca me deixares desistir dos meus sonhos. Que continuemos sempre a caminhar juntos nesta vida.

Exponho incomensuravelmente a gratidão aos protagonistas fundamentais deste processo de aprendizagem, as crianças que acompanhei, pois sem elas nada disto seria concretizado. Obrigada pela vossa imaginação, criatividade, pela vossa sabedoria do brincar, pelo carinho, pelos sorrisos e pela genuinidade que é tão vossa. Guardarei os nossos momentos no meu coração!

RESUMO

O presente relatório de estágio traduz o processo de formação inicial aliado ao percurso da futura docente na prática educativa dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que contribuíram para a construção de uma identidade profissional de habilitação de perfil duplo para a docência. Esta produção escrita, numa articulação entre a teoria e a prática, mobilizou conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos que potenciaram uma atitude crítica e reflexiva assente em crenças e valores pessoais.

Por conseguinte o desenvolvimento desta postura indagadora, reflexiva e investigativa, foi edificada pelo contributo da Metodologia de Investigação-Ação, que, envolvendo a espiral dinâmica e interativa dos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitou a transformação da ação.

Simultânea e invariavelmente este percurso careceu de interações pedagógicas de natureza colaborativa nas quais todos os intervenientes contribuíram para a promoção de práticas singulares, contextualizadas e inovadoras bem como para o desenvolvimento profissional da futura docente.

Concomitantemente, a continuidade educativa das práticas preconizou-se numa ação inscrita no paradigma socioconstrutivista, apoiado pelas pedagogias da escuta e da participação nas quais, com o papel ativo, as crianças co-construíram o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo a docente estagiária assumido o papel de mediadora. Nesta perspetiva, partiu-se dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, desenvolveu-se a Metodologia de Trabalho Projeto, pautada pela promoção da autonomia, flexibilidade, afetividade, colaboração, respeito pelo outro e convivência democrática com vista às aprendizagens significativas e ao desenvolvimento holístico de cada uma e do grupo.

Palavras-Chave: Criança; Socioconstrutivismo; Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This internship report reflects the process of initial training combined with the journey of the future teacher in educational practice in the contexts of Pre-school Education and Primary School which contributed to the construction of a professional identity of dual profile qualification for teaching. This written production, in an articulation between theory and practice, mobilized scientific, pedagogical, didactic and investigative knowledge that enhanced a critical and reflective attitude based on personal beliefs and values.

Therefore, the development of this inquiring, reflective and investigative attitude was built by the contribution of the Action-Research Methodology, which, involving the dynamic and interactive spiral of the processes of observation, planning, action, reflection and evaluation, enabled the transformation of the action.

Simultaneously and invariably, this pathway required collaborative pedagogical interactions in which all those involved contributed to the promotion of unique, contextualised and innovative practices, as well as to the professional development of the future teacher.

At the same time, the educational continuity of the practices was based on an action inscribed in the socio-constructivist paradigm, supported by the pedagogies of listening and participation in which, with an active role, the children co-constructed their own development and learning process, with the trainee teacher assuming the role of mediator. From this perspective, based on the children's interests, needs and learning, the Project Work Methodology was developed, guided by the promotion of autonomy, flexibility, affectivity, collaboration, respect for others and democratic coexistence with a view to significant learning and the holistic development of each child and the group.

Keywords: Children; Socioconstructivism; Action Research; Collaborative work.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XI
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	14
1. O PERFIL DUPLO NA PRÁTICA DOCENTE.....	14
2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	22
3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....	36
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 40	
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	40
1.1. Ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.....	42
1.2. Ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	53
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS 58	
1. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	58
2. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	74
METARREFLEXÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	111

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO. ADAPTADO DE KATZ ET AL. (1998); KATZ & CHARD (1997); VARELA (2013); VASCONCELOS (2011).....	20
FIGURA 2: ESQUEMA SOBRE OS MODELOS CURRICULARES DE PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO, HIGH-SCOPE, REGGIO EMILIA, MEM E MONTESSORI. ADAPTADO DE HOHMANN E WEIKART (1997), KATZ ET AL. (1998), MALAGUZZI (2001), OLIVEIRA-FORMOSINHO, MORCHIDA, & PINAZZA (2007), LINO (2013), LOURO (2013), NIZA (2013), LOPES DA SILVA ET AL. (2016), FORMOSINHO (2013), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2013), OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO (2013).....	25
FIGURA 3: A ARTICULAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE DECISÃO ESCOLAR, (ADAPTADO DE ROLDÃO & ALMEIDA, 2018).....	33
FIGURA 4: A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DA CRIANÇA E O SEU IMPACTE PESSOAL E GLOBAL, (ADAPTADO DE FIGUEIREDO ET AL. 2004).....	38
FIGURA 5: AS CRIANÇAS PINTAM A AREIA COM DIVERSAS CORES.....	66
FIGURA 6: DOIS ELEMENTOS DE NOVIDADE: CASINHA E CENÁRIO INTERATIVO COM RELEVO.....	68
FIGURA 7: UMA CRIANÇA EXPLORA A CASINHA/COZINHA, JÁ FINALIZADA.....	71
FIGURA 8: DESENHO MÁGICO DA CASA DOS SONHOS COM A AREIA COLORIDA.....	71
FIGURA 9: O ANTES E O DEPOIS DA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR.....	74
FIGURA 10: PICTOGRAMA CONSTRUÍDO PELOS ALUNOS.....	80
FIGURA 11: CASINHAS CDU DA RUA CLASSE DAS UNIDADES.....	83
FIGURA 12: AS CRIANÇAS EXPLORAM OS CINCO SENTIDOS.....	83
FIGURA 13: AS CRIANÇAS CONSTROEM UMA LÍNGUA GUSTATIVA.....	86
FIGURA 14: PORTEFÓLIO "NÃO DESPERDIÇAR, RECEITAS PARA AGRADAR!".....	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CRIAÇÃO MUSICAL.....	81
TABELA 2: TABELA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO 1ºCEB.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMG- Câmara Municipal de Gondomar

DL – Decreto-Lei

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EE – Encarregado/a de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE- Projeto Educativo de Escola

PES – Prática Educativa Supervisionada

PCT- Projeto Curricular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O documento vigente, foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2020/2021 no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrante no plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Como tal, o relatório pretende dar a conhecer o envolvimento de aprendizagem realizado no decorrer desta jornada de aprendiz, iniciada na formação de base docente da instituição, complementada com o percurso formativo e reflexivo desenvolvido ao longo da prática educativa que concede o grau de Mestre e faculta consecutivamente, o desenvolvimento de um perfil duplo de base humanista previsto no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio.

A triangulação entre os saberes contextuais, científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação, desenvolvidos previamente, a prática educativa e os seminários possibilitaram a criação de espaços dialógicos e reflexivos assentes na partilha de experiências e aprendizagens promovendo a constante problematização das práticas observadas e experienciadas potenciando a sua transformação numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves 2000, 2002).

Assim sendo, todo este processo formativo, assentou na coconstrução de saberes profissionais com base no trabalho colaborativo no qual se envolveram diversos agentes do nomeadamente as orientadoras cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras institucionais num constante exercício de reflexão e articulação da teoria e da prática (Ribeiro, 2020).

Considera-se que só assim seria possível desenvolver competências socioprofissionais e pessoais capazes de construir a identidade profissional de atitude reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões com intencionalidade educativa em contextos de singularidade e incerteza. Nesta perspetiva torna-se fundamental e imprescindível que se dê continuidade ao processo de formação ao longo da vida de tal modo que, numa sequência entre o saber, o pensar e o agir se consiga responder às exigências da profissão e do mundo em mudança.

Por conseguinte, considerando estes alicerces de “emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento [...] para a ação docente” (Ribeiro, 2011, p.41), o presente documento, coeso e coerente, encontra-se organizado por uma estrutura tripartida e articulada, capaz de sustentar e justificar as práticas desenvolvidas no decorrer da ação pedagógica.

Deste modo, o primeiro capítulo revela a apropriação e interpretação pessoal dos referenciais teóricos e legais basilares que apoiaram e sustentaram a prática educativa em ambos

os níveis educativos. Neste, analisa-se os paradigmas comuns e específicos à EPE e ao 1.º CEB, e ainda a importância da educação para a sustentabilidade no desenvolvimento das crianças.

No segundo capítulo, é caracterizada a instituição cooperante, sendo identificadas e retratadas de forma reflexiva, as particularidades dos ambientes educativos em que se desenvolveu a PES, sendo este momento essencial para a observação, planificação, ação e reflexão. Simultaneamente, este capítulo evidencia as características da metodologia de investigação-ação (MIA) enquanto estratégia de formação na prática pedagógica que sustentou as ações educativas desenvolvidas e contribuiu para um desenvolvimento profissional reflexivo.

O terceiro capítulo consiste na descrição e análise crítica e reflexiva de algumas das ações desenvolvidas tanto no contexto da EPE como no 1.º CEB atentando numa articulação entre o quadro teórico, a prática e a caracterização dos contextos e dos grupos de ambos os níveis educativos. Concomitantemente desenvolveram-se práticas contextualizadas e significativas que além de contribuírem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, potenciaram o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Por último, urge salientar a metarreflexão, que, embora surja transversalmente a todo o documento, provocou uma análise retrospectiva de todo o percurso formativo vivido, balanceando, numa atitude prospetiva, o objetivado pela formação profissional de perfil duplo e a construção da futura identidade docente.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (Freire, 1996, p. 136).

Considerando o perfil duplo de prática docente que norteia esta formação, torna-se necessário atentar nas características gerais e nas especificidades de cada nível educativo. Assim este capítulo apresenta o quadro teórico e legal sustentador da prática educativa em ambas as valências, dada a importância da sua articulação e mobilização na “construção de um saber profissional que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (Lopes da Silva, 2013, p. 283). Num primeiro momento incide na importância do perfil duplo a par do trabalho colaborativo no processo de transição educativa; na articulação curricular e na diferenciação pedagógica assentes no paradigma socioconstrutivista. Seguidamente especificar-se-ão particularidades da EPE e do ensino do 1.º CEB, sendo ainda realizada uma reflexão sobre a importância da educação para a sustentabilidade, tendo em conta que foi uma temática desenvolvida ao longo da PES.

1. O PERFIL DUPLO NA PRÁTICA DOCENTE

As instituições de educação formal destacam-se de outras por se tratarem de organizações cujo trabalho é realizado com e para pessoas, onde a ação é intencional, planificada e refletida através de conhecimento sustentado permitindo o desenvolvimento humano e a aquisição de conhecimentos nas partilhas resultantes de interações diversas. Nos termos da Constituição da República Portuguesa o artigo 73.º consigna que “Todos [os cidadãos Portugueses] têm direito à educação” tendo o Estado a especial responsabilidade de estabelecer as condições necessárias à sua democratização “garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 2).

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada a 14 de outubro de 1986 estabelece o direito à educação expresso pela “garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso

social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, ponto 2). Atentando neste princípio caberá aos docentes a responsabilidade de formar “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 4), “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 2.º, ponto 5).

Como evidenciado no capítulo II, no âmbito da habilitação profissional de perfil duplo destacam-se as dimensões profissional, social e ética que abrangem o docente sendo crucial que este considere o seu processo formativo como um elemento primordial da ação profissional através do processo de “investigação e reflexão partilhada na prática educativa e enquadrada em orientações de política educativa” (Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001 de 30 de agosto, artigo 4.º, ponto II, alínea a). Posto isto deve deter “um saber profissional resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção” (Leitão & Alarcão, 2016, p.72). Neste processo contínuo onde o docente surge como observador, investigador, construtor e avaliador, emerge um “terceiro espaço”, híbrido, no qual se rejeitam binaridades em prol de uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional em modos menos hierárquicos” (Zeichner, 2010, p.487). Neste espaço transformativo fomenta-se o desenvolvimento de novos saberes articulados entre a teoria, a prática e a reflexão da ação educativa a fim de que esta esteja sempre ajustada ao contexto e ao tempo em que ocorre.

Contudo, este exercício formativo na ação profissional “implica um processo de auto e heteroformação permanente” em “dinâmicas de exposição do pensamento, discussão ideias, procura do consenso e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p.26). Considerando o exposto compreende-se que a educação “requer a inserção das actividades dos docentes num trabalho de equipa” assente num clima de entajuda que provocará melhorias na escola, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional docente (Abreu, 2004, p.290). A esta “relação estabelecida entre as pessoas envolvidas e o seu trabalho conjunto” denomina-se de trabalho colaborativo (Alarcão & Canha, 2013, p.44) e pressupõe “mecanismos de planificação conjunta, onde todos os membros do grupo trabalham para fins comuns” (Aniceto, 2010, p.110). Concomitantemente este processo visa a interação dinâmica de vários saberes e implica “conceber a finalidade que orienta as tarefas”, “ativar as diferentes potencialidades de

todos os participantes” e “ampliar o conhecimento construído na interação” (Roldão, 2007, p.27). Porém nesta perspectiva de substituição da cultura de isolamento pela colaborativa não se impede a correlação com o trabalho individual docente, crucial no enriquecimento da reflexão sobre o processo educativo (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta dinâmica deverá ocorrer no quotidiano das instituições em encontros de agentes que se apoiam em “relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” no alcance de objetivos comuns negociados pelo coletivo (Damiani, 2008, p.215). Por analogia ao conceito de professor reflexivo Alarcão (2001) apresenta o de escola reflexiva, sendo esta aquela que se pensa e avalia no seu projeto educativo e gera conhecimento sobre si própria “uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (p.16).

Corroborando com Morgado (2005) é através deste espírito colaborativo entre profissionais da educação que se encaminham as escolas para o programa da autonomia e flexibilidade curricular potenciador da organização de currículos baseados em projetos de articulação entre os níveis educativos e consecutivamente se facilita a atenuação do processo de transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A par dos ideais de Fabian e Dunlop (2006) as transições educativas definem-se como mudanças realizadas pelas crianças ao longo do tempo, associadas ao crescimento pessoal, na passagem de uma fase para outra. Esta enquanto primeira afigura-se como “uma das mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada na escolarização obrigatória, (...) uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro, Sá, & Flores, 2018, p.325). Reconhecendo que ao deixar o JI, “a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p.111) compreende-se a dificuldade de adaptação às dimensões; tempo, espaço, materiais e relações sociais de um novo contexto de aprendizagem (Fabian & Dunlop, 2006).

Consoante a perspectiva bio ecológica de desenvolvimento este processo, como qualquer outro que decorre na vida, é encarado de diversas formas pelas crianças mediante o papel dos agentes ao seu redor dado que sucede das interações entre estas e os seus contextos e depende das suas características biopsicológicas que influenciam e são influenciadas pelo meio envolvente (Bronfenbrenner, 1979). Assim, a separação de rotinas conhecidas e consequente integração em novos ambientes, sejam estes físicos ou sociais, poderá constituir-se um desafio,

quer para a criança quer para os que a acompanham e, por seu turno, gerar sofrimento, medos e angústias (Fabian & Dunlop, 2006; Sim-Sim, 2010; Melo & Silva, 2012). Deste modo, a política educativa nacional deverá estimular o “envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e nas aprendizagens das crianças [pois sem ela] a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes” (Sim-Sim, 2010, p.113).

Em contrapartida, numa perspetiva construtivista segundo Griebel e Niesel (2005) as transições educativas são co-construções necessárias ao desenvolvimento. Porém, a responsabilidade deste processo interativo, complexo e continuado de mudanças constantes e sem retorno, acresce na infância, pois é nesta fase que de forma irreversível se favorece ou inviabiliza o desenvolvimento, cabendo aos docentes a tomada de iniciativas conjuntas orientadas na continuidade educativa como forma de garantir o progresso e a aprendizagem afetiva e efetiva das crianças (Roldão, 2009; Vasconcelos, 2007; 2009). Exige-se assim uma “permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de persistente observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos [das crianças] que vão ou não ocorrendo no seu desenvolvimento” (Abreu, 2004, p.289). Reconhecendo que o êxito na primeira transição educativa terá impactos positivos no desenvolvimento social e académico da criança e favorecerá as futuras deve-se promover uma passagem natural e não interrompida com base no reforço da perspetiva pedagógica como continuidade através da coordenação entre etapas educativas na qual os profissionais de cada nível educativo compreendem o âmbito de atuação do ciclo vizinho (Dockett & Perry, 2005; Fabian & Dunlop 2006). Como preconiza o novo ordenamento jurídico da formação de professores este processo encontra-se facilitado a estes docentes que, embora considerem as especificidades da EPE e do 1ºCEB, possuem uma visão holística do processo de educação e ensino que beneficia a projeção da continuidade metodológica.

Neste seguimento depreende-se que tanto a colaboração como o perfil duplo docente permitem atenuar a transição educativa através de ritos de antecipação que envolvem relações dinâmicas e recíprocas entre a criança e o meio a fim de que esta encare o momento positivamente e estabeleça uma acomodação progressiva. Consecutivamente, é necessário que a criança conheça os futuros docentes; os novos espaços de aprendizagem; as rotinas escolares e mantenham amizade com crianças da etapa seguinte, devendo o docente que a acolhe, potenciar o sentimento de pertença ao espaço/ grupo em que se irá desenvolver e privilegiar os

princípios pedagógicos característicos da etapa anterior com vista à continuidade metodológica (Bulkeley & Fabian, 2006; Woodhead & Brooker, 2008). Sendo esta uma das grandes falhas no currículo nacional, a PES do 1º CEB sustentou-se nos princípios pedagógicos supramencionados promovendo metodologias ativas que privilegiassem a pedagogia da observação, escuta, negociação e da participação das crianças, envolvendo-as em propostas lúdicas no sentido de aproximar esta valência ao que de melhor tem a anterior. Esta dinâmica é ressalvada à luz do paradigma socioconstrutivista onde “a criança é o sujeito da aprendizagem” (Yudina, 2009, p.4), sendo essencial “o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento” (Portugal, 2009, p.36). O socioconstrutivismo decorre do construtivismo piagetiano, que entendia o conhecimento numa construção com métodos ativos, acrescentando-lhe a importância da dimensão social, histórica e cultural considerando-a como um resultado adaptativo (Bidarra & Festas, 2005; Boiko & Zamberlan, 2001). Vygotsky, enquanto pioneiro deste paradigma, considerou que o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem são influenciados pela cultura e ocorrem em função das interações sociais entre sujeitos com outros e com o meio (Torres & Irala, 2014, p.73). Esta perspetiva aponta a linguagem como ponto de partida dado que no discurso e ações situadas, co construídas na interação social mediada pela cultura, existem atividades com significado e desenvolvimento de funções superiores do intelecto (Cubero, 2005, p.223). Considerando que “a sociedade, como um todo, está presente em cada criança desde a sua linguagem, ao conhecimento e obrigações” devem-se proporcionar “contextos culturais de aprendizagem, envoltos de conhecimento armazenado, utilizado por elas” (Strandberg, 2009, p. 17). Estes ao serem estimulantes criam oportunidades de exploração e experiências ativas partilhadas que as envolvam em oportunidades de expressão, representação, discussão, resolução de problemas, conhecimento dos sentidos inteligentes e permitem aceder às suas com linguagens; com modos de falar, de escutar; com modos de descobrir e inventar (Malaguzzi, 1999; Morin, 2002; Oliveira-Formosinho, 2016; Portugal, 2009).

Em sequência destes fatores expandiu-se a lógica de trabalho colaborativo docente às crianças, às famílias e à restante comunidade escolar, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e social num processo dinâmico e bilateral de coconstrução do conhecimento num clima de bem-estar e respeito que tornou as práticas pedagógicas mais estimulantes (Folque, 2012; Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 2002; Vasconcelos et al., 2012). Paralelamente, ao longo da PES das duas valências, promoveu-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)

enquanto “base para desenvolver um fazer e pensar pedagógico” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 274).

Introduzido por John Dewey, o conceito de projeto remonta para a pedagogia aberta, munida de intencionalidade da ação, empenho pessoal e a sua inserção num contexto social, onde a criança aprende fazendo e constrói a própria formação através de aprendizagens concretas e significativas baseadas na experiência (Abrantes et al., 2002; Westbrook & Teixeira, 2010). Corroborando com Kilpatrick (2007) uma vez que a escola faz parte da vida e que esta nos ensina através de ações realizadas a partir de objetivos com significado, os projetos enquanto “unidade típica da vida que vale a pena viver numa sociedade democrática” devem ocupar um lugar central nas práticas escolares, representando-a de forma real na aprendizagem na ação (p.15). Assim “Integrar a escola com a vida é fomentar uma experiência no quadro da vivência democrática” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 13). Concomitantemente na MTP desenvolvida por Jhon Dewey e William Kilpatrick os projetos consistem em abordar e interpretar questões/problemas genuínos e relevantes com os quais as crianças se confrontam e interessam num processo que envolve atividades motivadoras e significativas de pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos e prioridades a fim de se encontrar possíveis soluções, culminando em produtos concretos, avaliados a par com percurso realizado (Abrantes et al., 2002).

Através da problematização contextualizada, da dinâmica de grupo e de investigação que se constitui, as crianças envolvem-se “na experiência e construção da aprendizagem, contínua e interativa centrada nos atores que co constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). De acordo com Varela (2013) estas, com objetivos compartilhados, auxiliam-se mutuamente resultando uma maior predisposição para a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas e competências sociais tais como a responsabilidade pelo “seu progresso e pelo do grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias” (Torres & Irala, 2014, p.68). Esta abordagem transversal e integradora objetiva a aprendizagem holística da criança envolvendo a mobilização de saberes inter e transdisciplinares pois “rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade” (Almeida, 2002, citado por Varela, 2013, p. 21).

A gestão de um projeto carece de planeamento, calendarização e “projeção” das atividades a desenvolver e implica enfrentar imprevistos e a complexidade/ incerteza de tarefas (Abrantes et al., 2002, p.28). Descorando o nível educativo e o período de tempo, a MTP possui

um carácter prolongado e faseado em quatro etapas: definição do problema; planificação e desenvolvimento; execução e divulgação/avaliação (Figura 1) (Vasconcelos, 2011; Katz & Chard, 1997).

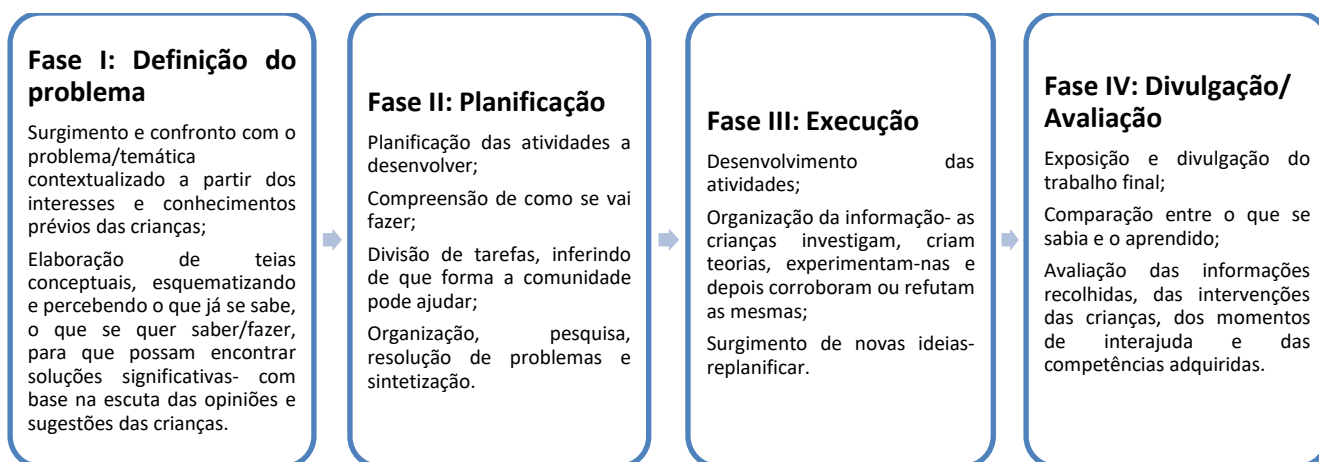


Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto. Adaptado de Katz et al. (1998); Katz & Chard (1997); Varela (2013); Vasconcelos (2011).

Embora detenha esta organização este processo não se desenvolve linearmente, apresentando-se dinâmico e articulado, com fases que implicam flexibilidade, inflexão, mudanças e reformulações (Katz et al., 1998). Na aprendizagem por projetos “aprender para, em, com, confluem na prática, sendo que [esta] se torna simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos et al., 2012, p.21).

Como comprovado no capítulo III este processo foi acompanhado e apoiado por um adulto mediador e facilitador que orienta as crianças para descobertas pessoais e sucesso das experiências realizadas em “atividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores” (Oers, 2009, p. 15). Para Vigotsky, citado por Yudina (2009), este contacto próximo com o outro em colaboração adequada permite que se desenvolva plenamente e construa as funções intelectuais em interação e atividade conjunta através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução dos mesmos com a ajuda do adulto ou par mais preparado, associada a um “andaime” (Bidarra & Festas, 2005 p. 182).

Esta dinâmica beneficiou a educação inclusiva prevista no DL n.º 54/2018, de 6 de julho que apresenta a opção metodológica da abordagem multinível enquanto processo de resposta “à diversidade das necessidades, [interesses], [saberes prévios] e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (capítulo I, artigo 1, alínea 1). Assim a PES numa educação humana

e plural procurou ajustar o processo de aprendizagem a uma resposta de diferenciação pedagógica proativa no respeito e valorização da heterogeneidade das características individuais das crianças de modo a que se sentissem valorizadas e motivadas e se enriquecesse a aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar (Abecedário da Educação, 2020; Allan & Tomlinson, 2002; Araújo, 2007; Correia, 2001; Tomlinson, 2008). A utilização desta medida universal de suporte à aprendizagem e inclusão permitiu a diversificação e diferenciação de recursos e estratégias pedagógicas “conducentes ao sucesso e realização de cada [criança] no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º, ponto III, alínea g). Ademais indo ao encontro da Teoria das Inteligências Múltiplas possibilitou corresponder aos diferentes modos que os seres humanos possuem de conhecer o mundo: através da linguagem; da análise lógico-matemática; da percepção e representação espacial; do pensamento musical; da expressão corporal; da compreensão de outros indivíduos; da compreensão do “eu” e do contacto com o mundo natural (Gardner, 2001; Henrique, 2011; Almeida et al., 2017).

Considerando o exposto para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) através da autonomia motivada para a pesquisa, resolução de problemas e descoberta do mundo “trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2012, p.18).

Estes princípios orientaram a prática no desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2010). No que concerne ao primeiro, este visa a compreensão no processo de “aprender a aprender, para [que as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 1996, p. 92). Quanto ao segundo procurou-se uma qualificação pessoal e profissional que permitisse agir sobre o meio envolvente. Enquanto pilar fundamental da educação, o terceiro foi bastante enfatizado na colaboração com o outro nos projetos comuns desenvolvidos assentes em “valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors et al., 1996, p. 102). Por último, o aprender a ser, conceito que integra os anteriores, visou o desenvolvimento da personalidade das crianças na procura da autonomia e responsabilidade pessoal, potenciando o desenvolvimento holístico onde as dimensões físicas, sociais, culturais, cognitivas, e emocionais interatuam (Lopes da Silva et al., 2016).

Para Guerra (2001) a escola que aprende “tem vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p.12). Esta escola forma

“cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual” (Portugal, 2009, p.33).

Reconhecendo que é durante a infância que as crianças aprendem a conhecer e a participar no mundo contribuindo com a sensibilidade, espírito crítico e criatividade que lhes permite aceder à liberdade de construção de significados, embora se dê importância aos princípios gerais abordados que orientaram a PES nas duas valências educativas e deram sentido às opções metodológicas presentes no capítulo III, não se descoraram as especificidades de cada uma, evidenciadas nos dois subcapítulos seguintes (Strandberg, 2009).

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Enquanto primeira etapa da educação básica, a educação pré-escolar complementa a ação educativa da família promovendo “o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2). Contudo, esta primeira fase do processo de educação ao longo da vida nem sempre foi percecionada deste modo, tendo ultrapassando múltiplas reformas que se diferiram ao longo dos tempos, acompanhando a conceção do conceito de criança e educação dos mesmos. Em exemplo do mencionado recorde-se o período do regime Salazarista, onde a criança, considerada um ser passivo e entregue aos cuidados educacionais da mulher cuidadora do lar, via as suas características individuais serem desprezadas. Consequentemente as mudanças culturais modificaram as abordagens pedagógicas pondo término às tradicionais relativas à pedagogia da dependência permitindo passar a considerar-se as características individuais das crianças, os seus interesses, necessidades e experiências vividas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por seu turno, em 1986, com o estabelecimento do quadro geral do sistema educativo, através da publicação da LBSE, a EPE passa a ser reconhecida como parte integrante deste, tal como referido no subcapítulo anterior, com objetivos específicos (Lei n.º 46/86, de 14 de

outubro). Direcionados para aspetos educativos, cívicos, sociais, morais, intelectuais e para a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades, estes objetivos visam orientar e encaminhar a criança favorecendo “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1).

Na sequência dos princípios mencionados na LBSE surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que “consagra o ordenamento jurídico” deste nível educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo I, artigo 1.º), enfatizando a importância da participação e colaboração das famílias no processo educativo. Assim, a EPE, destina-se “às 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, capítulo II, artigo 3), objetivando o seu “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10). Todavia, cabe à família a decisão de as inscrever na instituição educativa dado que a frequência neste nível educativo é facultativa e gratuita.

Baseadas neste quadro legal, bem como nos seus objetivos, surgem em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reformuladas em 2016, enquanto referência base e comum que visa “apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância (JI), da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.5). Nesta medida, atendendo ao mencionado no início deste capítulo, na EPE, ao contrário do que se verifica no 1ºCEB, não existe um currículo prescrito, mas sim este documento norteador da prática que auxilia o profissional de educação na organização da ação educativa em todas as suas dimensões, no qual detém poder de decisão e gestão do ato educativo compilando saberes profissionais e características pessoais nas opções pedagógicas, privilegiando-se a abertura e flexibilidade do currículo em detrimento do carácter programático.

As OCEPE organizam-se de forma articulada em três secções, nas quais apresentam os fundamentos basilares da educação de infância; a importância da intencionalidade educativa e da organização do ambiente educativo quer na ação docente, quer no desenvolvimento das crianças; as áreas de conteúdo desta etapa educativa e os momentos de continuidade e transições educativas (Lopes da Silva et. al, 2016). Nesta linha de ideias o documento principia por alertar os educadores para o facto de que “um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e olha, com particular atenção, para os iniciais”, sendo o período da EPE “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Costa, in preâmbulo, Lopes da Silva

et al., 2016, p. 4). Consequentemente são apresentadas as áreas de conteúdo numa abordagem integrada e globalizante assentes no pressuposto de que “o desenvolvimento e a aprendizagem [são] vertentes indissociáveis do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Posto isto, como poderá ser comprovado nos capítulos seguintes, ao longo da PES, tendo como objetivo primordial a promoção do máximo de qualidade na sua ação educativa, procurou-se escutar e observar atentamente cada criança com a intenção pedagógica de promover experiências de saberes articulados que valorizassem os interesses, as necessidades, os conhecimentos prévios e o modo como as crianças aprendem, uma vez que antes de iniciarem a EPE, já vivenciaram percursos de desenvolvimento e aprendizagem, quer em contexto familiar, quer institucional que devem ser valorizados e continuados tendo em vista uma aprendizagem significativa e diversificadas numa perspetiva integral e global e um desenvolvimento holístico (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro; DL nº241/2001, de 30 de agosto).

Em detrimento do mencionado, o documento que norteia a prática educativa, em modo de finalização, elucida alguns pressupostos referentes à continuidade educativa e transições, sendo este um tópico fulcral dado que neste nível de educação a criança passa por uma transição horizontal, a passagem dos cuidados familiares para a EPE e duas verticais como a passagem da creche para a EPE e desta para o 1.ºCEB. Em conformidade com o exposto no subcapítulo relativo ao perfil duplo docente, para que este processo transitivo seja significativo para as crianças, deve ocorrer de forma suave e harmoniosa, considerando o seu bem-estar, segurança e a sua vivência positiva, sendo necessário, para isso, que a EPE esteja alinhada com o nível anterior e posterior, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar das OCEPE se apresentarem como um documento norteador das práticas educativas, torna-se necessário a mobilização de outros saberes, oriundos de modelos pedagógicos que orientaram e justificaram a sua ação. Abolindo pedagogias transmissivas a fim de privilegiar as pedagogia-em-participação, foram os principais norteadores da prática educativa, a abordagem *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia*, e Montessori. Considerando as suas especificidades, procurou-se selecionar características das diferentes abordagens com vista à conceção de um currículo sentido e significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2013). Embora os modelos curriculares apresentem particularidades e enfoques específicos de acordo com as diferentes origens, possuem ideais comuns visto que, como explícito no início deste capítulo, têm como alicerce a perspetiva construtivista (Figura 2).

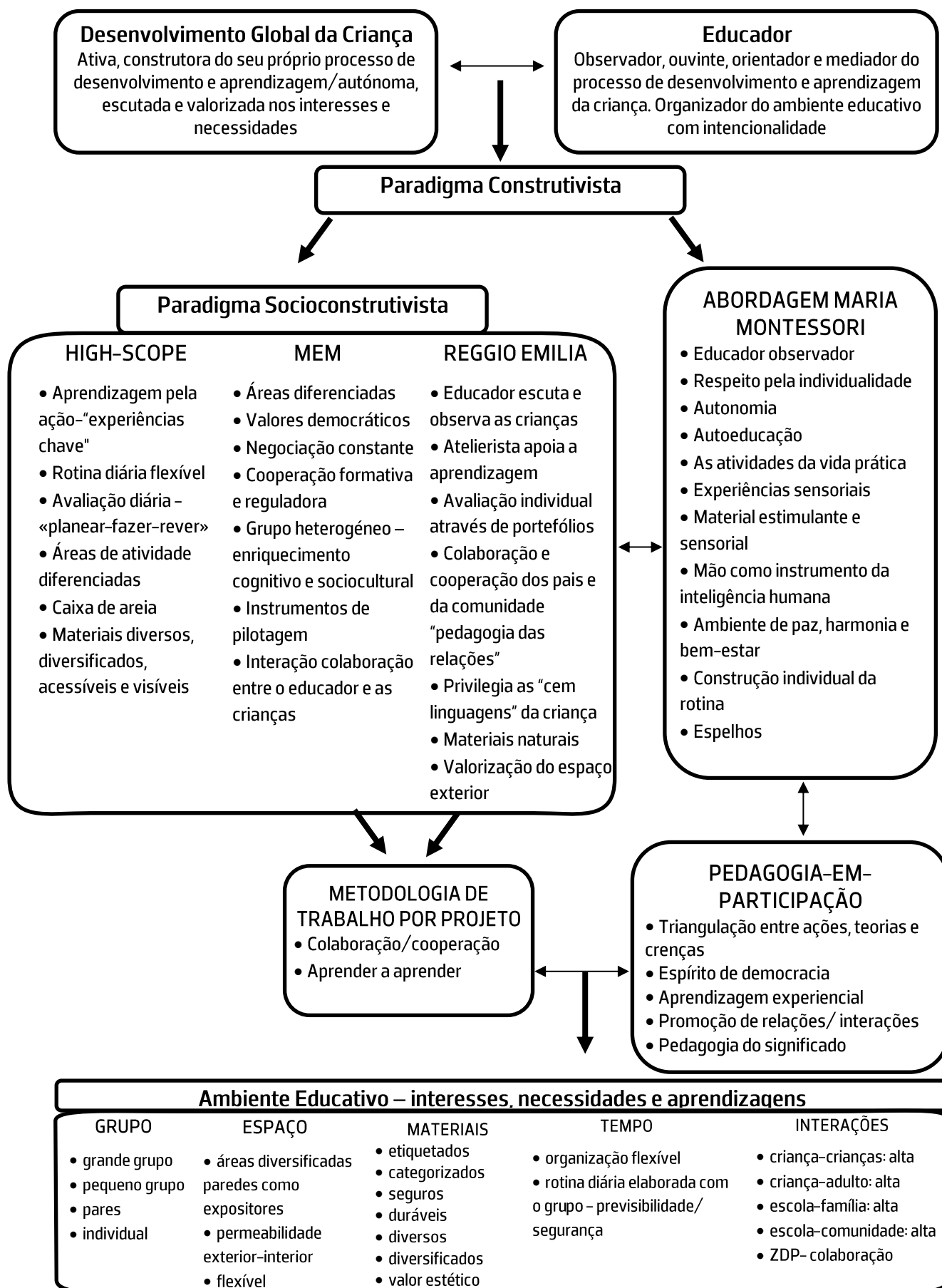


Figura 2: Esquema sobre os modelos curriculares de Pedagogia-em-participação, High-Scope, Reggio Emilia, MEM e Montessori. Adaptado de Hohmann e Weikart (1997), Katz et al. (1998), Malaguzzi (2001), Oliveira-Formosinho, Morchida, & Pinazza (2007), Lino (2013), Louro (2013), Niza (2013), Lopes da Silva et al. (2016), Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013)

Analisando e interpretando a figura precedentemente apresentada, compreende-se que todos os modelos objetivam primordialmente o desenvolvimento global e integral da criança, que se encontra no centro da ação com um papel ativo na construção do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, fomentando a promoção da autonomia, sendo o papel do educador, orientar, mediar e gerir este processo (Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a ação do educador permitirá apoiar e estimular de forma mediadora as experiências de aprendizagem iniciadas pela criança (Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro; Lopes da Silva, et al., 2016). Para que isto seja possível, este concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares (Cardona, et al., 2021; Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro; DL nº241/2001, de 30 de agosto, anexo nº1; Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta que o processo educativo ocorre "num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos", compreende-se que a organização do espaço, materiais, tempo e do grupo são as quatro dimensões que compõem o ambiente educativo, interligadas e reajustáveis aos interesses e necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Nesta medida, conforme será evidente nos dois capítulos seguintes, a observação e conhecimento do grupo são essenciais na organização do ambiente educativo que espelha as intenções do educador, os modelos curriculares adotados e reflete as dinâmicas do grupo (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007; Ribeiro, 2014).

Atendendo ao espaço educativo "um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo" (Forneiro, 1998, p.231) e indissociável, que "pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física" (Forneiro, 1998, p.234). Assim, quando é pensado e organizado considerando a motivação e os interesses dos protagonistas (Zabalza, 1998), possibilita múltiplas oportunidades de desenvolvimento dado que este "constitui um processo dinâmico de relação com o meio", em que ambos se influenciam mutuamente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). O espaço, intitulado de terceiro educador na abordagem *Reggio Emilia* é a dimensão sobre a qual o educador assume um papel crucial na organização devendo "especificar as intenções educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar, observar e avaliar o seu funcionamento (...)" (Forneio, 2001, p.267).

De acordo com Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996), importa destacar o espaço exterior como um espaço educativo de igual importância ao interior, que careceu de

especial atenção ao longo da prática educativa, sendo igualmente planeado e organizado em conjunto com o grupo, dadas as potencialidades e oportunidades educativas que oferece, pois, é um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Neste espaço privilegiam-se áreas de interesse do grupo, bem definidas e diversificadas constituídas por diversos materiais sobre os quais, através do ciclo “encontra-brinca-arruma” a criança ao longo da ação seleciona, manipula e guarda os objetos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

Como evidente no capítulo III, enquanto área de interesse do grupo foi construída, no exterior, a caixa de areia idealizada em *High-schope* que, a par com o jardim e a horta promovem o contacto com a natureza privilegiada em Reggio Emília. Ademais a exploração da areia, dos animais sensoriais e outros elementos como as almofadas potenciam a educação sensorial montessoriana. De acordo com Montessori os materiais foram organizados entre os da vida prática aos sensoriais, contudo e, em todas as áreas procurou-se o contacto com objetos reais de uso do quotidiano, como MEM preconiza. Ademais todos os materiais possuem versatilidade, podendo transitar de umas áreas para outras, potenciando a permeabilidade entre o espaço interior e o espaço exterior e as áreas do exterior entre si, que se articularam e fundiram em inúmeras propostas, sendo constantemente reorganizadas mediante os projetos a realizar e as necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Para que tudo isto seja alcançado e tal como refletido no primeiro subcapítulo deste capítulo, são cruciais as relações de colaboração trabalho de reflexão e dialogação conjunta entre diversos profissionais de educação de infância dado que partilham saberes e experiências e tomam decisões conjuntas sobre o currículo desenvolvendo a identidade profissional. A educação é da responsabilidade de todos os intervenientes do processo educativo, devendo estes assumir um papel essencial no acompanhamento da criança e no estímulo das suas capacidades e competências máximas, partindo do que já conhece, sabe ou experienciou, numa ZDP, definida no subcapítulo anterior (Lino, 2013).

Considerando as características oriundas dos modelos curriculares, supramencionados, a MTP assume-se como uma metodologia transversal, apoiada na pedagogia da participação, na qual a aprendizagem se constrói colaborativamente, através da partilha e experimentação conjunta que originam projetos de saberes articuladas e integradas na vida aos quais atribuem sentido e significado dado que partem dos seus interesses e recorrem aos seus conhecimentos

prévios para a motivação. (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 26). Segundo esta abordagem, a maioria dos projetos desenvolvidos pelas crianças partem de conversas estabelecidas e visam clarificar problemas vivenciados ou dúvidas, caracterizam-se por uma ação planeada com a finalidade de dar resposta a uma determinada pergunta ou problema (Formosinho et al., 2002).

Corroborando com Vasconcelos et al. (2012), o MEM e Reggio Emilia valorizam o trabalho em projeto como “parte intrínseca” da abordagem (p. 10), considerando-se uma metodologia de trabalho vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente do modelo pois “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8).

As crianças desenvolvem desde cedo competências do trabalho de projeto, de colaboração com os outros colegas, partilham conhecimentos e experiências, desde o desenvolvimento do projeto até ao momento em que o partilham com os outros colegas. Através da MTP consideram os seus conhecimentos prévios, o que querem saber e o que precisam de realizar para o descobrir tornando-se, ao longo do tempo, capazes de orientar e estabelecer objetivos definidos para a sua aprendizagem (Folque, 2018).

Os modelos pedagógicos consideram a documentação pedagógica um instrumento de apoio a avaliação “útil no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais”, além de se consistirem numa memória das experiências vividas (Lino, 2013, p. 133). Os registos documentados que o educador cria, visam “compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106).

A avaliação enquanto “processo de análise e reflexão” permite adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança bem como tomar “decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Para *High-Scope*, avaliar significa “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 9). Por sua vez, o MEM apresenta três tipos de avaliação; a diária que permite comparar o trabalho realizado com a planificação; a semanal onde é realizada a autoavaliação das crianças e definida a planificação da seguinte e a periódica que ocorre trimestralmente, de modo a balancear o que foi desenvolvido e ainda falta desenvolver (Gomes, 2014). Sendo processual e interpretativa, possuiu um caráter formativo, centra-se e privilegia os processos de desenvolvimento e aprendizagem as crianças

que devem ser escutadas sobre o que considera das propostas realizadas, o que acha que aprendeu e o que pode melhorar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Como referido anteriormente, o enfoque da PES assentou na pedagogia da escuta e da participação na qual a criança é valorizada num processo de interação e colaboração com diferentes participantes da comunidade educativa (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Este “olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida”, possibilita a compreensão de que as crianças se desenvolvem e aprendem num clima relacional de qualidade onde o “cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Tal como característico deste nível educativo, a articulação e oscilação entre a ética do cuidado e a ética do educar, enquanto ações interdependentes e indissociáveis para o apoio de um ser em desenvolvimento foram cruciais (Marta, 2015; Lopes da Silva et al., 2016). Torna-se, por isso imprescindível que o educador detenha competências de um cuidar ético que permitam escutar, valorizar e responder a solicitações das crianças com vista ao seu bem-estar emocional e físico. Deste modo, compreende-se que a EPE tem uma importância acrescida na vida das crianças dado que esta etapa visa a promoção de aprendizagens significativas e o fomento da autonomia permitindo aprendizagens futuras pois “educar não é uma atividade que comece aos seis anos” (Costa, in preâmbulo, Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo a LBSE “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” logo, como referido no primeiro subcapítulo, deve assegurar a aprendizagem de todos os alunos mediante os objetivos gerais que visam garantir a descoberta e o desenvolvimento dos interesses das crianças, aptidões, capacidades de raciocínio, espírito crítico, criatividade e o sentido moral (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Estes podem-se dividir em três dimensões: a pessoal, que visa potenciar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade; a das aquisições básicas intelectuais fundamentais, que procura a aprendizagem dos domínios das várias áreas de saber e a da educação para a cidadania, referente ao desenvolvimento de valores, atitudes e práticas pretendendo formar cidadãos conscientes e ativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004).

No que concerne ao primeiro ciclo deste ensino este abrange crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, tendo a duração de quatro anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). À semelhança da EPE, o 1.º CEB apresenta objetivos específicos que apontam para o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º, alínea 3, ponto a).

Atentando às particularidades que caracterizam este nível educativo, este encontra-se regido por um currículo prescrito globalizante sob tutela de monodocência coadjuvada em certas áreas de especialização por uma equipa multidisciplinar. Este fator permite uma maior proximidade e conhecimento entre o professor, os alunos e as suas famílias, dada a carga horária em que permanecem em contacto, que favorece o ajuste da ação educativa e se torna uma “mais valia psicológica e socializadora junto das crianças que necessitam de ser acompanhadas numa base interpessoal forte” (Roldão, 2009, p.193).

No que concerne à carga horária semanal de 25 horas, a matriz curricular base define-a por cada disciplina sendo que o português e a matemática devem desenvolver-se em sete horas; o estudo do meio em três e as educações artísticas a par com a educação física em cinco. No que se refere à oferta complementar e ao apoio ao estudo estes ocupam três horas semanais nos dois primeiros anos e uma nos dois últimos, já o inglês existente apenas nos dois últimos anos ocupa duas horas semanais. Embora subsista uma carga horária e um horário de turma, a gestão do tempo é flexível e adaptada mediante as necessidades do grupo, sendo que ao longo PES se procurou respeitar os ritmos das crianças na realização das atividades (DL n.º 55/2018).

Entendendo o currículo como um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE” (DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 2.º), o professor deve desenvolvê-lo “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2, ponto 2). Reconhecendo que toda a ação decorre de interações entre pessoas e que todas são únicas, compreende-se, tal como refere Diogo e Matos Vilar (1999), que não existem organizações educativas iguais estando cada uma inserida numa localidade específica com características e exigências próprias que as diferem das restantes. Posto isto “um currículo uniforme e rígido condena ao fracasso o investimento e o esforço de professores e alunos”

gerando ambientes de insegurança e falta de vontade por aprender associada à visão negativa da escola (Diogo & Matos Vilar, 2000, p. 5).

Considerando que “a escola para todos não é compatível com uma formação estandardizada [e que] a consciencialização e revalorização dos direitos individuais requer formações diversificadas” surge o DL n.º 55/2018 de 6 de julho que lhes confere uma apropriação plena da autonomia e gestão flexível do currículo para que estas, em diálogo com os alunos, famílias e comunidade “possam tomar decisões a nível curricular e pedagógico, desenvolvendo a sua organização e metodologia de trabalho, planeando e criando os seus próprios projetos tendo por base as necessidades e especificidades do contexto envolvente” (Roldão, 1999, p. 7). Este processo contínuo de tomada de decisão implica refletir “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p.9). Quando construído e adequado ao contexto, o currículo promove melhorias na aprendizagem, desenvolvendo “competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores” (Despacho n.º 5908, 2017).

Todavia, como referido na primeira parte deste capítulo estes ajustes num desenvolvimento curricular aberto e flexível implicam uma responsabilidade partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais bem como uma tendência integradora de negociação entre docentes que se revejam como investigadores, críticos, reflexivos, agentes de mudança e de transformação social na organização de projetos assentes em dispositivos de colaboração possibilitando a articulação vertical e horizontal fundamentais no processo de aprendizagem coeso e crescente em complexidade (Leite, 2003; Nóvoa, 2002).

O programa de autonomia e flexibilidade curricular permite que o docente “seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 22). Para Diogo (1999) este processo de adaptação do “currículo prescrito” a um “currículo trabalhado” adequado às circunstâncias e a cada criança exige uma permanente mobilização de saberes na prática através do ciclo contínuo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que lhe possibilita “escutar, observar, documentar, formular perguntas, entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 10).

Apesar desta flexibilidade, a ação encontra-se regida a um nível macro onde é estabelecido um currículo nacional delineado pela administração central que envolve as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Estes documentos articulam-se visto que também a finalidade deste último é “contribuir para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). As AE decretadas no Despacho Normativo (DN) n.º 6944-A/2018 surgem da convergência de documentos orientadores prévios como os programas e metas curriculares e o PASEO (DGE, 2018). Enquanto referente principal na orientação da ação docente, as AE “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (DN n.º 6944-A/2018). Esta matriz comum aos estabelecimentos de ensino da escolaridade obrigatória possibilita a definição das suas opções curriculares da escola com vista ao alcance de um perfil de base humanista composto por múltiplas literacias, competências, capacidades, valores e atitudes em resposta “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7).

Posteriormente, ao nível meso e institucional, podem-se adaptar as orientações nacionais ao contexto escolar através da elaboração do Projeto Educativo de Escola (PEE) que define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa e estabelece metas e parcerias (Leite, 2003). Ainda ao nível meso o projeto curricular concretiza as opções do projeto educativo ao nível do currículo. Quanto ao nível micro e individual surge o Projeto Curricular de Turma (PCT) que se relaciona com a ação educativa considerando as opções que os professores tomam na sala em consonância com as decisões da equipa pedagógica e os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) numa cultura de articulação curricular interdisciplinar e de transversalidade de saberes aglutinados em projetos planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de modo a reforçar e enriquecer as AE (DL n.º 55/2018 de 6 de julho; Roldão & Almeida, 2018). Assim a gestão curricular implica que as organizações equacionem o currículo como um instrumento que podem gerir e desenvolver localmente de forma refletida e estruturada, respeitando e valorizando as tradições locais e as identidades dos alunos no processo de aprendizagem (Figura 3).

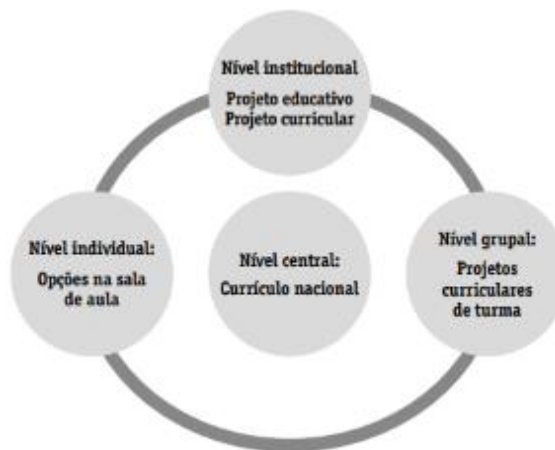


Figura 3: A articulação entre níveis de decisão escolar, (Adaptado de Roldão & Almeida, 2018).

O acesso a esta documentação no início da PES possibilitou, numa primeira instância, analisar e compreender a sua estrutura e objetivos e posteriormente ajustar a ação educativa à turma, à escola e ao agrupamento, privilegiando-se uma tipologia de escola liberta das estruturas físicas e organizacionais do século XIX, baseada numa política educativa assente em espaços de aprendizagem inovadores. Por conseguinte, o docente surge como um profissional com responsabilidade pela educação e aprendizagem das crianças devendo evidenciar entusiasmo, alegria e gosto por ensinar proporcionando um clima de bem-estar afetivo e relacional com estas, com as famílias e a restante comunidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Foi nesta linha de pensamento que ao longo da PES se procurou organizar o ambiente educativo assente em relações pedagógicas próximas tornando-o acolhedor, seguro e confortável para que as crianças se sentissem parte integrante do mesmo (Bulgraen, 2010).

Ademais o professor configura-se como um interlocutor qualificado com condições pessoais e culturais para “apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação dos alunos não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio” (Trindade & Cosme, 2010, p. 193). Assim

“estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectualidade e sociomoral, tornando-se assim capazes de utilizar e de recriar os instrumentos as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática” (Trindade & Cosme, 2010, p. 193).

Concomitantemente, ao longo da prática privilegiou-se o papel ativo das crianças na co-construção da sua própria aprendizagem sendo escutadas e valorizadas numa fusão entre o ato de aprender e o de ensinar estabelecido bidireccionalmente entre estas e a díade (Bulgraen, 2010;

Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009). Envolvendo as crianças em pedagogias participativas estas planificaram atividades e projetos, questionando, investigando, tornando-se capazes de gerir conflitos dado ser “importante que cada uma tenha oportunidade de exprimir o que pensa e, ao mesmo tempo, possa desenvolver valores e atitudes democráticas – saber ouvir, argumentar, criticar, contestar, reivindicar, justificar” (Roldão, 2007, p. 24).

Neste campo de atuação orientou-se e mediou-se o processo de ensino e aprendizagem com a intenção pedagógica de coordenar as atividades, criando situações-problema a fim de desafiar os alunos ao pensamento crítico e encontro de soluções (Arends, 1995). Enquanto facilitadora da construção da aprendizagem, a díade procurou a “ponte entre o estudante e o conhecimento” com recurso ao questionamento e descoberta permitindo a reconstrução de significados, pois partiu dos conhecimentos prévios e dos seus interesses recorrendo à ZDP, abordada no primeiro subcapítulo, para que estes conseguissem ir além do que conseguiriam sozinhos (Bulgraen, 2010, p. 31).

De acordo com Perrenoud (2000), considerando que as políticas de igualdade de oportunidades requerem tanto processos de igualização como de diversificação, a autonomia e flexibilidade curricular apoia ainda programas educativos diferenciados que Diogo e Matos Vilar (1999) definem como pedagogias que procuram nas balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, caminhos diferenciados em função das necessidades de cada aluno. Para que o sistema educativo tenha sucesso, cabe ao docente a função de investigar e encontrar soluções no currículo e nas didáticas que garantam aprendizagens de qualidade e sucesso educativo a todos os alunos respeitando-os como únicos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pereira et al., 2018). Este processo pode ocorrer no ajuste de conteúdos, processos, produtos de avaliação, em que se mobilizam recursos inovadores, metodologias adequadas, estratégias didáticas e uma avaliação cuidada sendo que a monodocência oferece inegáveis vantagens neste âmbito, Zabalza, (2000). Posto isto, como visível no capítulo III, a PES procurou um plano de organização de atividades com uma diversidade de estratégias e recursos com vista à diferenciação pedagógica percursos adaptados às inclinações de cada uma, favorecendo a autoestima, autoconfiança e autonomia pois, como notório no capítulo II, eram necessidades fundamentais de desenvolver. Proporcionou-se experiências de aprendizagem diversificadas possibilitasse corresponder aos seus interesses, necessidades e dificuldades aos diferentes perfis de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009). Importa destacar o estímulo das crianças com mais dificuldades; o desafio das restantes; a promoção de atividades complementares; a

apresentação de conteúdos e informações em diferentes formatos; o recurso de diferentes materiais didáticos; o de tecnologias.

Quanto à avaliação, reconhecendo a contínua como o instrumento por excelência da avaliação interna, privilegiou-se a formativa, detentora deste carácter sistemático e contínuo que abrange o processo de aprendizagem nos vários domínios curriculares e as múltiplas dimensões pessoais informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril; Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto artigo 16).

Esta abordagem em ambientes comunicativos que respeitam e conduzem as crianças “a imaginar-se como parte integrante do novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele” promovem o que Ausubel definiu de aprendizagem significativa (Pelizzari, et al., 2001, p. 41). Segundo este autor, independentemente da idade, as crianças possuem conhecimentos que, para seu benefício, devem ser valorizados a fim de que os novos possam ser integrados na sua estrutura cognitiva e relacionados com experiências vividas (Ausubel, 2002). A Teoria da Aprendizagem Significativa que apresenta propõe uma interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios relevantes, ou seja, que “os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz” (Pelizzari, et al., 2001, p. 1).

Assim indispensavelmente se consideram as indubitáveis vantagens do perfil duplo docente na construção da identidade profissional sem descorar as especificidades da ação em cada nível educativo. Deste modo, todos os pressupostos teóricos e legais apresentados neste capítulo orientaram e deram sentido à prática educativa desde o processo de observação espelhado no capítulo II ao de planificação, avaliação e reflexão explícito no capítulo III.

4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

“A educação para a sustentabilidade (...) requer o empenhamento de todos aqueles que se preocupam com o futuro dos jovens. As mudanças sociais são assaz evidentes e exigem que se tomem medidas a nível do sistema educativo de modo a preparar a geração vindoura a enfrentar os desafios deste novo milénio “(Freire, 2007, p.150).

Dada a conjuntura da sociedade atual num planeta onde as problemáticas são múltiplas e multicausais, refletidas em todos os contextos (do local ao global) com implicações para todos, apela-se à sustentabilidade no pilar ambiental, social e económico para satisfação das necessidades das gerações atuais sem comprometer as futuras (Brundtland, 1987). Consequentemente tona-se urgente a alteração no modo de pensar e agir da sociedade, alcançada com novas habilidades, valores e atitudes que a levem a praticar atos mais sustentáveis (UNESCO, 2017). É ainda necessário consciencializar as crianças para a construção de um futuro sustentável visto que um dos grandes desafios colocados ao cidadão do século XXI consiste na preservação ambiental pela salvaguarda da equidade entre gerações (Direção Geral da Educação, 2020; Schmidt, Nave, & Guerra, 2010).

Neste panorama de preocupações surge o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, de natureza flexível, organizado por níveis de educação/ciclos de ensino, potenciando projetos no quadro da educação ambiental como parte integrante da dimensão transversal da educação para a cidadania. Este documento privilegia uma educação na qual as crianças aprendam a utilizar o conhecimento “para interpretar e avaliar a realidade envolvente; formular e debater argumentos; sustentar posições e opções” sendo estas competências fundamentais “para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente” (Câmara, et.al, 2018, p.6).

Contudo num mundo onde os problemas são cada vez mais pluridisciplinares, transnacionais, globais e planetários, os saberes compartimentados tornam-se insuficientes para a compreensão dimensional das problemáticas enfrentadas (Morin, 1999). Assim, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) solicita uma pedagogia transformadora, orientada

para a ação participada e colaborada na procura de soluções para os problemas recorrendo à mobilização de saberes através da inter e transdisciplinaridade (UNESCO, 2017).

Nesta linha de pensamento, como espelha o capítulo III, a EDS esteve presente ao longo da PES dos dois níveis educativos embora com problemáticas distintas. Na EPE, esta direcionou-se para a importância da reutilização de materiais com o objetivo de “manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.91), ao passo que no 1.º CEB se focou no desperdício alimentar e procura de medidas de prevenção (Ministério da Educação, 2018a, p.6). Ambos os projetos ocorreram segundo a MTP, ativa e participativa que implicou o confronto com as pré-concepções, “a contextualização e problematização das questões, a discussão criativa e a reflexão crítica [como] instrumentos poderosos para a (re)orientação da educação no sentido da sustentabilidade” (Figueiredo, 2001; Sá, 2008, p.80). Nesta lógica de ação enfatizou-se o trabalho colaborativo na aprendizagem pela descoberta e experimentação numa abordagem “multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, com primazia no problema e a quem aprende na experiência combinando boas práticas com a integração de saberes” (Schmidt, Nave & Guerra, 2010, p. 58). Ademais a EDS visou o desenvolvimento holístico das crianças promovendo-lhes a capacidade de tomada de decisões e resolução de problemas, o pensamento crítico de modo a que, enquanto cidadãos de pleno direito, estejam preparadas “para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil” (Câmara et al., 2018, p.5) e “possam lidar de forma confiante com os dilemas e desafios colocados pelo mundo” (Sá, 2008, p.15).

Concomitantemente, numa perspetiva de educação ao longo da vida, procuraram “operar mudanças de atitude e de comportamento individual relativamente ao sistema ecológico que nos acolhe”, juntamente com mudanças éticas com incidência nas “competências de ação nas esferas da equidade, justiça, democracia, respeito cívico, (...) e mudança de estilos de vida” (Schmidt, Nave, & Guerra, 2010, p. 58). Posto isto atentaram no PASEO que apresenta: a sustentabilidade como um dos oito princípios da educação considerando-a “frágil e complexo equilíbrio dependente da continuidade histórica da civilização humana”; a cidadania e participação como um dos cinco valores, comprometendo as crianças a “agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa”; e, o bem-estar, saúde e ambiente como uma das dez áreas de competências, que implicam “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando

colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.14).

Adicionalmente, a identificação dos investigadores e docentes como principais agentes de intervenção e transformação torna-os imprescindíveis na promoção da compreensão das problemáticas enfrentadas, na consciencialização sobre a responsabilidade do Ser Humano na situação planetária e na sua inversão, através do exercício de cidadania responsável no sentido da mudança (Sá, 2008; Sá, Lopes, & Martins, 2019). Neste seguimento, enquanto educadores de crianças num mundo de incertezas, devem-se propiciar ambientes favoráveis à formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania consciente e informada na resposta aos desafios da sociedade do século XXI, sendo essencial que a ação académica progrida no sentido de potenciar o desenvolvimento individual e global que terão impactos significativos no futuro do indivíduo e do planeta (Figura 4).



Figura 4: A relação entre o desempenho académico da criança e o seu impacto pessoal e global, (Adaptado de Figueiredo et al. 2004).

Objetivando a formação pessoal e social das crianças no âmbito da educação ambiental, a d'ade direcionou a aprendizagem para os valores, atitudes, comportamentos e competências relativas às preocupações ambientais em direção ao “desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas e à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade”(Abrantes et al., 2002, p.11).

Este projeto envolveu as crianças, as instituições, o agrupamento e a comunidade pois “enquanto sintoma da crise da civilização contemporânea, a educação ambiental (...) procura suscitar respostas individuais e colectivas, sociais e institucionais, que rectifiquem os factores negativos e reforcem as tendências positivas em presença” (Soromenho-Marques, 2010, p. 28).

Assim, promovendo escolas de mudança o foco transpõe o ensino e aprendizagem e orienta-se a quatro dimensões que capacitam os participantes a construir, transformar, criticar e emancipar o panorama à sua volta (Schmidt, Nave, & Guerra, 2010;2013). A EDS além de preparar as crianças para o exercício da cidadania ativa, consciente e responsável, contribuiu para a mudança de perspectivas, atitudes e comportamentos face ao ambiente, por parte destas, das famílias e da comunidade em que se inserem num espaço de participação democrática, em contextos de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade, diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas” (Aniceto, 2010). Após o elencado torna-se pertinente que os docentes reflitam que a educação não transforma o mundo, mas muda pessoas e as pessoas mudam o mundo (Freire, 1979).

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

“Defende-se um novo paradigma educativo centrado na valorização humana e na pessoa como sujeito da sua própria educação, capaz de lidar com contextos caracterizados pelas mudanças aceleradas, pela globalização, pela interdependência e circulação de ideias e pela deslocalização dos centros tradicionais do poder” (Leitão & Alarcão, 2016, p.70).

A ação profissional com intencionalidade educativa presente na prática pedagógica careceu do conhecimento dos contextos em que foi desenvolvida, tendo este sido alcançado pela observação direta, participante e sistemática que procurou a descrição e reflexão das dimensões dos ambientes educativos.

Assim, é com base nessa observação que se constrói o respetivo capítulo, organizado em duas partes, sendo a primeira destinada à caracterização do contexto EPE e do 1.º CEB e a segunda reservada à metodologia de investigação (MI) utilizada em ambos enquanto estratégia de melhoria da prática e do desempenho da docente em formação (Estrela, 1994). Este evidencia-se crucial na compreensão do seguinte, sendo através dele que se sustentam as opções das propostas de atividades desenvolvidas, os recursos e estratégias utilizadas e, conseqüentemente, os efeitos obtidos com as mesmas.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES desenvolveu-se num estabelecimento educativo da rede pública, nomeadamente num agrupamento de escolas situado na área metropolitana do Porto que agrega nove estabelecimentos de ensino com valências compreendidas entre a EPE e o Ensino Secundário.

Considerando o seu projeto educativo, uma escola “vai-se fazendo, porque o que hoje é resposta ao desafio deste tempo, amanhã, terá de se rever, de se auto questionar em diálogo com o meio” (Projeto Educativo, 2021, p.4). Objetivando responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança, visa integrar nela, cidadãos ativos, críticos e reflexivos, com capacidade de pensar, questionar, projetar, agir e comunicar, em aprendizagem ao longo da vida. Posto isto, apresenta cada instituição como um local de socialização e cidadania ativa com estilos de vida

saudáveis e diversidade de oferta formativa com atividades de complemento ao currículo de natureza eminentemente cultural e de união da escola com o meio (Projeto Educativo, 2021).

Tendo em conta a realidade heterogénea presente no agrupamento, para o alcance dos pressupostos supramencionados, este apresenta como missão o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e motor assentes em valores como o respeito pela diferença através dos princípios da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades com vista ao sucesso educativo; a promoção da dimensão ética de toda a comunidade escolar; a promoção do trabalho colaborativo entre estudantes e profissionais e o envolvimento de toda a comunidade no processo educativo (Projeto Educativo, 2018–2021).

A adoção de um calendário escolar organizado numa lógica semestral visa a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno dos alunos através do *feedback* regular dado às famílias, evitando que os instrumentos de avaliação sejam meramente classificativos, mas permitam o balanço do trabalho desenvolvido.

No que concerne aos projetos do agrupamento, destacam-se vários, dos quais o Clube Ciência Viva; Eco-Escolas; Lipor Geração +; Clube Europeu / Parlamento dos Jovens; PNL / CNL-Plano / Concurso Nacional de Leitura; Justiça para Tod@s; PASSEZINHO; e-TWINNING; ERASMUS+; Plano Nacional do Cinema; Ler+ Jovem; Coro do Agrupamento. Em parceria com a Câmara Municipal de Gondomar (CMG). O agrupamento possui ainda Férias + Criativa; Percursos d'Ouro; "Aluno Geração d'Ouro"; Corta Mato Concelhio; Projeto À Barca; (A)CREDITAR GO; O Património vai à Escola; As Profissões Vão à Escola; CEA Quinta.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades (PAA), este envolve a educação desde a EPE até ao secundário, interagindo com o Projeto Educativo para melhorar ou recuperar as aprendizagens das crianças através da diversificação das estratégias de educação/ensino em articulação pedagógica, recorrendo à interdisciplinaridade e transversalidade de saberes. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do agrupamento ocorrem em parceria com a CMG sendo então promovidas pela autarquia. Na EPE, as crianças beneficiam de Expressão Motora e Expressão Musical; APEEJI promovem Yoga, Inglês, Artes Plásticas, entre outras e, por sua vez, no 1.º CEB as AEC, de frequência facultativa, incidem na dança, na música e nas atividades lúdicoexperimentais, que decorrem nas salas das instalações escolares. Deste modo, ao longo da PES foi possível articular atividades e projetos com outros já existentes fomentando essencialmente a criatividade, a expressão e comunicação, o raciocínio lógico e a cidadania como área transversal promotora da consciência de preservação do meio ambiente.

1.1. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo retrata-se o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as relações pedagógicas dos diferentes agentes, enquanto dimensões educativas.

Uma vez que os contextos da PES se encontram em instituições distintas, torna-se necessário especificar a organização do estabelecimento deste nível educativo dado que esta “tem uma influência determinante no trabalho que o educador realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23). Posto isto, o JI, localizado numa zona rural comporta somente este nível de educação apresentando-se visualmente pouco apelativo do exterior face à estrutura física e à ausência de elementos como cor.

O contexto possui espaço exterior, organizado em quatro zonas distintas; a horta pedagógica, o canteiro de jardim; o parque destinado ao escorrega e uma grande área cimentada constituída por uma parede de basquetebol, um jogo da macaca e um percurso motor, pintados no chão pelas estagiárias do semestre anterior. A separar estas duas últimas áreas encontra-se um pequeno coberto que armazena recursos motores que beneficiam o jogo espontâneo. Dada a conjectura pandémica vivenciada com o COVID-19, foi perceptível nas primeiras semanas de observação a vontade das crianças em explorar este espaço nas suas múltiplas vertentes. Posto isto, ao longo da PES, respondendo às suas necessidades, dificuldades e interesses, privilegiaram-se as atividades no exterior ao mesmo tempo que se procurava reorganizá-lo com mais qualidade tornando-o mais versátil e desafiante para o grupo (Bento & Portugal, 2016). Deste espaço comum, acede-se ao interior por quatro possibilidades de entrada adaptadas à receção de crianças com mobilidade reduzida. Assim, além do exterior, o estabelecimento possui outros espaços partilhados por todas as crianças, planeados conjuntamente pela equipa educativa, sendo eles a entrada, o corredor, o refeitório, as casas de banho e a sala do computador, nos quais se reforçaram medidas de prevenção e segurança dada a situação atípica de COVID-19, entre as quais o acesso a um tapete bacteriano e desinfetante, indicações de circulação e conversão da casa de banho dos adultos em sala de isolamento. O espaço interior apresenta-se bastante apelativo e acolhedor pela entrada de luz natural, presença de cor e atividades realizadas pelas crianças nas suas paredes.

As casas de banho são mistas, limpas e desinfetadas a cada utilização. Quanto ao refeitório este possui uma cozinha equipada com utensílios necessários à confeção alimentar, porém o almoço é confeccionado por uma empresa da responsabilidade autárquica. Este espaço polivalente, permite o acolhimento das crianças que permanecem em prolongamento, e a dinamização de atividades de grande grupo. Assim sendo, compõe-se por materiais organizados por funcionalidade e uma manta com televisão onde se visualizam recursos audiovisuais. Considerado um espaço multifacetado este foi rentabilizado ao longo da PES na realização de atividades de cariz experimental como a de observação do efeito gerado nos desenhos mágicos, elaborados com tinta relevo, quando estes entram no micro-ondas. Um outro espaço comum é a sala dos computadores composta por materiais de apoio à prática educativa e documentos institucionais. Todavia, também esta foi dinamizada na PES, beneficiando a gravação da narrativa criada pelo grupo baseada na curta-metragem da obra "A maior flor do mundo" de José Saramago, pela ausência de ruído.

Outra dimensão igualmente decidida ao nível do estabelecimento educativo, prende-se com a organização temporal, assim, o JI abre às 7:00h e encerra às 19:00h, sendo o prolongamento um apoio às famílias com compromissos laborais. O início das atividades ou jogo espontâneo em sala ou no espaço exterior ocorre às 9:00h e às 10:15h as crianças desenvolvem realizam a sua rotina de higiene, lancham e jogam espontaneamente no espaço exterior. Por volta das 11h00 o grupo continuava as atividades iniciadas de manhã, até às 12h00, momento de higiene pessoal e almoço para posteriormente voltar ao jogo espontâneo exterior. Às 14h00 o grupo regressava à sala e/ou permanecia no exterior, onde desenvolvia atividades planificadas e/ou jogo espontâneo, terminando o dia às 15:30h.

A organização temporal, gerida flexivelmente, adaptava-se às necessidades das crianças, respeitando os seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo planeada diária e semanalmente pelo grupo numa base comunicativa, ocorrendo entre momentos de acolhimento; atividades planificadas; jogo espontâneo e atividades de educação física e musicais coadjuvadas às quintas e sextas-feiras. Todavia alguns momentos como o da higiene repetiam-se periodicamente proporcionando segurança, bem-estar, autonomia e estabilidade emocional às crianças que conhecem a sequencialidade dos acontecimentos diários, conseguindo prever e antecipá-los, embora nenhum dia se iguale a outro (Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Enquanto base do processo educativo, a organização do grupo surge como o contexto imediato de interação social sendo crucial atentar em múltiplos aspetos que influenciam a sua ação. Nesta medida a PES desenvolveu-se junto de um grupo constituído por 25 crianças, 18 do sexo feminino e sete do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O facto de se tratar de um grupo heterogéneo em termos culturais e geracionais “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Posto isto, privilegiou-se esta particularidade na constituição de pequenos grupos face aos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem favorecendo a entreajuda formativa entre crianças (Niza, 2013).

De acordo com Piaget, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório permanecendo em interações com elas mesmas, com os pares e o mundo que as rodeia, ampliando o pensamento simbólico. Nestas consegue-se notar que o grupo é bastante ativo, autónomo e responsável, destacando-se o sentido de proteção das crianças mais velhas sobre as mais novas. Além disto evidencia curiosidade pelo meio ambiente e interesse pela exploração da natureza, nomeadamente animais e plantas, questionando constantemente o mundo ao redor para complementar conhecimentos prévios. Contrariamente ao que se verificou no 1.º CEB, as crianças têm bastante presente as práticas sustentáveis, dado que após as refeições guardam o que não pretendem comer e aproveitam as cascas das frutas e restos de comida para o composto, ademais, em todo o contexto estão presentes ilustrações que apelam a ações como fechar as torneiras quando não se estejam a utilizar.

Em geral, o domínio preferido das crianças é o da educação artística evidenciando gosto pelas quatro expressões, importa destacar a influência do sexo mais representativo na preferência por determinadas áreas e atividades como o brincar ao faz de conta na casinha. Esta evidência permitiu refletir sobre a cultura de infância estereotipada tendo-se colmatado esta incidência ao longo da PES como espelha o momento em que a díade questiona “Estão ansiosos por serem flores por um dia?” ao que a criança M, do sexo masculino responde “Só podem ser as meninas. As flores são meninas e eu sou menino”. No que concerne às características individuais importa destacar o caso de duas irmãs gémeas que, embora oriundas do mesmo contexto familiar com experiências de vida semelhantes, possuem identidades distintas sendo que uma beneficia de um acompanhamento individualizado por uma educadora de educação especial devido ao seu ritmo

de desenvolvimento e aprendizagem prolongado. Consequência da pandemia uma outra criança só entrou no contexto após o confinamento acarretando impactos no seu processo de desenvolvimento visto encontrar-se frequentemente tímida e isolada nas brincadeiras de jogo espontâneo.

Tendo em consideração estas crianças com baixa autoestima e autoconfiança a diáde manteve um olhar redobrado sobre as mesmas e procurou estratégias de ação potenciando-lhes a tomada de consciência de si na relação com os pares e o sentimento de pertença ao grupo. Como referido no capítulo I diversificaram-se as atividades e apoiaram-se as espontâneas valorizando as realizações e descobertas privilegiando-se a participação nas decisões do processo educativo e o trabalho colaborativo no qual se desenvolvem e aprendem, influenciando-se mutuamente, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.

Embora a educadora cooperante privilegie a MTP na sua ação, valoriza características dos modelos pedagógicos *HighScope*, Régio Emília, Montessori e MEM de acordo com a escuta das vozes das crianças, as suas necessidades e interesses. Nesta linha de pensamento é essencial destacar a relação que estabelece com as crianças pois valoriza os ideais de *HighScope* ao considera-las como um ser ativo no seu processo de aprendizagem e intercala-os com os princípios de organização democrática do grupo do MEM, permitindo que as estas participem no planeamento e avaliação do processo educativo. É com base nesta organização e relação próxima com o grupo, que se interpela a organização do espaço de acordo com a sua função, finalidade e utilização dado que este expressa as suas intenções e a dinâmica do grupo.

A sala de atividades ampla, luminosa e acolhedora encontrava-se organizada em sete áreas de interesse bem definidas (área da educação artística, área da casinha, área das construções, área da biblioteca, área da manta, área da informática e a das ciências experimentais) e identificadas pictoricamente juntamente com o numeral relativo ao limite de crianças que podiam explorá-las simultaneamente. Ao longo da PES, numa “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços” verificou-se que esta necessitava de ser reorganizada uma vez que determinadas áreas, como a da biblioteca, se encontravam pouco acessíveis (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Posto isto, aquando da receção do projetor a ser fixado na parede em que se encontrava a área da biblioteca, modificou-se a sala, redirecionando as áreas, tornando-a mais desafiante e funcional (Formosinho 2001, 2013). Assim, o local onde se fixou o projetor destinou-se à área da manta facilitando o visionamento de recursos audiovisuais e a utilização da parede-quadro de giz que passou a apoiar o quadro branco nos registos diários.

Além disto, as crianças acedem a uma estante composta por uma grande diversidade de jogos de chão e outros materiais pedagógicos, didáticos, lúdicos e apelativos, explorados frequentemente, como o ábaco vertical e horizontal, blocos lógicos e cubos encaixáveis, potenciando o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com especial enfoque na seriação, ordenação e nos modelos lineares de contagens. De ressaltar ainda a presença de instrumentos de pilotagem fixados numa das paredes, como o calendário, o relógio meteorológico e os mapas conceptuais, promovendo a participação ativa das crianças nas tarefas diárias, apoiando processos de planificação, ação, reflexão e avaliação das propostas realizadas preconizados na abordagem MEM e o desenvolvimento de valores democráticos além de permitirem a orientação do grupo tornando-se uma mais valia no desenvolvimento da autonomia e autoconfiança (Oliveira-Formosinho et al., 1996).

No seguimento desta área instalou-se a da informática facilitando a pesquisa e a projeção, localizando-se em sequência a área da biblioteca de modo a aproximá-la da estante dos livros e *puzzle*, complementando os momentos de leitura no tapete. Uma vez que outrora, neste local, se encontrava a área da casinha composta por um espelho colado à parede, baseado nas linhas da pedagogia montessoriana, privilegiou-se a sua presença possibilitando o autoconhecimento da criança e a comparação com os pares bem como a visualização da expressão corporal na dramatização de histórias com os fantoches e os fatos do faz de conta. Importa mencionar que após a reorganização, esta área passou a ser mais frequentada pelas crianças que exploram livros, contactam com diferentes suportes de escrita e textos diversificados, começando a reconhecer a orientação da escrita, a forma dos grafemas, o espaçamento entre palavras, além de fomentar o prazer e motivação dos livros, ampliando experiências de expressão e comunicação.

A área da educação artística manteve-se sendo composta por um cavalete; um móvel com os materiais de desenho e pintura (individualizados em sacos transparentes devidamente identificados facilitando a higiene), contudo, houve a preocupação de se juntar as mesas para fomentar o trabalho em grupo e facilitar a circulação na sala. Nesta área dedicada às artes visuais as crianças expressavam-se através da exploração de diversos materiais e técnicas de expressão plástica, como o desenho, a colagem, as pinturas com guaches, a modelagem com plasticina, entre outros, desenvolvendo a motricidade fina, capacidades de expressão, o sentido estético e artístico bem como a criação e manipulação de materiais. Através das representações pictóricas, primeira linguagem escrita da criança, das cores predominantes e do modo como os materiais eram agarrados, acedia-se não só à sua imaginação e interesses como também a

informações acerca do seu estado de espírito, sentimentos e emoções. Ainda neste espaço encontra-se uma banca e um armário que auxilia a limpeza após as atividades plásticas e contém os materiais referentes às ciências experimentais. Junto à janela encontra-se a casinha composta por móveis e utensílios referentes a um quarto e cozinha facilitadores do jogo simbólico de representação de situações e papéis observados no cotidiano familiar. Por sua vez, a área das construções, constituída por uma mesa, animais, meios de transporte, caminhos interligados, legos e *polidron* estimulavam a imaginação, a motricidade fina e o pensamento lógico-matemático aquando da exploração dos diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2011).

Como será evidenciado no capítulo III, o acesso direto das salas ao exterior potenciou a permeabilidade entre os dois espaços, enriquecendo e diversificando oportunidades educativas. A par dos espaços também se deve refletir quanto à organização dos materiais, sendo estes diversos, diversificados, estimulantes, seguros, com durabilidade, valor estético e desafiadores acompanhando a progressão das crianças e favorecendo “as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes” em múltiplas experiências pela ação como a criativa, sensorial, psicomotora e cognitiva (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 45). Apesar de não estarem rotulados, estes encontram-se guardados em locais acessíveis e organizados em caixas transparentes facilitando a autonomia da criança que os encontra, explora e voltar a guardar (Lopes da Silva et al., 2016). Particularizando a PES nesta dimensão, como visível no capítulo III e preconizado em Reggio Emilia, privilegiou-se a utilização de materiais não estruturados, reutilizáveis, recicláveis e naturais proporcionadores de inúmeras aprendizagens que estimulam a criatividade dadas as diversas possibilidades de utilização, além de contribuírem para a consciência ecológica, destacada no capítulo I e ser um meio de colaboração com as famílias e a comunidade. Ainda com referência a esta abordagem ressalve-se que ao longo dos momentos diários se procurava manter as construções elaboradas pelas crianças ao longo dos espaços de modo a que nos posteriores lhes dessem continuidade e, após a sua conclusão, permaneciam expostos permitindo o reconhecimento e valorização.

Corroborando com a abordagem Reggio Emilia, a EPE “é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas [...] e nas experiências relacionais proporcionadas” sendo essencial o estabelecimento do máximo de relações e interações positivas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, numa cultura colaborativa e participativa que torna o ambiente seguro e potenciador de um processo de desenvolvimento e aprendizagem suave e equilibrado no qual a criança se sente livre e encorajada

a tomar consciência de si própria, do outro e do mundo (Kot-Kotecki, 2013; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016, p. 24), De todas as interações destacam-se as estabelecidas entre crianças e a educadora que as observa atentamente numa pedagogia da escuta, do diálogo e da participação, onde estas assumem um papel central, são ativas, valorizadas e respeitadas com vista ao seu bem-estar físico e emocional (Hohmann e Weikart, 2009). Nesta gestão cooperada da vida do grupo entre os dois agentes que se conhecem e planeiam, facilita-se a autonomia e competências cognitivas, pessoais e sociais (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Esta relação influencia as interações entre as crianças que, enquanto parceiros envolvidos em atividades conjuntas, imitam-se e ensinam-se colaborativamente dando sentido ao mundo ao redor (DeVries, 1997 & Azmitia, 1998, citado por Folque, 2012). Destaca-se a amizade e a negociação pelo confronto de perspetivas assentes em ideais democráticos e regras de convivência do MEM (Gomes, 2014; Hohmann & Weikart, 2007).

Concomitantemente, o JI favorece as relações entre adultos abarcando a comunidade escolar e extraescolar que influenciam a dinâmica do contexto, sendo que, relativamente à primeira, a organização na distribuição dos recursos humanos ocorre num ambiente harmonioso onde todos os profissionais trabalham colaborativa e cooperativamente partilhando ideias e experiências. Quanto à segunda, numa perspetiva sistémica e ecológica, a criança surge como mediadora entre os seus dois microcontextos mais próximos e significativos que se apoiam e ajustam, contribuindo para a sua educação enquanto coeducadores (Hohmann e Weikart, 2009). Neste âmbito verificou-se que a educadora estabelecia uma relação próxima e frequente com cada família através de contactos formais; escritos (*emails*) ou orais (reuniões ou sessões na plataforma *Teams*) e informais (telefonemas ou conversas no portão) com vista à partilha das intenções educativas do processo a desenvolver. Na PES privilegiou-se o envolvimento e participação familiar nas propostas enquanto oportunidades para “participarem no processo de desenvolvimento e de educação dos seus filhos” (Mata & Pedro, 2021).

Como será notório no capítulo III destaca-se a colaboração estabelecida entre o JI e organizações/serviços da comunidade envolvente a fim de realizar as suas finalidades educativas. Concomitantemente reconhece-se que na educação de infância o ato de cuidar e educar estão intimamente relacionados (Marta, 2015), na medida em que o profissional de ação educativa detém o dever de atentar no bem-estar emocional e físico das crianças e responder às suas solicitações “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

1.2. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A instituição onde ocorre a PES referente ao 1.º CEB comporta somente este nível de ensino com seis turmas, estando localizada num contexto socioeconómico elevado, numa zona rural.

Mediante uma observação direta e indireta verificou-se que o corpo docente é composto por quatro professores titulares de turma e um de apoio educativo e o não docente por cinco funcionárias, uma psicóloga que gere todo o agrupamento e uma equipa de mediação educativa composta por assistentes sociais.

Relativamente ao espaço exterior este organizava-se em duas zonas, a frontal e a traseira do edifício, possuindo unicamente jogos marcados no chão, um campo de basquetebol e um de futebol. Embora seguro evidenciava-se um espaço pouco apelativo e atrativo com inexistência de elementos naturais e outros recursos de brincadeira que não satisfazia as necessidades e os interesses das crianças e inibia a relação com o meio ambiente, nos momentos de intervalo (Neto, 2018). Quando o clima atmosférico não se apresenta propício, as crianças permanecem nos corredores dado o reduzido espaço coberto disponível ao seu abrigo, inibindo-se jogos e brincadeiras naturais nesta faixa etária. Apesar destas lacunas, verifica-se uma preocupação face à sustentabilidade dado que no exterior e interior do edifício, existem caixotes de lixo e ecopontos, que alertam a necessidade de reciclar as embalagens presentes nos lanches, e os materiais escolares.

A escola encontra-se organizada em dois andares, localizando-se no rés-do-chão duas salas, as casas de banho e a cantina e no primeiro andar três salas e a biblioteca, um ambiente de aprendizagem agradável, estimulador e multidimensional que, além de dispor de uma grande diversidade literária, "oferece espaço (físico e digital) [com] acesso aos recursos, atividades e serviços" para incentivar a aprendizagem e complementar atividades e projetos das salas (IFLA, 2016, p.17). Dada a multiplicidade de funções e elos analógicos, digitais, reais e virtuais, nela encontra-se permanentemente uma professora que se destina à sua organização e dinamização de atividades, auxiliando as crianças na sua exploração e apropriação (Teresa Calçada, 2010).

Assim, cumpre a função social e interativa, sendo, não mero depósito de livros, mas um “portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (Todd, 2011, p.19).

No que concerne ao refeitório este é um espaço amplo organizado por uma pequena cozinha e a cantina que, embora equipada com utensílios culinários não é utilizada para confecção de refeições pois estas são da responsabilidade de uma empresa subcontratada pela CMG. Este espaço também apoia outros projetos que não possam ser desenvolvidos nas salas. Quanto às casas de banho encontram-se higienizadas, dispondo de bens essenciais à higiene pessoal ao acesso dos alunos, atribuindo-lhes o sentido de responsabilidade na gestão dos recursos disponíveis. Existe ainda uma casa de banho destinada ao isolamento dos alunos que apresentem sintomas de Covid-19. Além destas medidas de prevenção, a escola está adaptada às condições em que vivemos, sendo que os alunos sempre que saem das salas e da instituição desinfectam as mãos e não se cruzam com outras turmas, nos horários de intervalo, almoço e saída. O espaço interior apesar de possuir dimensões apropriadas, encontra-se inadaptado à receção de crianças com mobilidade reduzida pois não possui rampas nem elevadores e, para o seu acesso, é necessário recorrer à subida de escadas, sendo este um fator inibidor da circulação. Embora se refira que caso exista um caso nestas condições o aluno beneficiará de uma sala no rés-do-chão, este terá ainda o acesso interdito à biblioteca, localizada na parte superior da escola.

Embora se verifique uma otimização de diferentes espaços para a aprendizagem, aquele onde os alunos permanecem a maioria do tempo é na sala e como tal a sua apresentação, organização e composição influencia o processo de desenvolvimento e aprendizagem devendo ser transformada e adaptada ao grupo, aos seus interesses e necessidades de modo a proporcionar bem-estar e segurança e confiança nas explorações e interações (Teixeira, & Reis, 2012). Neste seguimento a sala onde decorreu a PES é ampla, acolhedora, asseada, dotada de boa luz natural devido à existência de três grandes janelas, higienizada e arejada, sendo construída mesas agrupadas duas a duas por filas, suficientes para dar resposta à quantidade de crianças existentes, estando a da docente lateralmente encostada ao quadro, com um armário atrás de si onde são guardados os manuais escolares, capas individuais de registos de avaliação e outros materiais necessários para o processo avaliativo das crianças. Contudo, em diálogo com a professora cooperante, compreendeu-se que esta disposição surge como medida de prevenção à Covid-19 não sendo a privilegiada dado que outrora estava organizada por ilhas de trabalho colaborativo. Ademais, o modo como o espaço está organizado influencia a comunicação e a

relação entre o professor e o aluno, sendo que esta disposição privilegia o sentido unilateral das interações da aprendizagem, ao invés das interações entre pares.

À semelhança da EPE, a parede lateral esquerda e a do fundo são constituídas por quadros de cortiça onde se expõem trabalhos desenvolvidos pela turma que espelham as suas características nomeadamente a capacidade de organização, o sentido estético e artístico e a criatividade, potenciando mais sentido e significado à aprendizagem num sentimento de bem-estar pois consideram aquela a sua sala. Reconhecendo que as paredes desempenham uma importante função pedagógica como a comunicação com a restante comunidade educativa ao longo da PES procurou-se manter esta rotina, sendo recorrentemente expostas atividades, cartazes e materiais manipuláveis construídos, apoiando a recordação das aprendizagens (Lino, 2011).

Importa mencionar que embora ainda possua um quadro de giz, a sala dispõe de uma tela propícia à projeção, sendo necessário a requisição antecipada do projetor, colunas e tablet guardados num cofre da biblioteca. Apesar de toda esta dinâmica, usufruiu-se destes recursos ao longo da prática educativa inovadora dado o interesse do grupo em aprendizagens lúdicas e interativas que os cativam e apelam à aprendizagem em participação colaborativa e criatividade (Quadros-Flores, Escola, & Peres, 2011). Os materiais, diversos e diversificados encontram-se guardados e etiquetados num armário à altura dos alunos sendo utilizados frequentemente materiais manipuláveis estruturados e não estruturados no apoio à aprendizagem sobretudo das crianças que ainda necessitam do concreto para apoiar o pensamento lógico-matemático, destacando-se o *Multibase Arithmetic Blocks*, os sólidos geométricos, o colar de contas, o ábaco, a moldura do dez, as retas numéricas e o livro "Escrevo, apago e aprendo". Embora estes materiais tivessem que ser desinfetados aquando da utilização, a díade utilizou-os com frequência nas atividades.

Após a caracterização macro do contexto educativo, caracteriza-se o grupo com o qual foi desenvolvida a PES, sendo este constituído por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino pertencente ao 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. De forma geral, o grupo é bastante participativo, empenhado e curioso, revelando gosto por aprender, união, responsabilidade e respeito. Todavia, apresentava heterogeneidade ao nível do desenvolvimento cognitivo sendo que sete alunos menos autónomos e autoconfiantes frequentavam o apoio educativo "Aprender Melhor", com acompanhamento diferenciado durante as aulas, de destacar ainda duas crianças que devido à partilha parental de fins de semana de pais

divorciados, alteravam o comportamento e a predisposição para a aprendizagem com frequência. No que remete ao currículo o grupo revelou interesse pelo estudo do meio e artes visuais, destreza no cálculo mental e raciocínio lógico-matemático sendo que as dificuldades se refletiam no domínio da leitura e da escrita, na motricidade fina e coordenação motora.

As interações mantiveram-se uma dimensão fundamental no processo de ensino e aprendizagem verificando-se relações próximas entre docentes, alunos e famílias, que geravam climas de bem-estar e segurança permitindo partilhas de emoções, sentimentos e pensamentos, além de conteúdos programáticos, alcançando o quotidiano e os quatro pilares da educação, referido no capítulo I. Particularizando, a relação de confiança entre a professora cooperante e o grupo, resultante do conhecimento profundo dos contextos e individualidades, permitiu adaptar rotinas escolares e curriculares a um ambiente propício à aprendizagem significativa com constantes reforços positivos de melhoria do aproveitamento escolar. Esta transpareceu nas interações aluno-aluno caracterizadas pela amizade e entreajuda, baseadas em valores morais e cívicos como o respeito e a inclusão. De destacar ainda a relação escola-família próxima, positiva e colaborativa, com contacto frequentes, no caso particular da PES, este era estabelecido através de reuniões formais, conversas pelo *discord* e *e-mail* e outras informais ao portão objetivando o acompanhamento das aprendizagens, atividades e projetos desenvolvidos dos educandos e a sua participação neste processo.

Quanto à gestão e organização temporal a instituição inicia as atividades letivas às 09h00 prolongando-se até às 10h30, momento de intervalo com duração de meia hora. Após a hora do almoço, das 12h30 às 13h30, inicia-se o período da tarde até às 15h30, com o intervalo que separa as atividades letivas das AEC de dança, música e atividades lúdico-experimentais de frequência facultativa, sendo que a escola encerra às 19h00. A carga horária semanal do 1ºCEB é composta pelas disciplinas de Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música); Educação Física; Apoio ao Estudo; Atividades lúdico-experimentais e Oficina de Letras e Números que engloba os projetos "Palavra Dita, Palavra Escrita", "Aprender com a Biblioteca" e "Matemática(Mente)". A turma beneficia ainda do Clube Ciência Viva e Projeto Lab+ Ciência Para Todos, enquanto projetos referentes ao segundo ano e de um DAC que articula AE com o projeto "Explorando o Ambiente" que originou o de turma intitulado "Antes que a Terra Fuja" ao qual se integrou o da PES.

Como evidente no capítulo I, a gestão flexível do currículo permitiu adequá-lo ao grupo melhorando a aprendizagem dos alunos, posto isto, embora coexista um horário que organiza os

tempos letivos de cada área curricular, a gestão do tempo por parte da professora titular, emerge naturalmente ao longo do dia, pelo que essa organização se revela flexível, variando mediante a predisposição das crianças e as suas dúvidas.

Visando mobilizar os conhecimentos resultantes da observação do contexto e objetivando o desenvolvimento de planificações e conseqüente ações adequadas às especificidades das crianças com vista à promoção de aprendizagens significativas, tornou-se crucial a constatare reflexão crítica colaborativa entre a equipa educativa. Neste processo de ação pedagógica foi crucial a MI adotada, seguidamente apresentada, que alerta para a necessidade de uma contínua investigação docente, articulada numa aprendizagem ao longo da vida.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação sendo influenciada pela sociedade nas suas diversas dimensões, exige um ajuste constante dos processos de ensino e aprendizagem de modo a responder às exigências do mundo em mudança. Neste âmbito torna-se essencial um paradigma que associe a investigação à prática, no qual, a partir desta “o docente [recorre] ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, artigo 3º, ponto II, alínea a) para resolver problemas que nela surjam e desenvolver-se profissionalmente (Freire, 2007; Leitão & Alarcão, 2016). Assim, num contexto de conhecimento e inovação, a escola do século XXI carece de docentes que se desenvolvam em programas de ação e investigação (Abreu, 2001, p. 289), numa postura reflexiva e investigadora face “aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”, e estejam preparados para serem postos avançados de incertezas, mantendo uma constante atualização em formação contínua ao longo da vida (Decreto Lei nº 43/2007). Ademais a investigação-ação é “entendida como um dispositivo de vaivém entre a investigação e a acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita pelos e com os professores” (Caetano, 2004).

Nesta epistemologia de índole construtivista onde o conhecimento profissional ocorre na base da reflexão sobre e para a ação surge enquanto “guia para os docentes que querem inovar no âmbito disciplinar e pedagógico” (Latorre, 2008, p. 134) a MIA que, numa “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2008), visa colocá-los a agir com intencionalidade educativa e procura de alternativas para problemas que

surgem na prática. Esta *praxis* subjetiva e complexa “advém da natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir o conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.30).

A MIA esteve presente no decorrer da PES com o intuito de a melhorar, partindo da realidade dos dois contextos educativos em que ocorreu, numa perspetiva de investigação participativa e interativa que privilegiou o trabalho colaborativo promovendo uma autorreflexão crítica nos processos de conhecimento e um carácter democrático em que os investigadores possuíram responsabilidade nas tomadas de decisão. Visou-se assim a procura de alternativas para resolver adequadamente os problemas (Latorre, 2008) com a compreensão diagnóstica da situação e o levantamento de hipóteses de ação, estando este processo contínuo e sistemático organizado em ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e replanificação (Latorre, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à etapa primordial, a observação sucedeu de forma sistemática; naturalista (sem inibir as rotinas); armada com recurso a grelhas de observação que possibilitavam um registo imediato; contínua (um semestre em cada contexto) e direta, proporcionando a acumulação de dados passíveis de análise rigorosa. De acordo com Estrela (1990), Estrela (1994), e Trindade (2007) a atitude do observador na PES foi participante, participada e intencional dado que a díade se envolveu nas atividades dos grupos observando o que faziam, diziam, como interagiam e aprendiam conseguindo assim recolher informação (Lopes da Silva et al., 2016, p.13) registada de formatos variados. As anotações, baseadas no método descritivo, resultantes dos dados recolhidos, procuravam ser detalhadas, focalizadas e rigorosas visando a análise qualitativa do real e a interpretação dos fenómenos (Carmo & Ferreira, 1998).

Este processo de registos diários procedeu-se através do preenchimento de guiões de observação que permitiram compreender a organização das dimensões educativas; do diário de formação enquanto suporte de registo escrito de discursos e episódios referentes às crianças e docentes; de transcrições de conversas informais e entrevistas semi-informais que permitiram conhecer melhor as crianças e os seus contextos familiares, compreendendo comportamentos e atitudes evidenciados; de questionários aos EE que possibilitaram análises quantitativas e qualitativas acerca do impacto da ação educativa nas crianças e, por último, de recursos fotográficos, vídeos e áudios que facilitaram atentar em pormenores que em ação possam não ter sido ressaltados. A observação beneficiou a PES numa aprendizagem bilateral, onde a díade

construiu o seu perfil de docência, compreendendo as logísticas de gestão das dimensões educativas, enquanto saberes oriundos da prática e experiência, e as docentes cooperantes aprenderam a utilizar novos recursos pedagógicos e didáticos.

Enquanto etapa posterior à recolha e análise de dados surge o processo de planificação, flexível e integrado como referido no capítulo I, que procurou ir ao encontro dos contextos observados, respeitando os interesses, necessidades e dificuldades das crianças no estabelecimento de objetivos e definição de estratégias (Zabalza, 1999; Diogo, 1999). Considerando as especificidades de cada nível educativo, o modelo de planificação diferiu em cada contexto, porém, ambas foram realizadas colaborativamente com a díade, as crianças e as docentes cooperantes e supervisoras. Simultaneamente procurou-se, em ambas, potenciar o desenvolvimento holístico das crianças, através da articulação de saberes inter e transdisciplinares, em torno de temáticas centrais que deram sequencialidade às propostas e consideraram os conhecimentos prévios das crianças na aprendizagem.

Considerando que planificar não se trata só de “antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), este momento da MIA implicou a reflexão acerca das intenções educativas, estratégias e recursos necessários à sua realização adaptada ao grupo, bem como a previsão de situações a emergir na ação. Em ambos os níveis, nesta fase “[acolheram-se] as sugestões das crianças e [integraram-se] situações imprevistas que [pudessem] ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Como aponta Diogo (1999) no capítulo I, a flexibilidade permite que as planificações sejam reajustadas e adaptadas na ação dado que esta etapa não se reduz a cumprir o planeado, mas considera-o, dando espaço à criança, enquanto centro do processo de aprendizagem, para participar, questionar e colaborar no mesmo, “reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Este fator gera imprevisibilidade que deve ser contornada na seleção do melhor caminho a seguir em busca da qualidade educativa (Latorre, 2008).

Posteriormente, o momento de ação, envolveu o conhecimento teórico, prático e didático, procurando dar vez e voz às crianças potenciando os seus conhecimentos prévios (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, n.º 2). Após a ação é crucial a reflexão crítica, etapa transversal ao ciclo do MIA, estando organizada em reflexão pré-ação, reflexão sobre a ação e reflexão pós ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Neste sentido, o

pensamento sobre, na e pós ação permite solucionar uma multiplicidade e complexidade de problemas emergentes da prática desencadeados pela celeridade das transformações sociais, científicas e tecnológicas, numa atitude de abertura e flexibilidade (Abreu, 2004).

O par pedagógico evidenciou-se reflexivo em todos os momentos do processo quer de forma individual, quer em díade quer com as docentes cooperantes e supervisoras. Assim na fase de pré-ação, ao elaborar a planificação atentou e refletiu sobre diversas dimensões e, somente nos dias de observações em contexto, realizou guiões de pré-observação no qual refletiu e antecipou possíveis ocorrências bem como possíveis estratégias de as colmatar em ação. Na ação procurou realizar ajustes recorrendo ao conhecimento científico, pedagógico e didático para contornar imprevistos sendo este o processo reflexivo mais complexo face à necessidade de resposta funcional e imediata. Relativamente à reflexão pós ação esta ocorreu através de reuniões pós-ação com as docentes cooperantes; de reflexões pós-ação entre supervisoras, par pedagógico e docentes cooperantes nas observações em contexto e de narrativas individuais e colaborativas que, numa “reflexividade crítica partilhada” permitiram rever a ação, potenciar a auto e hétero-formação e alcançar informações sobre o que reformular, contribuindo para a melhoria da prática docente através da reflexão e o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação (Ribeiro & Moreira, 2007). De modo a aprimorar as reflexões pós-ação intencionalmente realizaram-se questionários online aos EE, recolhendo informações fidedignas que permitissem compreender os impactos que a ação teve no desenvolvimento da criança.

Por último ao longo da PES, privilegiou-se a avaliação diagnostica permitindo compreender os conhecimentos prévios do grupo sobre os assuntos a desenvolver e a profundidade que poderia ser alcançada com a ZDP mencionada no capítulo anterior. A cada dia e semana privilegiava-se a avaliação formativa, suportada em grelhas, atentando em todo o processo de aprendizagem sobretudo em dimensões cívicas, tendo como objetivo a identificação das maiores dificuldades de cada criança a fim de serem atenuadas com a reformulação das planificações seguintes. De ressaltar que, a cada atividade, a díade procurava estimular a autoavaliação de cada criança sobre o seu próprio processo.

Concomitantemente, o processo de formação decorrente da investigação-ação norteou-se por seis princípios exibidos por Estrela & Estrela (2001); o da autonomia no exercício da prática e reflexão; o da realidade na formação contextualizada em problemas reais como ponto de partida e chegada permanente de questões como: “O que está a acontecer?”, “De que modo constitui um problema?”, “O que podemos fazer relativamente a isso?”. O terceiro referente à motivação e relevância da formação

que garante o desenvolvimento pessoal e docente e a valorização profissional na transformação da ação educativa (Vieira et al., 2013). O quarto que visa a articulação dialética entre a teoria e a prática, confrontadas e questionadas mutuamente; o princípio da participação cooperada entre a d'ade e as professoras que promoveu a co-construção dos saberes pedagógicos profissionais e a reconstrução do discurso pedagógico (Ribeiro & Moreira, 2007) e, por fim, o princípio do isomorfismo que procurou a busca de congruência entre a investigação sobre a formação e a investigação-ação desenvolvida.

Em modo conclusivo a MIA foi uma possibilidade de formação e progressão pessoal e profissional que permitiu enfrentar situações problemáticas e, numa atividade investigadora e reflexiva conhecer as limitações do real, "compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem" (Sanchez, 2005, p.130), transformando-os progressiva e gradualmente com vista a melhorá-los até ao alcance do ideal educativo, ou seja, a prática de excelência que por seu turno promove aprendizagens de excelência (Roldão, 1999). Posto isto, tal como é esperado pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, numa base colaborativa o docente forma-se ao longo da vida, para a reflexão situada na e para a ação, dada a necessidade constante de atualização e formação de modo a fazer face aos sucessivos desafios que lhe são colocados, contribuindo para o desenvolvimento da educação.

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

“Tem inteiro fundamento conceber os professores como agentes de desenvolvimento humano, especialistas em saber desenvolver pessoas, apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projecto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação num mundo em contínua mudança, instável e incerto” (Abreu, 2001, p. 288).

O presente capítulo de cariz analítico e reflexivo visa a descrição e conseqüente análise das propostas desenvolvidas na PES, nos contextos da EPE e do 1.º CEB, estando deste modo organizado em dois subcapítulos respetivamente correspondentes a cada nível educativo. A prática pedagógica que será apresentada encontra-se fundamentada pelo quadro teórico e legal mobilizado no primeiro capítulo, pela caracterização dos contextos educativos bem como pela MI utilizada, evidentes no segundo.

Neste sentido, as propostas pedagógicas apresentadas de seguida decorrem de um processo cíclico de observação contínua, sistemática e armada que possibilitou a planificação e a avaliação, sendo todas as fases acompanhadas pela reflexão. A ação educativa baseou-se no paradigma socioconstrutivista abordado no capítulo I, procurando a valorização da pedagogia da participação, sendo as crianças o centro do processo de aprendizagem, construindo o seu próprio saber de forma ativa, vendo os seus interesses e motivações valorizados por um profissional atento ao seu processo de aprendizagem e mediador do mesmo.

1. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida na EPE, a baixo descrita e analisada, envolveu um processo cuidado de observação contínua, sistemática, participante, naturalista e armada, bem como uma constante reflexão conjunta entre a tríade sobre a qual o espírito de trabalho colaborativo ganhou especial destaque. Nesta medida, numa permanente mobilização de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos, as planificações e as ações desenvolvidas foram-se

complexificando e melhorando possibilitando um processo de desenvolvimento e aprendizagem significativo bem como o crescimento pessoal e profissional da díade.

Dada a adoção de medidas estratégicas pelo governo a fim de gerir a pandemia provocada pela COVID-19 o início da PES na EPE foi retardado, tendo coincidido com o regresso das crianças às instituições educativas. Considerando os nefastos impactos que esta provocou no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças devido ao encerramento dos JI e parques infantis e ao isolamento social, bem como a natural predisposição e gosto por exploração da natureza e de atividades ao ar livre, tornou-se extremamente necessário que, o regresso às instituições de educação formal fosse marcado pela exploração livre e espontânea destes espaços.

Ao longo da observação, convivência e interação com as crianças em situações de jogo espontâneo, foi possível identificar os seus interesses, necessidades e aprendizagens com a finalidade de lhes proporcionar um processo de desenvolvimento e aprendizagem com significado (Estrela, 1994).

Tal como referido no capítulo II, constatou-se que o grupo possuía um enorme interesse pela exploração do espaço exterior ainda que este fosse caracterizado pela escassez de materiais e áreas educativas estimulantes. Em exemplo do mencionado apresentam-se registos fotográficos nos quais se denota o interesse pela exploração de elementos naturais (através da construção de bolo com um pequeno monte de areia reunida de um buraco de cimento, à qual se juntaram folhas (gomas), pedras (chocolate) e paus (velas), para se cantar os parabéns a uma criança que fazia anos) e pela comum atividade de jogo espontâneo na qual se colocam arcos no tronco formando comboios humanos ou se reúnem triciclos com arcos e formam comboios.

A sequência destes diversos fatores como as condições sociais e pandémicas vividas, as características do contexto, a observação das rotinas diárias do grupo e a consideração da importância do espaço exterior como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem, nas quais as crianças se envolvem e criam predisposição para a descoberta e novas aprendizagens, contribuíram para a origem do projeto seguidamente exposto (Lopes da Silva, et al. 2016).

No seguimento da visita de um apicultor ao JI compreendeu-se que nenhuma criança conhecia esta profissão, através de diálogos como o da L: "É uma pessoa que cuida das flores", que confundiu a terminologia da palavra com uma outra semelhante. Dada a apresentação realizada pelo escritor e apicultor, em torno de um fantoche referente à personagem "Cuscas", o grupo envolveu-se com entusiasmo e curiosidade no conhecimento da importância das abelhas na vida

do planeta, bem como das profissões envolvidas (a do apicultor e a das abelhas no ciclo de vida). Dada a necessidade de preservação desta espécie em ameaça de extinção, a sessão teve o seu término com o lançamento de um desafio referente à necessidade de se plantarem várias flores nomeadamente margaridas, lavanda e girassóis. Considerando a pertinência desta temática, as primeiras propostas orientadas pela díade visaram a sugestão do apicultor tendo sido para isso solicitado que o grupo, no espaço exterior, o retratasse e representasse através da elaboração de um registo pictórico.

O projeto desenvolvido com e pelas crianças iniciou-se aquando da apresentação e análise dialogada dos desenhos na qual se escutaram frases como L: “Estão muito parecidos! Desenhámos quase todos o escorrega”, tendo-se, numa reflexão conjunta chegado à conclusão que, além do espaço exterior carecer de flores, também necessitava de outros espaços/áreas de atividades, como comprovado no capítulo II. Posto isto, a fase I da MTP estava iniciada com a identificação de um problema/temática a ser explorada, referente à dinamização deste espaço educativo, sendo o principal objetivo do projeto reconhecer o exterior como um espaço educativo pelas suas potencialidades e oportunidades educativas procedendo-se à sua reorganização com a criação de novas áreas de interesse do grupo, que o quis intitular de “Reorganização do espaço exterior”. De destacar que as áreas foram equipadas com materiais seguros, estimulantes, apelativos à criatividade e imaginação das crianças fomentando possibilidades de desenvolvimento de diversas formas de interação social; contacto e exploração de materiais naturais potenciando atividades físicas, musicais, plásticas, sensoriais e de relaxamento (Lopes da Silva et al., 2016).

Em virtude do mencionado no capítulo I, uma vez que a MTP preconiza a valorização do espírito crítico e criativo a par da partilha de pensamentos e saberes, a segunda fase assentou na elaboração de uma teia conceptual, na qual as crianças, em diálogo democrático, partilharam as suas conceções do espaço exterior, identificando as áreas, elementos e materiais que o constituíam; a sua utilização e apropriação; apresentando propostas relativas ao que gostariam de modificar e/ou acrescentar a fim de o tornar no espaço ideal. Considerando a faixa etária das crianças, a díade converteu a oralidade em linguagem escrita e estas, por sua vez, envolvidas e entusiasmadas, complementaram o esquema, desenhando a idealização final dos espaços. Esta fase foi crucial no sentido em que ao partir de conhecimentos adquiridos anteriormente foram-se criando condições de aquisição de novos saberes além de que foram comprovados alguns interesses observados (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002). A elaboração deste mapa conceptual

teve como intencionalidade educativa a integração das vivências e ideias do grupo na fase de planificação e desenvolvimento promovendo a sua participação ativa na planificação das suas aprendizagens e gestão dos projetos, com o intuito de potenciar significado às atividades desenvolvidas (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos et al., 2012). Ademais, os registos das primeiras noções expressadas pelo grupo permitiriam, no futuro confrontar o projetado e o construído valorizando o processo.

O processo de planificação e consequente reflexão foi realizado em tríade com o intuito de compilar observações e conhecimentos distintos das mestrandas e da educadora cooperante, numa abordagem colaborativa que se considera ser a chave para uma prática docente cada vez mais adequada e enriquecedora quer para o sucesso profissional quer pessoal. Nesta fase do processo da MIA, tal como referido nos dois primeiros capítulos do relatório, procurou-se a valorização das experiências vividas pelas crianças bem como dos seus saberes prévios de modo a que o processo de desenvolvimento e aprendizagem fosse sentido e munido de significado, possibilitando uma articulação de saberes com vista ao alcance do seu desenvolvimento holístico (Lopes da Silva et al., 2016).

Após o início da planificação do projeto, que se foi complementando a cada semana, deu-se início à fase III da MTP relacionada com o “processo de pesquisa através de experiências diretas” onde as crianças experienciaram momentos de partilha e reflexão sobre os processos pelo quais teriam de passar para construir os novos espaços bem como os materiais necessários, ao mesmo tempo que exploraram diferentes materiais e técnicas desenvolvendo a sua imaginação e possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Tal como referido no capítulo II, a educação para a sustentabilidade esteve presente ao longo do projeto quer nas atividades relacionadas com os projetos de grupo já existentes PIPL, LIPOR, HORTA PEDAGÓGICA quer no âmbito da educação ambiental e da ecologia pelo facto dos espaços terem sido criados com o reaproveitamento de materiais reutilizados ou reciclados, recolhidos por todos os agentes.

Compreendendo a importância da permeabilidade entre espaços, nomeadamente interior e exterior, torna-se importante destacar que todas as áreas e materiais acrescentados ao exterior tiveram como critérios de construção esta versatilidade de poderem ser transpostos de local nomeadamente serem levados para o interior da sala de atividades, com a exceção da caixa de areia e da casinha dado que a tríade considerou que fossem áreas construídas com uma estrutura mais resistente de modo a que o critério de durabilidade fosse atendido. Como se pode verificar

numa análise à tabela referente ao projeto, este prolongou-se ao longo de toda a PES tendo sido complementado com outras atividades simultâneas visando uma articulação entre todas as áreas do saber, promovendo inclusive saberes quotidianos. A cada semana, no seguimento de várias propostas articuladas e sequenciais, eram acrescentados elementos ao espaço exterior, de modo a que fossem criadas novas áreas de aprendizagem.

Considera-se premente referir que a organização do grupo, variou ao longo do projeto, privilegiando-se grupos heterogéneos, coexistindo momentos em grande grupo, pequenos grupos, pares e individuais nos quais as crianças se envolveram ativamente, com um papel central em processos de coconstrução de saberes orientados por uma pedagogia participativa. Esta perspetiva colaborativa num processo de aprendizagem pela ação (...) implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), permitindo confrontos de opiniões, o respeito pelos outros e a união na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alargando-se as oportunidades educativas dado que as crianças se desenvolvem e aprendem, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez que o projeto envolveu a reorganização de um espaço comum considerou-se pertinente envolver, em múltiplas atividades, os dois grupos de crianças do JI. De destacar ainda o apoio incondicional da assistente operacional que, embora não possua saberes pedagógicos, contribui com múltiplos outros saberes de vida quotidiana fulcrais ao desenvolvimento das crianças, com especial enfoque na confeção da cabana, almofadas, roupas das crianças e na decoração da casinha.

Além disto, o projeto foi integrando propostas que vão ao encontro de outros projetos de grupo como o PIPL, o Clube Ciência Viva/ Amigo das ciências, o Eco-Escolas/Horta pedagógica/LIPOR. Considerando a sua dimensão e a impossibilidade de retratar todo o processo de aprendizagem bilateral, a díade optou, numa perspetiva de trabalho colaborativo, por destacar momentos distintos do mesmo tornando o processo de análise e reflexão mais enriquecedor. Em sequência do mencionado, o par pedagógico assentou a sua análise e reflexão nas semanas relativas a uma sequência de atividades em torno das obras literárias o “Cuquedo” de Clara Cunha e “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares, através das quais se construíram animais sensoriais, uma cabana, almofadas e um banco. Por seu turno a mestranda assenta a sua análise e reflexão na penúltima semana da PES, na qual, a partir da audição e interpretação musical de um tema, se desenvolveram diversas atividades relacionadas com as diferentes profissões exploradas ao

longo do projeto. Será ainda objeto de reflexão a construção da caixa de areia, e a exploração da obra literária "Onde moram as casas" de Carla Maia de Almeida com a qual se deu início à construção/ decoração da casinha/cozinha, último espaço criado no exterior.

O enorme interesse evidenciado pelo grupo em conhecer a profissão do apicultor e vestir o seu traje levou a que se fossem gerando diálogos contínuos nos quais as crianças partilhavam profissões dos familiares ou associavam a atividade que se encontravam a fazer, em jogo espontâneo, a uma determinada profissão. Considerando este fator, a tríade optou por, ao longo das diferentes semanas do projeto, à medida que se iam construindo os elementos a introduzir na nova reorganização do espaço exterior, estes associavam-se a uma profissão de modo a que as crianças refletissem acerca do traje característico da mesma, dos instrumentos de trabalho necessários e das ações que desenvolve um trabalhador dessa área.

Nesta linha de pensamento, aquando do acolhimento das crianças, no sofá construído, com a audição ativa e interpretação da música "Senhora Dona Anica", recorrendo a gestos corporais que exemplificam a atividade de cada profissional escutado, iniciou-se um diálogo no qual o grupo compreendendo o sentido transmitido pela letra, identificou e nomeou, em sequência ordenada, as profissões elencadas ao longo da música. Neste momento foram ativados conhecimentos prévios relativos à identificação de outras profissões que fazem parte do seu quotidiano como os professores, as profissões dos seus familiares, tendo inclusive a criança G.M mencionado "Algumas das profissões da música são as nossas! Fala das costureiras, os jardineiros e a cozinheira.", associando a canção às profissões abordadas ao longo do projeto.

Partindo desta interação, a díade optou por recorrer ao projeto PIPL e elaborar um esquema, no qual o grupo identificava as profissões que considerava já ter explorado ao longo das atividades desenvolvidas e o respetivo elemento do espaço exterior que as representariam. Nesta proposta, destacou-se de imediato a profissão do apicultor em associação às flores plantadas; a do agricultor recordando-se as plantações e sementeiras de legumes, nas propostas articuladas com o projeto Horta Pedagógica e LIPOR; a do jardineiro com a plantação de flores propostas pelo apicultor; a do costureiro com a construção da cabana e das almofadas e a do carpinteiro com a construção do sofá e do comboio. De ressaltar que, neste momento o grupo quis incluir a profissão do cozinheiro pois, embora não tivesse um local representativo no espaço exterior, tinham-se confeccionado múltiplas receitas, no interior, como as que envolviam produtos oriundos da horta e as da tinta relevo para realização de desenhos mágicos, nas quais este se envolveu com emoção.

Selecionadas as profissões do grupo, com o auxílio da díade, estas foram ordenadas da mais antiga para a mais recentemente explorada, potenciando o desenvolvimento de noções matemáticas como a ordinalidade. Concomitantemente procedeu-se à reformulação da letra original da canção escutada, transformando-a, recriando-se uma nova letra. Assim, após o aquecimento das vozes com a produção de sons vocálicos, a díade ia proferindo os versos, um a um, a fim da compreensão e repetição das crianças. Acompanhando este processo com a interpretação musical para facilitar a memorização da letra, com base no diálogo e na negociação foram-se estipulando gestos corporais associados a cada profissão. Deste modo, estimulou-se o desenvolvimento da linguagem ao criar variações da letra original além de que a linguagem oral, ao ser “utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55). Através da correspondência termo a termo entre gestos e profissões cantadas, as crianças desenvolveram a expressão corporal livre onde a partir do ouvir fazem, criam e interpretam.

Estando o grupo envolvido, a díade questionou-o sobre a possibilidade de filmarem um vídeo semelhante ao visualizado tendo a R.R mencionado “Cada profissão tem uma roupa diferente, nós também podíamos ter”, tendo-se comprovado uma vez mais que o vestuário do traje do apicultor foi uma atividade sentida. Assim sendo, considerando os seus interesses, num dos acolhimentos desenvolveu-se uma estratégia de ação com vista à organização do grupo em pequenos grupos a fim de evitar conflitos relativos às profissões a selecionar. Nesta dinâmica aquando da nomeação da criança a cumprimentar o grupo esta teria que selecionar uma das argolas do ábaco que se encontravam espalhadas no chão. Percecionando que os colegas tinham cores iguais às suas a GC exclamou “Acabámos de formar equipas! O L a LP, o P são da minha porque têm a mesma cor” ao que a díade acrescentou que de facto, cada cor de argola tinha um significado pois correspondia a uma profissão.

Já organizadas por profissões, as crianças aproveitaram os restos de tecidos que sobraram da confeção da cabana e das almofadas e iniciaram o processo de seleção daqueles que melhor se adequassem a cada grupo. Torna-se importante mencionar que este processo envolveu a mobilização de diversos conhecimentos prévios tais como o tipo de vestuário a recriar e a associação de cores às profissões, como os tons terrosos (castanho e amarelo) aos agricultores e a cor verde às jardineiras do jardineiro. Seguidamente procedeu-se à confeção dos vestuários referentes à profissão de cada grupo bem como a construção dos adereços/acessórios representativos da mesma. Os apicultores selecionaram um tecido branco

para imitar o fato visualizado; os agricultores, selecionaram um amarelo para confeccionarem umas calças e o castanho para um colete, adicionando ao traje um chapéu de palha já existente no JI; os jardineiros optaram por elaborar umas jardineiras com o tecido verde recorrendo a pás e encinhos utilizados na horta, para adereços; as costureiras optaram por criar uma bata, partindo do molde das suas retirando-lhes as mangas, recorrendo a fitas métricas para adereços; os cozinheiros, através de um tecido quadriculado vermelho e branco associaram ao avental tendo-o elaborado com o molde de um, acrescentando-lhe uma touca branca e como adereços utilizaram panelas e colheres da área da casinha e os carpinteiros selecionaram um tecido similar à ganga para fazer um colete e para adereços criaram martelos e usaram um lápis nas orelhas.

Utilizando batas, aventais, coletes e o próprio corpo como moldes, colocados em cima de diversos tecidos, mediante a profissão, as crianças desenharam, cortaram, sobrepueram tecidos e cozeram as suas roupas, com agulhas de ponta redonda e a supervisão de um adulto que ajudava sobretudo as crianças de três anos, picando o tecido, tendo a criança a função de puxar a agulha e a linha para o lado oposto. Ao longo desta proposta foi evidente o espírito de trabalho colaborativo, dado que dentro de cada grupo, todas as crianças ajudavam os pares a confeccionar as suas fardas. Desenvolveu-se o espírito crítico e criativo; a sensibilidade estética e artística; habilidades de motricidade fina, com o recorte de tecidos; a cardinalidade através da contagem do número de fatos por grupo, noções de geometria e medida como a visualização espacial; o conhecimento do mundo social, identificando o vestuário mais apropriado a cada profissão e a sua utilidade e a comunicação oral pois por exemplo, os jardineiros começaram a associar o início da palavra jardineiras com a da profissão em si e outra criança associava a palavra sapateiro, escutada na música, ao seu animal preferido.

À medida que alguns vestuários iam ficando prontos a M.A referiu “Não sei onde deixei a minha roupa” tendo a G.C mencionado “Podíamos usar o baú do faz de conta da biblioteca e púnhamos lá todas as nossas roupas” ao que a díade referiu que esse estava cheio com os fatos do faz de conta daquela área, contudo, poderiam construir um para o exterior. Posto isto, as duas crianças, com o auxílio da assistente operacional, construíram um baú para guardar o vestuário e os adereços relativos a cada profissão, no espaço exterior, tendo utilizado um cesto de piquenique existente no JI e trapilhos vermelhos e azuis que se foram intercalando a cada volta ao cesto e entrelaçando nas fendas da palha.

Uma vez que no início do projeto, aquando da ativação dos conhecimentos prévios do grupo, o grupo partilhou, com orgulho, as profissões dos familiares, estes foram convidados a

fazerem uma breve apresentação da sua profissão no JI. Mediante a disponibilidade das famílias teve-se a oportunidade de conhecer uma enfermeira, um polícia e uma professora de 1º CEB. A amostra de profissões espelha o contexto socioeconómico das famílias, que vivendo próximo de uma cidade, exercem maioritariamente profissões do setor terciário e secundário, permitindo compreender o desconhecimento de profissões mais tradicionais, ligadas ao setor primário. Em exemplo do mencionado, a criança P afirma, “A minha mãe vem cá hoje explicar a profissão dela que é muito importante, é enfermeira!” ao que a criança L exclama “A do meu pai também é, ele é construtor civil!” P “Não sei o que é isso”.

Compreendendo que poucas crianças demonstraram conhecer a profissão em causa e que a tríade já tinha considerado fazer uma caixa de areia com vigas de passeio a fim de se potenciar mais resistência e durabilidade desta área, optou-se por convidar um construtor a elaborar este espaço. Este momento permitiu que as crianças visualizassem e caracterizassem o vestuário do profissional, reconhecendo a sua importância, sobretudo do capacete e das botas de biqueira de aço, além de conhecerem a função de diversos materiais e do meio de transporte utilizado pelo construtor. Este momento de partilha de saberes tornou-se bastante significativo dado que, por exemplo, o grupo adquiriu saberes do meio físico e natural, relacionados com a mistura de água e areia para fazer cimento, além de que passaram a ver com outros olhos o mundo ao seu redor, R “Ali não precisa de pedra porque já tem a do canteiro de jardim”, o que para muitas crianças poderia ser considerado como algo que a natureza nos oferece e não resultante da interferência humana. Este momento permitiu ainda que as crianças valorizassem todas as profissões como úteis, importantes e necessárias à vida do ser humano, evitando estereótipos sociais.

Finalizada a caixa de areia, chegou ao JI um camião com areia, oferecido por uma empresa de materiais de construção sediada nas proximidades do JI que evidencia a relação de proximidade e entreajuda com a comunidade escolar. Felizes com a exploração e manipulação deste material natural, realizou-se a atividade “Areia Colorida” na qual as crianças misturaram água, areia e tintas, deixando-a secar sem saber para que fim seria utilizada (Figura 5).



Figura 5: As crianças pintam a areia com diversas cores.

Tendo, a profissão do construtor, sido a primeira que as crianças viram em ação, era notória a sua envolvência e alegria, de tal modo que a L exclama, "Posso ser construtor em vez de apicultor? Porque não há abelhas e as flores são do jardineiro." Considerando este argumento e o facto de que no interior da sala já terem sido realizadas propostas em torno do apicultor, a díade concordou. Neste sentido enquanto que o grupo dos apicultores se responsabilizava pela construção do vestuário da nova profissão "Um colete amarelo porque é o tecido mais parecido com o refletor que o construtor tinha e um chapéu amarelo" (L) o restante grupo, explorava a nova área e construía materiais para a sua exploração.

Considerando o carácter flexível da planificação voltou-se a readaptar a canção elaborada pelo grupo a fim de se filmar o vídeo igual ao da versão original, sendo que estas passaram a ser agricultor, jardineiro, costureiro, cozinheiro, carpinteiro e construtor. Deste modo, no dia seguinte, as crianças foram acolhidas no espaço exterior junto do baú, tendo de imediato exclamado que iriam vestir as roupas e cantar a música. O mesmo aconteceu, recordando os locais correspondentes a cada grupo, dirigiram-se aos mesmos para representar a profissão numa interpretação musical (os agricultores dirigiram-se à horta, os jardineiros ao canteiro de jardim, as costureiras à cabana, o carpinteiro ao banco os construtores à caixa de areia, tendo os cozinheiros ficado a encenar, no local do acolhimento desse dia). Posteriormente o grupo foi questionado sobre o facto de os cozinheiros não terem saído do local do acolhimento por não terem um espaço no exterior que os representasse, dado que a sua seleção ocorreu de propostas realizadas no interior do JI. Identificando este problema, as crianças começaram a verbalizar possíveis soluções como G.C "Podemos trazer a área da casinha cá para fora", M "Fazemos de conta que aquele muro é a cozinha". Posto isto, ao mesmo tempo que a díade aceita as suas sugestões, começa a cantar uma música com uma quadra elaborada por si e a melodia da canção "A boneca". Surpresos com a letra cantada, as crianças começam a sorrir e a cantar a quadra até serem surpreendidas por dois elementos mágicos, sendo o primeiro uma estrutura de paletes referente a uma casinha/cozinha e o segundo um cenário interativo com relevo (Figura 6).



Figura 6: Dois elementos de novidade: casinha e cenário interativo com relevo

Apesar de todos os interesses referidos na teia conceptual estarem espelhados no espaço exterior e deste espaço não ter sido planeado com o grupo, a díade quis surpreendê-lo e incluir uma casinha/cozinha, reunindo vários interesses como o de locais confortáveis; brincadeiras com elementos naturais; representação de situações quotidianas; confeção de refeições e ainda o facto da área da casinha interior ser a mais solicitada, tendo somente a lotação máxima de 4 crianças levando a que frequentemente muitas ficassem tristes por não a explorar. A estrutura deste espaço foi construída pela díade com o auxílio dos seus pais dado a sua altura e os materiais perigosos envolvidos na construção, visto que se pretendia a durabilidade evitando que se destruísse, deteriorasse ou fosse vandalizada.

Quando se depararam com aquela estrutura as crianças, emocionadas e radiantes exclamaram M.A “UAU! É mesmo uma casa de verdade!” L “É para nós? Fica aqui para sempre?” e iniciaram a exploração livre. Pensando tratar-se unicamente de uma cozinha, a díade explicou que esta casa era especial e “Versátil” (ampliando o campo lexical do grupo que passou a utilizar esta palavra nova no quotidiano) porque, apesar de só ter um cómodo, podia ser o que quisessem, bastando para isso, retirar a bancada e colocar outros elementos, do espaço exterior ou interior.

Permanecendo perplexas, a díade cria um novo suspense para desvendar o que estaria por detrás do pano do local de acolhimento, tendo o grupo se deparado com o cenário referente à obra literária “Onde moram as casas” de Carla Maia de Almeida. Analisando e observando os elementos que o compunham, as crianças ativaram os seus conhecimentos prévios, e, com a orientação da díade conseguiram prever o tema que trataria a história, M “De um lado há muitas casas e estão todas juntas, do outro só há uma, mas é gigante.”, L “Deste lado há uma estrada e daquele há um campo.”, G.C “Todas têm cores e formas diferentes! Aquela última é a mais diferente!”. Torna-se importante referir que todas as afirmações do grupo tinham um *feedback*, tal como este último ao qual a mestrande referiu, “Sabem porque é que são todas diferentes e esta se destaca muito? Vou-vos contar uma coisa que aprendi com o construtor que veio cá, é que esta é uma casa com um nome difícil “de arquitetura moderna”, isso quer dizer

que foi construída há pouco tempo. Então será mais nova ou mais velha que as outras?”. Esta pergunta despoletou o início de partilhas e comparações face às suas próprias casas, proporcionando em simultâneo o diálogo, confrontando diferentes interpretações e, conseqüentemente, fomentando a opinião crítica (Costa et al., 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Destaca-se que, ao longo da PES, foram-se valorizando diferentes modos de contar histórias desde um teatro de sombras coloridas, Kamishibai, exploração de um painel de esponja interativo e cenários interativos permitindo a “observação de diferentes manifestações teatrais [que] contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53). Sendo assim, na maioria das semanas, as histórias foram o ponto de partida que potenciou o desencadear de múltiplas propostas sequenciais e coesas que davam vida ao espaço exterior numa articulação de saberes. A audição, compreensão e interpretação da obra literária permitiu que chegassem à conclusão de que “as pessoas moram nas casas, mas as casas também moram nas pessoas, umas gostam de se tocar, sentir, abraçar, cheirar, ouvir, outras preferem estar sozinhas”, além disto, cada casa é única e espelha quem nela mora através da sua organização e decoração sendo a cozinha o coração de todas as casas.

Posto isto, o grupo facilmente referiu que era necessário construir/ decorar a sua casa, tendo-se criado um quadro em forma de *puzzle* em que as peças correspondiam a ideias que, cada profissão ia desenhando. Organizando-se pelas diferentes áreas de trabalho, cada profissão iniciou assim o processo de construção e decoração da casinha/ cozinha. Os agricultores consideraram que podiam plantar ou semear legumes para a sua casinha, tendo referido que faltava a alface para completar uma salada com legumes da horta. Os jardineiros trataram de plantar flores para embelezar a janela da casinha. Ambos os grupos desenvolveram saberes em torno da comunicação oral e do conhecimento do mundo com a compreensão da distinção entre semear e plantar, as partes constituintes das plantas e as condições necessárias ao crescimento das mesmas.

Por seu turno, as costureiras, inspiradas no cenário, quiseram elaborar cortinas, panos para limpar a loiça, uma toalha e um estendal para poderem lavar e por a secar os tecidos, desenvolvendo assim noções matemáticas de cardinalidade quando optaram por contar os quadrados do próprio tecido para facilitar as medições, guiando o contorno da forma quadrangular dos panos, pelas linhas dos mesmos. Desenvolveram ainda a motricidade fina ao recortar com as tesouras e ativaram os conhecimentos prévios, recordando que a assistente operacional tinha referido que havia tecidos que se rasgavam bem sem ser necessário a tesoura. Este ponto foi uma

mais valia pois uma criança como tinha dificuldades em recortar com a tesoura conseguiu participar de outro modo. Optando por deixar as lantejoulas do tecido para baixo, mediram ainda a altura da cortina, para imitar uma porta.

Os cozinheiros, utilizaram loiças da área da casinha interior como inspiração e produziram os seus próprios utensílios, com embalagens de iogurtes, caixas de cartão entre outros, destacando-se a criatividade e imaginação.

O grupo dos carpinteiros ocupou-se da construção da chaminé, utilizando cartões. Neste caso, recorreram a saberes matemáticos relacionados com a geometria pois pretendiam que fosse G.C "Quadrada, como no cenário" ao que a assistente operacional, responsável por orientar este grupo, acrescentou "É retangular pois é mais comprida do que um simples quadrado".

Por último, os construtores, ocuparam-se de pintar toda a casa, com uma lógica de sequência de cores, pois não pretendiam pintá-la de uma só cor nem ter uma parede de cada cor, mas sim pintar cada ripa de madeira de uma cor sem que as anteriores e posteriores a repetissem. Uma vez mais desenvolveram habilidades motoras aquando da perícia de manipulação de pincéis em áreas mais minuciosas, a área da matemática, sobretudo na geometria e medida com a sequência de cores e a visualização e orientação espacial.

Cada grupo, estava empenhado em participar na construção/ decoração da casinha com o seu contributo profissional, desenvolvendo saberes integrados e articulados com todas as áreas do saber. Destaca-se a formação pessoal e social pelo apelo ao sentido de responsabilidade, tomada de decisões e respeito pelo outro (Lopes da Silva et al., 2016); a expressão sobretudo pelas artes visuais desenvolvendo o sentido estético e artístico; a comunicação pois ao longo do jogo simbólico, as crianças apropriaram-se dos comportamentos e adequaram a linguagem oral ao contexto, apropriando-se do novo vocabulário, conseguindo, comunicar eficazmente; o raciocínio lógico-matemático sobretudo no sentido de número e do raciocínio lógico-matemático e o conhecimento do mundo. Importa ressaltar que os conhecimentos prévios foram ativados em cada grupo e que foram estabelecidas aprendizagens significativas pois, por exemplo os jardineiros conversaram com os agricultores de modo a que as flores ficassem na prateleira superior por serem mais decorativas e frequentemente as observarem nas varandas e os legumes na área inferior por estarem normalmente no chão da horta.

Finalizado o trabalho colaborativo, com a exploração da casinha/cozinha (Figura 7), uma criança exclamou "Aquela placa é para por o número da porta?" Ao que a diáde referiu que, recorrendo novamente à técnica da figura fundo, explorada nas placas de identificação das flores, iam

descobrir o que tinha sido pintado pela mestranda. Recorrendo ao projeto PIPL, iam-se descolando as letras do papel autocolante e o grupo associava os grafemas aos fonemas a fim de tentarem descodificar o escrito, o nome da instituição. Como tinham referido o número da porta, optou-se por colocar a marcador o cardinal correspondente à quantidade de crianças que poderiam explorar o espaço ao mesmo tempo, tendo assumido que poderiam ser cinco no interior e caso a bancada viesse para o exterior, passariam a sete.



Figura 7: Uma criança explora a casinha/cozinha, já finalizada

Destaca-se ainda a atividade de desenho da sua casa dos sonhos com areia mágica, na qual, as crianças, ao desenharem em papel preto com cola, iam colocando a areia e quando sacudiam o papel a magia acontecia, tinham o seu desenho colorido (Figura 8).



Figura 8: Desenho mágico da casa dos sonhos com a areia colorida

Com os dois últimos espaços construídos, a caixa de areia e a casinha, em consonância com os dois elementos descritos pelo par pedagógico, o sofá e a cabana, devido a sua proximidade

física intencional, fundiram-se como um só espaço no jogo espontâneo do grupo. Em exemplo do mencionado, os utensílios construídos a fim de serem usados na cozinha serviam de apoio às construções e manipulações da areia e, a areia foi utilizada na cozinha como farinha, açúcar ou outros alimentos.

A casinha foi alterando o seu cómodo, dado que o grupo retirava a banca, colocando-a entre esta e a caixa de areia, e utilizava as almofadas do sofá e da cabana bem como o baú das roupas para colocar no seu interior recriando um quarto. Além disto, colocavam o sofá no interior da casinha imitando situações quotidianas da sala de estar.

Frequentemente, vários materiais eram trazidos da área da casinha interior para a exterior e vice-versa para apoio do jogo simbólico, que ganhou ênfase, com recriações do quotidiano e exploração de profissões distintas, utilizando os fatos do baú sem estereótipos. Esta dinâmica potenciou uma permeabilidade quer entre o espaço interior e exterior como também entre as diversas áreas do exterior nas quais as crianças exploravam e reinventavam os materiais. Importa mencionar que as roupas do baú foram lavadas na instituição e que os materiais eram desinfetados constantemente, sendo guardados no interior da sala a cada noite e a caixa de areia tapada com um tolde, mudada a cada duas semanas. Enfatiza-se a integração do projeto na perspetiva socioconstrutivista de escuta da voz da criança, onde em aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2007), e na “aprendizagem da criança subjacente ao brincar [está] presente a abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 31), numa interligação e interdependência entre as áreas do saber, nas quais a relação colaborativa entre crianças e profissionais foi essencial (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Embora o projeto da PES tenha chegado ao fim, este poderá ser continuado dado que o quadro elaborado pelo grupo ficou exposto na cozinha/ casinha podendo ser completado com sugestões de construções. Convém salientar que as fases da MTP anteriormente referidas não foram sequenciais nem lineares, tendo através da reflexão sido reelaboradas ao longo do tempo, promovendo o desenvolvimento de uma constante dinâmica questionadora e crítica que ambiciona conhecimento e descoberta. Acreditando na avaliação na EPE como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), a cada proposta procurava-se estimular a partilha de saberes alcançados, a auto e hétero avaliação e, a cada semana procurava-se avaliar o progresso das crianças sendo possível reconhecer em múltiplos momentos que as atividades planeadas se tornavam significativas tal como se sugere nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A fase IV e última do projeto consistiu na divulgação e avaliação do processo tendo sido para isso observadas e escutadas as crianças; realizado um novo registo pictórico do espaço; construída uma maquete representativa do exterior, no interior da sala; diálogos com os pais; um questionário aos EE e outro aos diferentes agentes do contexto educativo.

A observação do grupo permitiu compreender que a casinha exterior, ao contrário do interior, era inclusive explorada por crianças do sexo masculino que se envolviam com entusiasmo em dinâmicas de mudar as divisões da mesma e vestir os fatos das profissões preferidas.

Relativamente à escuta das verbalizações das crianças acedeu-se a informações como as da MI “Estamos a aficar com muitas diversões no J.I” e da G.M “Estou triste, porque já falta pouco para mudar de escola e lá não vou poder brincar com estes espaços que construímos”. Estas permitiram comprovar o gosto e a satisfação do grupo pelo trabalho realizado.

Quanto à comparação dos desenhos referentes ao espaço exterior antes e depois da sua reorganização no projeto, importa destacar a presença de mais elementos ao longo da página, a predominância da cor e ainda, o destaque a diversas áreas como a caixa de areia e a casinha ao invés do escorrega, predominante nos registos anteriores.

No que concerne à maquete esta surge do interesse do grupo em representar o espaço exterior construído, no interior. Deste modo a elaboração de uma maquete com materiais reutilizáveis permitiu aceder às representações das crianças acerca do projeto, dado que pretenderam manter inclusive as cores e a posição dos elementos no espaço.

A interação entre os dois microcontextos da criança foi evidente na participação das famílias no projeto que primeiramente assentou na contribuição com materiais reutilizáveis que já não necessitassem como o caso das almofadas e tecidos, bem como com a visita ao JI na partilha das suas profissões.

De referir que estas deslocações ao JI possibilitaram a oportunidade de as famílias assistirem de perto ao desenvolvimento do projeto, que devido à situação pandémica vivida foi impedida de ocorrer com mais incidência, tendo todos mostrado o seu agrado e um enorme orgulho pelo trabalho desenvolvido. Destacando-se verbalizações como “Está muito mais apelativo, com outro espírito, outra vida!”.

Quanto ao questionário aos EE, este foi elaborado com base em registos fotográficos (Figura 9) permitindo que os familiares que ainda não tivessem visto o espaço, conseguissem dar resposta às questões analisando e interpretando as imagens. Embora somente sete tenham

participado, todos realçaram que é importante a valorização do espaço exterior dado que “Brincar ao ar livre é a melhor forma de brincar e aprender” e que, a sua nova reorganização o torna mais apelativo e estimulante ao desenvolvimento das crianças, o que se reflete nas crianças, que por exemplo, se encontram mais extrovertidas.



Figura 9: O antes e o depois da reorganização do espaço exterior

Por último na entrevista informal aos intervenientes do JI todas as participantes consideraram importante a valorização deste espaço “porque tal como a sala de atividades, também ele é um espaço educativo de excelência.” e permite que “todas as crianças de ambas as salas brinquem, partilhem, aprendam a socializar e serem mais felizes e autónomas.” Ademais, tornou-se ainda mais estimulante e apelativo enquanto “espaço polivalente, facilmente adaptável, com os novos equipamentos.”

Face às aprendizagens evidenciadas pelos grupos deram-se destaque ao facto de “aprenderam a interagir mais uns com os outros nos diferentes espaços”, “tornaram-se mais criativas”, “[desenvolveram-se globalmente e realizaram] experiências em vários domínios de aprendizagem: brincar e relacionar-se com pares e adultos, cooperar, comunicar, desenvolver a motricidade, resolver de problemas, explorar objetos e descobrir relações entre eles”.

Conclui-se nas atividades anteriormente explanadas, que através da pedagogia da escuta e participação construiu-se um ambiente educativo mais rico em aprendizagens num trabalho de autonomia, liberdade e respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento. Ademais a PES da EPE contribuiu para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Considerando o perfil duplo docente, torna-se fundamental apresentar, de seguida, as ações desenvolvidas no 1.º CEB.

2. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB assentou num processo reflexivo e crítico no qual se tornou imprescindível a postura democrática, ética e deontológica que a díade adotou na interação pedagógica com todos os agentes do processo de educativo. O clima de bem-estar pautado pelo trabalho colaborativo, entreaajuda e partilha de saberes profissionais, entre a díade e entre esta com as docentes cooperante e supervisora, geraram reflexões de melhoria pessoal e profissional e consequentemente práticas mais concisas.

Esta perspetiva de trabalho colaborativo foi também a abordagem privilegiada, junto do grupo, no decorrer das propostas, sobre a qual as crianças partilharam ideias e desenvolveram saberes mútuos. Neste sentido foi possível verificar o estímulo das crianças com mais dificuldades na aprendizagem e, por seu turno, a satisfação das restantes no apoio aos colegas e na procura de soluções para desafios mais complexos. No decorrer deste pensamento, ao longo da elaboração dos percursos didáticos, procurou-se incorporar conhecimentos de cada criança, a fim de que os momentos de aprendizagem fossem ajustados aos seus interesses e motivações tornando-a verdadeiramente sentida e significativa.

Iniciando a prática pedagógica pela observação direta e indireta de uma perspetiva macro para micro, a díade conheceu o agrupamento, a escola, a sala e o grupo, acedendo inclusive a características individuais e contextuais de cada criança, compreendendo certas atitudes, comportamentos e particularidades identitárias. Fruto da observação participante e participada da rotina do grupo ao longo das primeiras semanas, verificou-se que uma parte significativa deste desperdiçava quantidades avultadas de comida nos momentos de refeição que se justificavam pela vontade de ter mais tempo para brincar; desagrado pelos alimentos; satisfação com a quantidade ingerida ou escassez de fome.

Considerando o exposto, na véspera do Dia Mundial da Alimentação desenvolveu-se uma atividade focada não só na questão da alimentação saudável como também na reflexão sobre o desperdício alimentar e a urgência do seu combate. Esta incidiu na análise e exploração de um cartaz que apresentava três crianças vestidas de igual modo, porém com expressões faciais e fisionomias distintas (um menino forte-preocupado, um equilibrado-feliz e outro muito magro-triste), através de questões orientadoras "Que dia se celebra amanhã?", "O que poderá ter haver com este cartaz?". Mediante a observação, comparação e reflexão dos distintos corpos, o grupo teria que fazer corresponder refeições a cada menino considerando a quantidade e a qualidade dos alimentos bem como as palavras (equilíbrio, excesso e escassez). Torna-se importante referir que, de modo a evitar sentimentos negativos, timidez ou comparações entre crianças, apelou-se

ao facto de que a fisionomia corporal não se restringe somente a fatores alimentares, podendo ser fruto de questões hereditárias ou de falta de exercício físico regular.

Ao longo das partilhas de pensamentos e saberes emergiu a conclusão de que atentando unicamente à quantidade de alimentos existentes na refeição do menino mais forte, caso estes fossem repartidos pelo mais magro, os três ficariam felizes e com refeições equilibradas. Esta interpretação permitiu a analogia com o que ocorre no mundo relativamente ao excesso de alimentos que servem determinados países e a escassez que predomina noutros, tendo as crianças ficado perplexas aquando da curiosidade de que um em cada três alimentos é desperdiçado e caso fosse bem distribuído mataria a fome a inúmeras pessoas.

Seguidamente, após a audição, compreensão e interpretação do e-book e audiolivro “A Rita encolheu, e agora?” de Marta Hugon e António Jorge Gonçalves, várias crianças admitiram identificar-se com a Rita, revendo-se em certas atitudes pois praticavam-nas, embora as reconhecessem como incorretas. Aquando da exploração inferencial do texto a L referiu “Ela cresceu porque passou a ter boas atitudes” ao que o A completou “E não foi só com o corpo, mas também em pensamento”, evidenciando-se a facilidade que as crianças tiveram em transpor o sentido literal da ação de mingar e crescer, associadas a atitudes incorretas face ao desenvolvimento sustentável.

A sequência destes diversos fatores como a importância da problemática recorrente nas escolas e a premente sensibilização das crianças; o notório envolvimento, interesse, curiosidade e sensibilidade destas nas propostas realizadas e o facto da turma, estar inserida no projeto “Antes que a Terra fuja” contribuíram para a origem do projeto seguidamente exposto.

Beneficiando do final da história onde são mencionadas estratégias de combate ao desperdício alimentar, implementadas pela Rita, antes de crescer, as crianças foram convidadas a partilhar algumas que já tivessem colocado em prática ou que achassem relevantes, tendo-se construído uma lista de medidas de combate ao desperdício alimentar que potenciou o sentido de responsabilidade de alteração de comportamentos dada a total autoria da turma.

Posto isto iniciava-se a primeira fase da MTP com a identificação da problemática a desenvolver, no projeto intitulado de “Combate ao desperdício alimentar”, articulado com o já existente, tendo como objetivos orientar as crianças para a aprendizagem e consciencialização da importância do desenvolvimento sustentável relativamente à necessidade de combate ao desperdício alimentar, reconhecendo que este ocorre ao longo da cadeia alimentar bem como o desenvolvimento da noção dos custos ambientais, económicos e sociais associados a este problema.

Em virtude do mencionado no capítulo I, a fim de serem encontradas soluções significativas a segunda fase desta metodologia assentou na elaboração de uma teia conceptual em diálogo democrático no qual se foram partilhando opiniões e sugestões sobre o que se sabia, o que se queria saber e o que/como se queria fazer. Considerando que é com base no que o aluno já sabe que se iniciam processos de construção de novos conhecimentos (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002), a elaboração intencional da teia permitiu ativar, analisar e reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos relativos à temática e consequentemente diagnosticar o nível de conhecimento possuído a fim de se selecionarem atividades que os auxiliassem na estruturação cognitiva através da articulação das novas aprendizagens com as anteriores (Valente, 2007). De ressaltar que a maioria dos saberes prévios resultaram da leitura e análise da obra literária “A Rita encolheu e agora?”, apresentada anteriormente, tal como é possível comprovar nas duas partilhas destacadas; a da aluna S “Eu já sei que, não se deve encher demasiado o prato com comida” e a do aluno M “Devemos trazer para casa as sobras do restaurante”. Ademais este momento teve o intuito de envolver as crianças na planificação e gestão do projeto, integrando os seus interesses, necessidades e aprendizagens para potenciar significado às atividades e, no futuro, confrontar o projetado e o construído (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002).

A colaboração com a docente cooperante possibilitou o acesso a documentos orientadores do agrupamento, da escola e da turma que facilitaram o ajuste da prática educativa aos objetivos dos mesmos. Visto que a instituição trabalha com base no Plano de Inovação do agrupamento e que este privilegia a criação de DAC, após a leitura do já existente, a tríade realizou pequenos ajustes de modo a incluir as propostas das atividades e o projeto integrador da PES. Valorizando o papel da monodocência estas alterações visaram a promoção do trabalho colaborativo e a articulação de saberes bem como uma sequencialidade temática que orientou as diversas propostas para que as aulas fossem coesas e significativas, no seguimento do planeamento da professora cooperante, estando articuladas entre si.

Mediante o exposto no capítulo II reconheceu-se que um grupo de sete crianças apresentava dificuldades na aprendizagem devido à baixa autoconfiança e autonomia espelhada em diversas dimensões. Posto isto as planificações e as ações realizadas assentaram no princípio de equidade (NCTM, 1991), respeitando estas necessidades com um apoio particular e consecutivamente o desafio do restante grupo evitando a desmotivação na aprendizagem. No decorrer deste pensamento, ao longo da elaboração dos percursos didáticos, atendeu-se à

diferenciação pedagógica na seleção de recursos e estratégias e privilegiou-se o trabalho colaborativo, potenciando a partilha de saberes e experiências, tornando a aprendizagem sentida e significativa.

Importa referir que, embora o desperdício alimentar fosse a temática do projeto, esta esteve presente ao longo da PES, em atividades paralelas. De modo a comprovar a veracidade deste facto, reflete-se sobre a aula desenvolvida em torno da broa de mel que, a partir da sua receita enquanto texto instrucional e da elaboração de um pictograma, potenciou a interdisciplinaridade e articulação de saberes entre o português, a matemática, o estudo do meio e a educação artística nomeadamente a expressão musical e dramática.

Neste sentido, utilizou-se o recurso às TIC como motivação inicial e envolvimento das crianças na sequência das atividades, através de um avatar, denominado de Pedro pasteleiro que ao interagir com o grupo lançou diversos desafios, gerando aprendizagens com significado (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018). Esta interação incidiu no alerta para o combate ao desperdício alimentar, uma vez que o pasteleiro refere confeccionar broas de mel deliciosas a partir de sobras de outros bolos, convidando as crianças a lerem a sua receita.

Reconhecendo a estratégia do contacto com diferentes textos e gêneros textuais para despertar o interesse de ler e potenciar a compreensão (Colomer & Teberosky, 2003), partindo desta leitura, o par pedagógico orientou o grupo na compreensão do conceito de texto instrucional, frequentemente utilizado no quotidiano, reconhecendo a receita como um dos seus exemplos, analisando a sua estrutura e finalidade. Seguidamente elaborou-se um *puzzle* com as etapas da receita e, após concluído, foi distribuída uma das suas peças por cada grupo, realizando-se uma dramatização muda, onde se recriaram as ações do Pedro nas etapas da receita recorrendo à mimica.

Após este momento, orientado pelo outro elemento do par pedagógico, a mestrande deu continuidade à ação, colocando novamente o Pedro pasteleiro em interação com as crianças, questionando-as se tinham gostado de conhecer os seus truques culinários; se já tinham provado a broa de mel e se gostam ou não deste bolo. Todavia, para facilmente analisar as respostas, este solicita que a organização das mesmas ocorra num pictograma. Assim sendo, embora as crianças tenham ficado bastante entusiasmadas para a realização da tarefa, visto que se tratava de expressar as suas preferências pessoais, quando foram questionadas “Sabem o que é um pictograma?” nenhuma soube responder. Recorrendo à reflexão na ação a mestranda recordou-se que na avaliação sumativa de matemática realizada pela turma, esta contactou com um, analisando e

tratando os seus dados, assim, após ter partilhado este pensamento o aluno A referiu “Há, já sei! Era sobre os gelados vendidos durante uma semana!”, o que fez com que a restante turma se recordasse do mesmo. Ademais, verificando que uma parte significativa da turma não sabia o que eram ícones a mestrada recorreu ao quotidiano e evidenciou que são símbolos que representam a realidade tais como o da menina que se encontra nas portas das casas de banho ou a parte preta representada em sinais de trânsito como o de aproximação da escola. Esta correspondência com os símbolos dos sinais de trânsito fez com que alguns alunos se prenunciassem, tais como o aluno R que referiu “Esse sinal de trânsito é vermelho!” e o A que retorquiu “Não. É azul!”. Posto isto, como mencionado no capítulo I, atendeu-se ao carácter flexível da planificação para explorar um assunto imprevisto, dada a sua importância face ao conhecimento cívico, imprescindível no desenvolvimento. Assim, recorreu-se à *internet* para projetar e comprar os dois sinais mencionados pelos alunos e explicou-se que tendo o mesmo ícone, possuem formatos e cores distintas, logo significados diferentes.

Dando continuidade às aprendizagens, foram apresentados dois pictogramas distintos face ao conteúdo informativo e à estrutura, sendo que um, na horizontal, possuía na legenda um ícone representativo de cinco elementos reais e o outro, na vertical, fazia corresponder a cada ícone um só elemento. Com algumas questões orientadoras facilmente a turma chegou à conclusão das partes constituintes de um pictograma (Título, Legenda, Variáveis) cruciais na sua análise. O facto de terem contactado com duas estruturas distintas permitiu que reconhecessem o que é um pictograma, mas considerassem possíveis representações diferentes.

Distinguindo os materiais didáticos manipuláveis em estruturados e não estruturados (Almeida, 2015), optou-se por construir um pictograma manipulável, um material não estruturado, que envolveu o grupo em processos de aprendizagem mais significativos e enriquecedores (Roldão, 2009; Botas & Moreira, 2013) devido à oportunidade de o construir, manipular e explorar (Tavares, 2014). A elaboração do pictograma referente às preferências da turma face à broa de mel, foi orientado pelas questões “O que é que o pasteleiro quer saber?”, “Quais são as opções que apresentou como possíveis respostas?”, “Para sabermos a opinião da turma basta responderem dez crianças?”. Identificando-se a estrutura e os elementos que iam compor o pictograma, definiu-se como ícone a utilizar na legenda o boneco de gengibre, muito apreciado pela turma e característico das decorações pasteiras, com correspondência direta a cada criança, facilitando a análise das que possuíam mais dificuldades de aprendizagem. De destacar que por ser autocolante fez com que as crianças ficassem radiantes na sua manipulação que proporcionou descobertas sensoriais (Guilherme,

2016), além de se estimular a motivação na expressão e comunicação, através da descolagem e colagem (Sousa, 2014). Ademais, embora pareça uma tarefa fácil, exigiu a coordenação ao nível da motricidade fina, tendo sido um processo demorado.

Com vista à gestão e organização do grupo, enquanto que cada criança colava o autocolante na variável do cartaz correspondente à sua preferência, os colegas preenchiam uma ficha de registo. Concluído o recurso (Figura 10), as crianças expressaram o seu agrado pelo aspeto visual apelativo e organizado, destacando a disposição dos bonecos que se encontravam de mãos dadas denotando-se a articulação entre as artes visuais que desenvolveu competências comuns de natureza transversal (Cosme, 2018; Ministério da Educação, 2018b), como o sentido estético e artístico. Seguidamente, procedeu-se à sua análise de modo a informar o pasteleiro, tendo-se concluído facilmente que a maioria nunca tinha provado o bolo.

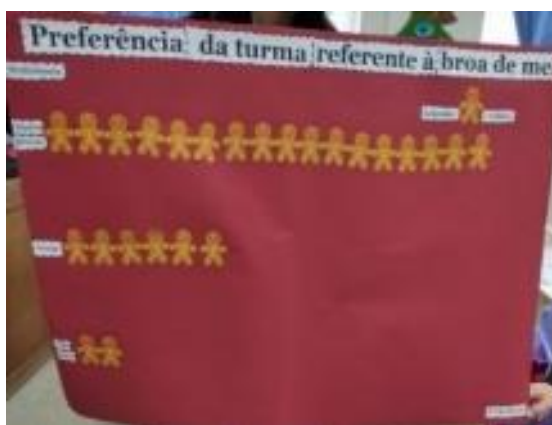


Figura 10: Pictograma construído pelos alunos

Assim sendo, dando continuidade à atividade iniciada pelo par pedagógico, as crianças elaboraram uma criação musical de modo a acrescentar som às diferentes etapas da confeção da receita, previamente exploradas em dramatização muda. Salienta-se que se retomaram os mesmos grupos compostos anteriormente, com as mesmas peças do *puzzle*, dado que em reflexão pré-ação intencionalmente se definiu a estratégia pedagógica do apoio invisível na distribuição das etapas da receita com vista a ajustar a execução do som às dificuldades de alguns alunos, tendo o cuidado de aparentar, em ação, que esta foi realizada aleatoriamente (Sá e Varela, 2004).

Associando-se o momento de criação musical a uma orquestra, os grupos compreenderam a importância da correta execução dos sons, no respetivo momento, sendo igualmente crucial o silêncio na passagem das etapas da confeção da broa de mel, pois caso se ouvissem dois sons simultâneos correspondentes a etapas distintas, a receita não estaria a ser cumprida. Posto isto, primeiramente exploraram-se os sons produzidos com recurso a

instrumentos musicais não convencionais, associando-os às etapas da receita (tabela 1). Esta proposta provocou bastante admiração e entusiasmo nas crianças aquando da conclusão de que através de diferentes modos de manipulação de um instrumento este produz sons distintos. Além disto, evidenciou aprendizagens significativas na associação que uma criança fez da utilização do mesmo termo linguístico “não convencional”, até então desconhecido, na receita referente às unidades de medida e na música referente aos instrumentos, L “Tanto os utensílios de cozinha para medir como os instrumentos, são não-convencionas porque estamos a utilizá-los de outras formas que não são aquelas que estamos habituados a usar”.

Tabela 1: Criação Musical

Peça puzzle	Fonte Sonora	Modo de execução
		Esfregar as mãos
		Verter a água de um copo para outro
		Agitar o frasco suavemente
		Abanar e bater com os dedos na mica
		Fazer concha com as mãos e bater uma na outra
		Amassar com as mãos

Reconhecendo cada grupo a sua função na orquestra, apresentou-se a recriação do ambiente sonoro escutado na cozinha do pasteleiro ao confeccionar a broa de mel, refletindo-se acerca da música presente no quotidiano, enquanto “prática social comunicativa e expressiva” que se traduz num “veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (Ministério da Educação, 2018c, p.2). Finalizada a criação, o grupo foi surpreendido com o som de uma campainha a representar o fim da cozedura e, estimulado a produzir o som de degustação da broa de mel, ao mesmo tempo que o par

pedagógico distribuía o bolo. Ao provarem o bolo a docente cooperante mencionou “Parece que se fossemos preencher o pictograma agora, as vossas preferências seriam outras!” ao que a aluna L respondeu “Eu mudaria para gosto porque é mesmo deliciosa!” e o aluno O acrescentou “Eu mantinha no não gosto” e, quando foi questionado pelo facto de continuar a comer respondeu “Estou a comer para não desperdiçar”, o que evidencia que as aprendizagens foram significativas. A atividade teve o seu término com alguns alunos a solicitarem mais bolo, porém, como se aproximava a hora de almoço não foi possível distribuir mais, ao que o aluno R mencionou “Podemos ir com os pais à pastelaria de vale de ferreiros comprar” e o A respondeu “Ou então fazemos em casa pois já aprendemos a receita”. Com isto reflete-se que a sequência didática envolveu o grupo numa aprendizagem articulada e significativa possibilitando a valorização das suas preferências e a compreensão realista da confeção da receita, através dos dois momentos lúdicos que, caso a PES não tivesse ocorrido numa situação atípica caracterizada pelo Covid-19, daria passagem para a confeção real do bolo, na escola. Além disto evidenciou-se curioso que quando as crianças experienciam as aprendizagens podem alterar os seus conhecimentos prévios e as perspetivas sobre determinados assuntos.

Por conseguinte, no desenvolvimento da planificação de três dias com interdisciplinaridade entre o português, a expressão artística-música, a matemática e o estudo do meio, o grupo interagiu com o *avatar*, Mariana que menciona “tudo o que há na vida tem um nome” e convida as crianças a cantar, a canção presente no manual interativo referente aos nomes próprios e comuns onde ela se encontrava.

Após analisarem a letra e compreenderem a distinção entre nomes próprios e comuns, realizou-se um jogo em pares, no qual uma criança produzia um nome e o par teria que o classificar como próprio ou comum, estimulando-se a colaboração e o apoio mútuo na partilha de conhecimentos (Torres & Irala, 2014).

Ao serem informados pela Mariana que também as casas e as ruas onde habitam os números possuem um nome, as crianças ficaram curiosas e envolvidas na atividade de composição e decomposição de numerais com a sua leitura por extenso, ordens e classes através da manipulação do material não estruturado das casinhas (Figura 11).



Figura 11: Casinhas CDU da rua classe das unidades

Assim sendo, em analogia a uma rua de casas, o grupo compreendeu o sistema de numeração decimal posicional com a exploração deste recurso, associando os telhados das casas dos numerais à ordem que lhes corresponde e a rua em que a casa se insere à classe do mesmo (alertando-se que apesar de só conhecerem uma rua, mais tarde iriam conhecer outras), sendo a primeira a classe das unidades. À semelhança do jogo de português, novamente uma criança representava um numeral no material e outra teria que efetuar a sua leitura por ordens, classes ou extenso e vice-versa.

Destaca-se ainda a atividade prática sensorial espelhada na figura 12, na qual as crianças, de forma ativa, em aprendizagem por descoberta, desenvolveram saberes sobre os cinco sentidos, explorando-os em constantes desafios, desenvolvendo-se integralmente (Roldão, 1995). Nesta proposta teriam que associar os órgãos aos respetivos sentidos e reconhecer a sua importância no conhecimento do mundo ao redor. O facto de explorarem cada um com a ausência de outros permitiu a sensibilização e o respeito por todos, na consideração que apesar de não possuírem determinado sentido, aprimoram outros.



Figura 12: As crianças exploram os cinco sentidos

Esta atividade foi acompanhada pela realização de uma ficha de registo e complementada por um esquema do manual de estudo do meio que visava a associação dos órgãos ao sentido correspondente.

De mencionar que, quer a música acompanhada no manual escolar quer a realização do esquema ocorreram uma vez que quando a d'ade mencionava que iria desenvolver alguma proposta com as crianças, estas retiravam os manuais e os cadernos das mochilas, tendo um dia

a aluna E mencionado “Hoje não é preciso porque são as estagiárias que nos vão dar aula!”, refletindo sobre o acontecimento depreendeu-se que seriam importante não descurar as rotinas do grupo no que concerne à utilização do manual escolar, sendo que este passou a ser mobilizado em situações como estas para consolidar aprendizagens a par com propostas mais lúdicas visto que os registos são essenciais pois permitem que mais tarde, as crianças relembrem conceitos e aprendizagem. Contudo a utilização deste recurso não foi integral, sequencial e/ou prescritiva, tal como no ensino tradicional.

Posto isto, na exploração da audição, “De onde ouves? O que ouves?”, as crianças vendadas tinham que ouvir atentamente diversos sons, identificar a sua fonte sonora, o local onde tivera sido produzido e classificá-lo como forte ou piano. Ressalta-se a diferenciação pedagógica dado que os sons executados correspondiam ao quotidiano do grupo e foram reproduzidos duas vezes para que as crianças com mais dificuldades na orientação espacial conseguissem ter o tempo necessário para realizar o registo. Embora identificassem facilmente os locais, confundiam a natureza do som tal como a criança A que, ao ouvir uma folha a ser rasgada pensou tratar-se de a vincar.

Em reflexão-ação verificou-se que a atividade estava a ser demasiado demorada por envolver a dinâmica de tirar e colocar a venda a cada som ouvido e registado, assim, optou-se por executar seguidamente os restantes sons tendo as crianças que os memorizar na ordem correta, para posteriormente realizar o registo. Tendo resultado, esta estratégia estendeu-se aos restantes sentidos.

Relativamente à visão, esta foi explorada através da análise de imagens com ilusão de ótica sendo o momento da sua perceção orientado pelas questões “O que vês?”; “O que sentes?”. Nesta proposta utilizou-se a estratégia de, após visualizarem cada imagem com tempo, as crianças em uníssono e voz alta teriam que referir o que viam, visando a genuinidade das opiniões evitando influências de colegas.

Destaca-se a imagem em que se pode ver um cavalo e/ou um sapo dependendo da perspetiva da visão, tendo sido a que causou mais impacto uma vez que só uma criança conseguiu ver os dois animais tendo inclusive o aluno O referido que via “um sapo com sapatilhas”. Neste sentido, após ter-se rodado a imagem, para facilitar a visualização dos dois animais a turma ficou admirada exclamando “Uau... Agora já consigo ver!”.

Quanto às imagens referentes à ilusão de movimento rotativo e de profundidade criaram-se metáforas a remoinhos e escorregas.

As imagens com uma frase e um numeral escondidos, só foram decodificadas pelas crianças que se encontravam mais afastadas, tendo as restantes conseguido quando estas foram reduzidas. Estas últimas suscitaram o levantamento de dúvidas como do aluno R que afirmou “não compreendo como é que um cego pode viver se nem sabe ler”, tendo-lhe sido explicado que os invisuais aprimoram outros sentidos como o tato e a audição e que, através do braile e de equipamentos eletrónicos que comunicam o que faz à medida que carregam nas teclas, possibilita-lhes a compreensão do mundo ao redor.

Mediante esta constatação procedeu-se à exploração do tato para que percebessem a dificuldade em identificar objetos sem a visão. Esta proposta teve início com o esclarecimento dos significados das texturas presentes no enunciado da ficha de registo, tendo sido associadas a objetos presentes na sala como a folha de EVA ao macio; a mesa ao liso; o esfregão ao áspero e a parede ao rugoso. Acompanhada da música “A saquinha das surpresas” as crianças com as mãos dentro de uma caixa preta que impedia a visão tentaram identificar objetos através da exploração das texturas e formas. Considerando o Covid-19, importa mencionar que todas as crianças desinfetaram as mãos antes de tocar nos objetos.

Importa referir que este foi o sentido mais difícil de explorar sendo notório o medo e angústia ao toque, sobretudo porque os alunos que tocaram primeiramente nos objetos verbalizaram o que estavam a sentir, apesar de terem sido alertados para não o fazerem, condicionando os colegas que ao ouvirem palavras como “pelo” consideraram que poderiam ser animais. Posto isto, procurou-se acalmar a turma mencionando que todos os objetos pertenciam ao seu quotidiano e eram frequentemente usados por si.

Nas partilhas dos seus registos foi perceptível que a maioria referiu o objeto efetivamente tocado (algodão, esfregão, nozes e régua), realizando paralelismos com outros, por exemplo no toque do algodão a M referiu “sinto-me a tocar numa nuvem” e o G apesar de não denominar corretamente sabia de que se tratava “coisinha redonda e fofa que se põe numa ferida”. Na partilha de ideias referentes ao toque da noz o aluno O considerou que seria uma castanha ao que o J rapidamente o auxiliou no pensamento referindo que não podia ser porque a forma da castanha assemelhava-se “a um triângulo, mas redondo e macio”.

Algo curioso prendeu-se com, após terem sido orientados na compreensão de que o sentido do tato corresponde a toda a pele, as crianças partilharam vários exemplos quotidianos tais como o “sentir o pé a escaldar na entrada da banheira” e a “ponta do nariz a congelar no inverno”.

No que concerne ao olfato, a turma cheirou e identificou aromas (cola, cidreira, canela, vinagre, limão, perfume) sem tocar, provar ou ver, caracterizando-os como agradáveis ou desagradáveis gerando bastante discórdia, tendo sido dada a oportunidade de manterem as opiniões por ser uma questão de preferências pessoais. Este último desafio permitiu aceder aos seus conhecimentos prévios mediante as associações estabelecidas entre os aromas e épocas ou momentos vividos, como a M “cheira a natal” ou a S que ao cheirar a cidreira mencionou “São flores secas porque ouvi o som. Já sei, é o que tomo quando estou doente!”.

Por último, o paladar foi o sentido que mais motivou o grupo que, de olhos vendados, provou e identificou alimentos (chocolate, batata frita, limão, cacau) caracterizando o seu sabor (doce, salgado, ácido e amargo). Nesta proposta o doce e o salgado foram facilmente identificados e adorados, tendo por sua vez os restantes, provocado expressões faciais de estranheza e rejeição. Concordando com Valente (2007), estes momentos de partilha de saberes, potenciam a aprendizagem fazendo com que as crianças se sintam mais valorizadas, estimuladas e entusiasmadas.

A exploração do paladar terminou com a divisão de uma língua manipulável em partes gustativas (Figura 13), na qual as crianças deveriam tentar identificar a que parte desta correspondia o sabor dos alimentos provados.



Figura 13: As crianças constroem uma língua gustativa

Como consolidação de saberes foi elaborado um diagrama de Venn referente ao paladar e ao olfato, com elementos da proposta anterior (açúcar, vela, canela). Nesta proposta o grupo teria que mobilizar as experiências sensoriais antecedentes e refletir sobre a presença de odores ou sabores dos diversos elementos, de modo a colocá-los no local correto do diagrama.

No final deste dia a aluna M referiu “Já sei por onde é que senti a broa de mel!”, tendo esta afirmação feito com que se refletisse, em pós-ação, que a temática central condutora destas propostas poderia ser as broas de mel do Pedro pasteleiro, dado que foram significativas para as crianças. Neste caso, facilmente se relacionariam as aprendizagens dos órgãos sentidos com a

sua cozinha visto que nela existem múltiplos aromas, sabores, texturas, cores, formas e sons potenciando aprendizagens coesas e articuladas.

Tal como supramencionado no início deste capítulo e espelhado na tabela 2, o projeto foi desenvolvido com maior ênfase ao longo da última semana, numa pedagogia de escuta na qual os interesses, motivações das crianças para a temática e os desejos de atividades a desenvolver ao foram valorizados no sentido de a ação pedagógica ser contextualizada. Evitando um currículo rígido assente em aprendizagens isoladas, o projeto envolveu a interdisciplinaridade com o português, a matemática, o estudo do meio e a educação artística nomeadamente o domínio da música e das artes visuais. Esta abordagem de aprendizagens em torno do trabalho colaborativo potenciou a partilha de saberes e experiências numa interação social que aproxima a escola da vida, provocando a iniciativa e autonomia dos alunos que se demonstram responsáveis pelo trabalho, ademais, provocou o desenvolvimento global das crianças, no fomento do sentido de respeito e a tomada de consciência do outro e das necessidades do mundo ao redor tornando-os agentes ativos em questões de sustentabilidade.

Tabela 2: Tabela do projeto de intervenção 1ºCEB

Data	Atividades desenvolvidas
14/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Audição do excerto do audiolivro "A Rita encolheu, e agora?" de Marta Hugon e António José Gonçalves referente às estratégias de combate ao desperdício alimentar implementadas pela personagem principal. - Exploração oral do excerto baseada na sua compreensão literal e inferencial. - Realização do jogo Palavra Faltante na plataforma Wordwall. - Realização de uma ficha de registo de interpretação e compreensão literal e inferencial da obra juntamente com propostas gramaticais (de temáticas já abordadas) articuladas com a mesma. - Criação, em grande grupo, de uma chuva de ideias sobre o projeto, ativando os conhecimentos prévios das crianças e respondendo a três questões centrais: "O que já sei?", "O que quero saber?" e "O que quero fazer?". - Exploração de um PowerPoint interativo através das seguintes questões orientadoras: "O que é o desperdício alimentar?"; "Em que países é que se desperdiça mais comida?"; "Quais são os alimentos mais desperdiçados?".
15/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Audição da melodia "Broas de mel" de José Carlos Godinho. - Escrita de palavras-chave na orientação da criação dos versos para a música. - Início da elaboração da música acerca do desperdício alimentar. - Elaboração de estrofes rimáticas, em grande grupo, para a construção do tema musical. - Leitura, em grande grupo, das receitas referentes ao combate ao desperdício, que cada criança elaborou junto da família e respetivo diálogo sobre as mesmas, com as questões ("Que sobras de alimentos utilizam?"; "Quais os ingredientes necessários?"; "A que unidades de medida recorrem?"; "Quais os procedimentos necessários para a confeção de uma receita?"; "Qual a primeira etapa a ser realizada na confeção de qualquer receita?"). - Associação de cada receita à refeição do dia correspondente (pequeno-almoço/ lanche, almoço/ jantar). - Criação de títulos criativos para as receitas apresentadas. - Distribuição das receitas por refeições e ordem alfabética. - Elaboração do livro de receitas dos alunos no combate ao desperdício alimentar. - Escrita individual das receitas numa folha pautada (ingredientes e preparação). - Ilustração das receitas através de uma folha preta com o auxílio de lápis de cera coloridos.
16/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Canção da música sobre o combate ao desperdício alimentar elaborada no dia anterior e ensaio. - Gravação da música cantada pelos alunos e audição com vista a identificar possíveis melhorias. - Continuação da ilustração das receitas iniciadas no dia anterior.

	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do livro em entradas, prato principal e sobremesas através de separadores em cartolina, construídos pelos alunos. - Organização das receitas pelos separadores, atendendo à ordem alfabética. - Escrita individual de uma frase relativa à aprendizagem mais significativa do projeto para decorar a contracapa do livro. - Apresentação final do livro construído e digitalização do mesmo originando um e-book, com recurso a plataforma <i>flipsnack</i>. - Visualização de um vídeo do chef Kiko Martins referente à confeção de uma receita com o aproveitamento de sobras alimentares. - Exploração da aplicação "Too Good To Go" (https://toogoodtogo.pt/pt/movement) e Pheni. - Simulação de uma ida a um restaurante, com a seleção de uma refeição adequada relativamente ao preço e à quantidade e qualidade dos ingredientes. - Realização do jogo brincar com dinheiro virtual na aplicação ATRmini. - Visualização de um panfleto, associando-o a um texto informativo e respetiva análise da sua estrutura. <p>Realização das dobragens necessárias para a sua construção.</p>
17/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Canção da música do projeto e gravação. - Construção de um panfleto informativo sobre o combate ao desperdício alimentar, com as aprendizagens realizadas ao longo do projeto. - Reflexão acerca da estrutura do panfleto e da organização dos conhecimentos a colocar em cada parte (origem do projeto, curiosidades, aplicação "Too Good To Go", medidas que visam o combate ao desperdício alimentar, gráficos e percentagens a nível mundial acerca do desperdício). - Elaboração das medidas para o combate ao desperdício alimentar. - Ilustração das medidas criadas pela turma no combate ao desperdício alimentar.

A fase III visou, primeiramente esclarecer as dúvidas e curiosidades apresentadas na teia conceptual através da exploração de um Power Point interativo. Posteriormente, considerando que na teia conceptual as crianças destacaram interesses em elaborar uma música, trabalhos manuais e a construção de um cartaz, deu-se início à elaboração dos mesmos. De todas as atividades desenvolvidas no projeto torna-se relevante ressaltar a elaboração do livro de receitas mediante o entusiasmo notório na sua construção por ter sido iniciado junto do contexto familiar com a escrita de receitas originárias de sobras alimentares dotando-as de espírito de autonomia e responsabilidade enquanto agentes ativos (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Após a apresentação das receitas e o diálogo sobre o modo como evitariam o desperdício, procedeu-se à sua escrita e elaboração de títulos criativos devidamente justificados. Este momento originou gargalhadas relativas à criatividade do título como o caso "Arroz de trovoada", por se tratar de uma mistura de carnes que restam de outras refeições. Algo curioso prendeu-se com o ênfase dado a palavras como reaproveitar, sobras e restos evidentes nos títulos "Restos deliciosos", "Laranja aproveitada", evidenciando a preocupação das crianças em alertar os leitores, desde o título, para o facto de se tratarem de receitas promotoras do combate ao desperdício de alimentos. Considerando que os livros de receitas são apelativos por possuírem imagens a acompanhá-las, as crianças quiseram ilustrar as suas, todavia, quando a diáde mencionou que estas iriam ser elaboradas em cartolina preta e lápis de cera as crianças ficaram em êxtase e

surpreendidas, tendo perguntado “Como é que é possível pintar numa folha que já é preta?”. Após terem iniciado a experimentação da nova técnica de desenho e pintura, a turma, entusiasmada com novas formas de se expressar através de materiais e recursos diferentes dos habituais exclamou “Uau, funciona mesmo!” (Sousa, 2014).

Seguidamente, em grande grupo procedeu-se discussão sobre a organização do livro, optando-se por escrever os títulos das receitas na refeição correspondente (Pequeno almoço/lanche, prato principal e sobremesas) e organizá-las alfabeticamente para serem mais facilmente encontradas. À medida que o livro estava a ser elaborado a tríade ponderou em construí-lo numa capa com argolas e micas com vista a sua preservação longínqua e manipulação constante com higienização dada as condições de Covid-19. Deste modo alterou-se a denominação daquele trabalho de livro e considerou-se um portefólio dado o seu carácter flexível e a possibilidade de ser continuado sempre que se descobrissem novas receitas. Consequentemente a turma ficou com um portefólio “Receitas para agradar e não desperdiçar” (figura 14) e um *e-book* em formato digital, elaborado na plataforma *flipsnack* para poder partilhar com outros colegas e famílias, que se traduziu numa estratégia relevante para a promoção do gosto e o desenvolvimento das competências de escrita.

Uma vez mais os recursos digitais, num período atípico, tornaram-se vantajosas na relação escola-família para a divulgação de projetos. Junto à contracapa do portefólio foi colocado um CD-ROM relativo à criação e interpretação de uma música referente à temática do combate ao desperdício alimentar, da autoria da turma, intitulada de “Não desperdiçar é o que está a dar” com a melodia do tema “Broas de mel”, outra atividade que envolveu a turma na construção de versos e estrofes que rimassem e conseguissem transmitir os conhecimentos aprendidos de modo a sensibilizar as pessoas que a ouvissem.



Figura 14: Portefólio “Não desperdiçar, receitas para agradar!”

Dado que, na teia conceptual a turma mencionou que gostaria de elaborar um cartaz para informar outras pessoas sobre o que aprenderam, a díade considerou que um panfleto, além de se aproximar da sugestão do grupo, seria um meio mais capaz de abranger outros públicos dada a

sua estrutura e versatilidade que possibilita a manipulação e o acesso mais facilitado. Tal como refere Emília Amor (2006) a elaboração deste último recurso, enquanto fim concreto, sustentou e motivou o processo de escrita a utilizar intencionalmente bem como a aprendizagem de um novo formato de texto informativo. Inicialmente compreendeu-se a sua estrutura com o desafio de realização das dobragens necessárias tendo este sido um processo demoroso e complexo dada a dificuldade ao nível da motricidade fina e visualização espacial, contudo, revelou-se uma aprendizagem essencial no quotidiano pois, por exemplo, assemelha-se às dobragens de uma carta. Posteriormente compreendendo a sua funcionalidade e finalidade, escreveram-se, em cada dobra os tópicos que pretendiam colocar em cada parte, envolvendo a mobilização dos saberes, curiosidades e aprendizagens desenvolvidos no decorrer do projeto. Estando já definidos os lugares destinados a cada informação, as crianças, através do *Canva*, conseguiram visualizar o panfleto a ser elaborado e escolher o seu *design* sendo que, quando viram o trabalho completo expressaram um enorme orgulho e agrado por se tratar de um pequeno resumo da aprendizagem realizada. Ressalte-se que a marca de água do panfleto foi também desenhada e pintada pelas crianças e que estas quiseram manter a letra da canção neste recurso.

Por conseguinte, a fase IV da MTP relativa à avaliação e divulgação do projeto complementou-se de diferentes formatos, conseguindo adaptar-se às restrições Covid-19 e estender-se da comunidade escolar para a extraescolar, visto que o e-book, o panfleto e a música em formato digital foram enviados ao agrupamento e às famílias das crianças e foi realizada a distribuição de panfletos físicos, pela comunidade próxima das crianças que envolveu a comunicação das mesmas com a comunidade atribuindo-lhes responsabilidade e capacidade de intervenção social (Mateus, 2011). Caso este projeto tivesse sido realizado em condições normais poderia ter envolvido, com maior proximidade as restantes turmas, inclusive a EPE porque tal como refere Boiko & Zamberlan (2001), a colaboração nas equipas pedagógicas possibilita que estas se vão reconstruindo.

A avaliação do processo ocorreu com a observação e escuta das crianças; um questionário aos EE e conversas informais com agentes do contexto educativo. Quanto à recolha de dados pela observação verificou-se alterações de atitudes e comportamentos em momentos de refeição como “Não me deite ervilhas porque não gosto” e, a análise do discurso permitiu perceber o orgulho na elaboração música e do panfleto como os mais marcantes e a utilização das aplicações “*Too Good To Go*” e *Phenix*, que adoraram explorar. Relativamente à apreciação dos EE no questionário ao qual 14 responderam acedeu-se a um feedback bastante positivo dado que todos assumiram

a abordagem a este tema nas escolas, "importante no mundo atual, onde há um excesso populacional e um desperdício de recursos"; permitindo "...sensibilizar as crianças para o facto de que o nosso planeta está a morrer, e não temos uma opção B, bem como existem outras crianças, noutras partes do mundo que não têm o que comer para sobreviver". Ademais, todos verificaram entusiasmo e motivação, nos educandos, na participação do projeto, com diálogos constantes do assunto e emergência da partilha das atividades, aprendizagens e recursos realizados. Após o envolvimento do grupo neste projeto, 11 EE verificaram que este teve impacto no modo de pensar e agir das crianças que afetou hábitos familiares alargando-se a preservação a outros recursos como a água, "passou a consultar SEMPRE o prazo de validade dos produtos!", "Fazer sempre listas de compras". Sendo, no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), a família e a escola microssistemas interdependentes que necessitam de articulação e de um trabalho conjunto (Vasconcelos, 2015), realça-se a partilha, na semana seguinte de um EE a professora uma publicidade de rua enviada de por solicitação do filho, onde se lia "Quem não come, embrulha!" a aprendizagem significativa e articulada com o quotidiano, na atenção ao mundo.

METARREFLEXÃO

Aproximando-se o término do processo inicial de formação docente, que habilita ao perfil duplo de educador e professor torna-se essencial realizar uma análise e reflexão retrospectiva do percurso pedagógico desenvolvido no decorrer da PES.

Considerando o mundo em constante mudança a par das alterações político, económico e sociais, a ação educativa docente apresenta-se cada vez mais complexa e incerta. Toda esta conjectura exige profissionais de educação cada vez mais ativos, reflexivos e investigativos, orientados por uma constante procura de desenvolvimento e saberes à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. Acredita-se que o propósito de uma atitude de permanente vigilância investigativa e crítica só foi alcançável através da ininterrupta reflexão transversal às etapas cíclicas características da MIA que se revelaram fundamentais para as ações desenvolvidas, cada vez mais adequadas, contextualizadas, com sentido e significado para as crianças em ambas as valências – EPE e 1.º CEB (Ribeiro et al., 2018).

Fruto do perfil de base humanista, foi crucial considerar outras competências, crenças pedagógicas, atitudes e valores sociais, éticos e democráticos no processo de formação e desenvolvimento que além de profissional foi também pessoal dada “a impossibilidade de se separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p.17).

Nesta linha de pensamento, a PES teve como principal princípio estruturante o trabalho colaborativo, acreditando-se ser a base das interações e da progressão na educação quando promovido por todos os agentes. Assim sendo valorizou-se uma constante colaboração entre a díade, os restantes pares pedagógicos, as docentes cooperantes e supervisoras institucionais e as assistentes operacionais, tendo, esta lógica de partilha e reflexão conjunta o intuito de construir e melhorar as práticas educativas.

Considerando o mencionado, e tal como referido no capítulo I, em qualquer contexto, esta abordagem torna-se imprescindível dado que a articulação entre profissionais e as ações desenvolvidas tornam os períodos transitivos mais integrais e contínuos (Moss, 2011). Reconhecendo a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB como uma das mais significantes, depreende-se que o perfil duplo, oferece inegáveis vantagens a este nível pois o docente, ao possuir conhecimentos das duas valências, alcança respostas mais adequadas nos momentos transitivos, atenuando o processo. Em consonância com estes princípios e crenças, a mestranda desenvolveu uma ação responsável, implicada na atenção permanente aos dois contextos, de

modo a valorizar as singularidades de cada criança na promoção de um desenvolvimento e aprendizagem global e integral.

Como todo o processo contem aspetos mais e menos positivos, não se podem descorar os imprevistos e desafios que foram surgindo e solucionados em reflexão pré-ação, na ação e pós-ação. Neste sentido, o primeiro receio esteve subjacente à conjectura social vivida derivada da situação pandémica atravessada que acarretou preocupações relativas ao estabelecimento de contacto com as crianças. Ademais, como mencionado por um EE no questionário da EPE, as crianças estavam “emocionalmente mais instável”, “com mais ansiedade e choro constante”, todavia, considerando e valorizando o lado afetivo e emocional das interações a fim de se potenciar climas de bem-estar e segurança, o contacto físico ocorreu ainda que não estivesse tão presente como outrora se especulava, tendo-se fortalecido a afetividade emocional com cada criança.

Em consequência deste período de emergência nacional, outro contratempo diário prendeu-se com as fragilidades oriundas do 1.º ano instável, vivido pelo grupo que a díade acompanhou, e que se fizeram ressentir no 1.º período do 2.º ano. Embora se encontrassem medidas de apoio à aprendizagem, este processo deteve limitações na dinamização de atividades, organização do grupo, na gestão de espaços e materiais tais como o evitar a constituição de grupos que tivessem que manipular os mesmos materiais, a desinfecção contante de tudo e de todos, a redução de exploração do espaço exterior que condicionou a PES do 1.º CEB.

Tal como evidente nesta produção escrita, a prática pedagógica dos dois níveis inscreveu-se no paradigma socioconstrutivista, valorizando as pedagogias de escuta e participação, centradas na criança e na promoção da sua autonomia enquanto construtora do seu próprio processo de aprendizagem, sendo a díade mediadora do mesmo. A intencionalidade educativa evidenciou-se nas estratégias de ensino e aprendizagem criativas, nas quais se preconizava a equidade, a diferenciação pedagógica e se espelhava o compromisso ético com a profissão. Foram, nesta linha de ideias, promovidas atividades e projetos inovadores e motivadores originários do grupo, que respeitassem os seus interesses, necessidades e aprendizagens, e promovessem o seu desenvolvimento holístico na valorização das suas cem linguagens, estimulando a curiosidade e vontade por aprender.

Em ambos os contextos educativos valorizaram-se a MTP numa visão interdisciplinar de transversalidade do saber com a articulação harmoniosa das diferentes áreas de conhecimento (Katz, et al, 1998; Morin, 2002; Vasconcelos et al., 2012). À semelhança do que ocorria entre

adultos, esta metodologia de colaboração entre crianças evidenciou irrefutáveis vantagens inerentes ao seu desenvolvimento global, dado que estas, em grupos, planearam, projetaram, confrontaram e debateram ideias, ultrapassaram obstáculos e imprevistos construindo-se, deste modo, um ambiente educativo assente no respeito, autonomia e entreajuda. Concomitantemente, ao longo das interações houve similarmente espaço para alguns conflitos comuns e naturais do processo de desenvolvimento, que foram colmatados com a mediação dos adultos alcançando-se, por fim, os objetivos inicialmente delineados por cada grupo (Leite & Santos, 2004).

Contiguamente as etapas transitivas vivenciadas na PES (último ano da EPE e 1º período do 2.º ano com um 1.º fragilizado pelo confinamento), permitiram o confronto com o explanado nos capítulos anteriores. Dadas as condições vividas e o facto da PES ter ocorrido em instituições fisicamente separadas, o contacto entre os dois níveis educativos não teve a dimensão prevista, contudo, preconizou-se a continuidade educativa metodológica com a mesma abordagem e princípios estruturantes de ação, a fim de proporcionar uma transição educativa suave.

Reconhecendo todas as divergências associadas à PES, motivadas por fatores externos, estas potenciaram os momentos de reflexão e a criatividade da díade no contorno de obstáculos, entre os quais se destacam a mobilização de recursos tecnológicos e digitais a fim de estabelecer o contacto mais próximo possível com as famílias.

Após a análise deste ativo, progressivo e construtivo percurso pedagógico enriquecido por experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, peculiarmente da PES, sustentado por aprendizagens em termos científicos, teóricos, legais, pedagógicos e didáticos, considera-se ter-se cumprido os objetivos da UC ao nível do saber pensar e agir que facilitou a tomada de decisões em contextos singulares e de incerteza.

Concluída a PES, permitiu-se a formação profissional de perfil duplo aliada com a construção de uma identidade profissional reflexiva e investigativa. Contudo, somente se encerra a primeira etapa desta construção identitária profissional da mestranda, tornando-se necessário a procura perpétua de “reformulação do saber-fazer intencional (...) [dada a] complexidade da prática profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44). Deste modo enquanto futura docente que “não se considera produto acabado, mas sujeito em constante evolução e desenvolvimento” (Cunha, 2008, p. 121) é essencial a formação ao longo da vida, ambição de “aprender a aprender” viabilizando a constante renovação e atualização do saber docente e pedagógico (Coutinho et al., 2009) com vista a melhorar e adequar a sua prática, atualizando e reconstruindo a sua identidade profissional.

O percurso educativo contínuo, integral e sentido aqui desenvolvido emerge, na mestranda, ainda mais a gratificação deste perfil duplo, valorizando e evidenciando a responsabilidade e beleza da profissão escolhida, que se destaca de todas as outras, inclusive das restantes habilidades docentes, dado o papel preponderante que possui um educador ou professor de 1.º CEB no desenvolvimento de cada uma das suas crianças. Termina-se uma etapa formativa, mas com predisposição para aprender ao longo da vida, pois “A aprendizagem docente [é] um processo dinâmico e contínuo que se inicia na formação inicial e se prolongará ao longo do trajeto profissional, procurando dar respostas inovadoras e indutoras de mudança” (Marta, 2015, p. 146).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecedário da Educação (2020). *Diferenciação Pedagógica: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. (Art 8.º, DecretoLei 54 /2018, de 6 de julho). <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2020/02/04/diferenciacao-pedagogica-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem/>
- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: novas áreas curriculares (Vol. 2)*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2001). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. In *Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores*. Universidade de Coimbra. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11-PerfilProfissional.pdf>
- Abreu, M. (2004). *Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas*. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *As bases da educação* (pp.281- 291). Conselho Nacional de Educação.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 88-122). Porto Editora.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.ºciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Atas do Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior". *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. ASA

- Almeida, I. (2015). *A utilização dos materiais didáticos manipuláveis na área da matemática no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Almeida, R., Crispim, M., Silva, D., & Peixoto, S. (2017). *A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos*. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(2), 89-106.
<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218/2584>
- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. (pp.6-14). Universidade Católica Editora.
- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Araújo, M. (2007). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93 (Separata).
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. Barberán, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Benavente, A. (2001) *Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº27, (pp 11 – 18).
- 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://rieoei.org/85rocessos/documentos/rie72a04.pdf>
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brundtland, Gro Harlem. *Nosso futuro comum: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento*. (2. ed). Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, 1 (4),30-38. http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf.
- Bulkeley, J., Fabian, H. (2006). *Well-being and belonging during early educational transitions*. International Journal of Transitions in Childhood, 2, pp. 18-31.
- Calçada, T. (2010). *Mudanças que reflectem novas necessidades*. In Noesis n.º 82, julho 2010.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação: Diretor-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-421-4
- Colomer, T., & Teberosky, A. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. ARTMED
- Comissão Nacional da UNESCO. s.d.Ministério dos negócios estrangeiros. *Educação para o desenvolvimento sustentável*. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>.
- Cardona, M.J., Lopes da Silva, I., Marques, L, & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), ISBN: 978-972-742-468-9
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, (pp.123-142). Porto Editora.
- Correia, J. A. (2001). *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*. Edições Asa.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Costa, A., Castro, L., Conde, I., Mendes, R., Paixão, G., & Pantoja, L. (2018). *Teatro de fantoches como estratégia ao tema Leishmaniose visceral no ensino fundamental*. http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID498/v13_n3_a2018.pdf

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379
- Cubero, R. (2005). *Perspetivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. (1ª edição). Graó.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar*, (31), 213-230. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. CORTEZ EDITORA: UNESCO. ISBN: 85-249-0673-1.
- Diogo, F., & Matos Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos*. Edições Asa.
- Direção Geral da Educação. *Sustentabilidade para Educação Ambiental*. <https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). *Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project*. *Early Child Development and Care*, 175:6, pp. 507-521.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª Ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Caracterização Geral do Projeto IRA. In Estrela, M. T. & Estrela, A. (Org.), *IRA- Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudos de Caso*. Porto Editora. 29-40.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring. Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. UNESCO.

- Figueiredo, O. (2006). *A controvérsia na educação para a sustentabilidade: uma reflexão sobre a escola do século XXI*. Escola Secundária de Peniche.
- Figueiredo, O., Almeida, P., & César, M. (2004). *O papel das metaciências na promoção da educação para o desenvolvimento sustentável*. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 3(3). <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M.- Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pd
- Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação (4ª Ed.), pp. 9 – 24, Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). *Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas*. TurmaMais e Sucesso Escolar, contributos teóricos e práticos 2.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. Lino, D., & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª ed.). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M.Zabalza, Qualidade em Educação Infantil (pp. 229–281). Artmed.
- Forneiro, L. (2001). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. In M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235–284). Narcea.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Freire, A. (2007). *Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores*. Centro de Investigação em Educação Universidade de Lisboa, Portugal.

- Freire, P. (1979). Terceiro Mundo e Teologia. Carta a um jovem léologo. In Torres, A. *Consciência e história. A Praxis educativa de Paulo Freire*. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Artmed Editora.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopy.
- https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os-Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão curricular: percursos de investigação* (p. 159-172). Universidade de Aveiro Editora.
- http://www.portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf
- Guerra, S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guilherme, M. (2016). *A importância da expressão plástica na faixa etária dos 5 anos*. Tese de mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). *Competência e Resiliência de transição na educação*. *Jornal Internacional de Transições em Childhood, Voll I*. Instituto Estadual de Educação e Pesquisa na Primeira Infância.
- https://www.researchgate.net/publication/229004637_Transition_competence_and_resilien_cy_in_educational_institutions.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 167 – 187. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: da teoria às práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.
- IFLA. (2016). *Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares*. http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.ª Ed.). Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (4ª Ed.), pp. 109 – 140. Porto Editora.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2016). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEN. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, E., & Santos, M. (2004). Metodologia do Trabalho de Projecto. In Leite, E., Malpigue, M & Santos, M. *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Ministério da Educação.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09.
- Lopes da Silva, M. (2013). *Prática educativa, teoria e investigação*. *Revista Interações*, 9(27), 283-304. doi: <https://doi.org/10.25755/int.3412>.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Louro, D. (2013). *Aprender a escutar as crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf Departamento de Educação Básica.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Dwards, C., Gandini, L., & Forman, G., *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat-Octaedro.
- Mata, L. Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-466-5
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de educação Eduser*, 3 (2), 3-16. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas. ISBN:978-3-639-74356-2.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigacion en psicologia y educacion*, 13, 43-46. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Melo, M., & Silva, J. (2012). Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. In *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, Nº1-Vol. 1, 2012, pp. 93-102.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, ..., & A. Zabala (1999). *O construtivismo na sala de aula*, (6ª ed). Editora Ática.

- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Ed. Cortez.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- Neto, C. (2020). *A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1 ciclo do ensino básico*. Inovação, vol. 11, pp. 77-98.
- Niza, S. (2007). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*.
<https://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativosaprendizagemprofissional1.doc>
- 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 praxis de participação* (4ª Ed.), pp 141-160. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4797>
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vygotsky*. Revista Noesis, 77, 15-16. <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A investigação praxeológica: um caminho para a estudar as transições na Pedagogia-em-participação*. In Oliveira Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*, 17-34. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (4ª Ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. *Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., ..., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2005) *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. UNESCO.
- Paiva, M. (2017). *As interações adulto-criança, num contexto de jardim de infância, como fator influenciador das ações das crianças*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski S. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba, 2(1), 37- 42*.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. (2ªed.). Texto Editor.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.

- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Universidade do Minho
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum* 3(2), 60-76.
<https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>.
- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Coleção Perspectivas Actuais. Edições Asa.
- Ribeiro, A. (1994). Reflexões sobre a reforma educativa. Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.A. Moreira (Orgs.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (2ª.) (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudo Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá S., & Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança. ISBN: 978-972-745-241-5.
- Roldão (2009). Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? M. Oliveira (2014). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. In C. Reis, *Trabalho colaborativo de professores* (pp. 24-29). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.176-197). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa eixos da investigação curricular nos nossos dias. In Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. (Pp. 15-24). Universidade Católica Editora. Porto.
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. Autonomia e Flexibilidade curricular*. Direção Geral da Educação.
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB: Contributos da Formação de Professores*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. <http://hdl.handle.net/10773/1457>
- Sá, P., Lopes, J. B., & Martins, I. P. (2019). Sustentabilidade e Intercompreensão: Perspetivas e contributos de um centro de investigação em educação. In *Revista Lusófona de Educação*, v. 43, pp. 91-107. ISSN 1646-401X. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6772>
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Schmidt, L., & Guerra, J. (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. v.25, pp.193-211
- Schmidt, L., Nave, J.G., & Guerra, J. (2010), *Educação Ambiental – Balanço e Perspectivas para uma Agenda mais Sustentável*. Imprensa de Ciências Sociais.

- Selim, Saber M., & El Raey, Mohamed. (1999). *Environmental education and training in Egypt: in the light of Agenda 21, chapter 36*. UNESCO Regional Office for Science and Technology for the Arab States (Egypt).
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Sim-Sim (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Exedra, Número temático, Actas do I EIELP, 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Sousa, C. (2016). *A importância da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal
- Sousa, R. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Universidade dos Açores.
- Soromenho-Marques, V. (2010). *Que significa educar para o desenvolvimento sustentável?. Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Revista Noesis, 80, 25-29. <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Strandberg, L. (2009). *Vygotsky, um amigo da prática. Redescobrir Vygotsky*. Revista Noesis, 77, 17-19. <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Obtido de Revista Meta: Avaliação, 4 (11), 162-187: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>
- Todd, R. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Rede Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação. http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora
- Torres, P. L., & Irala, E. A., (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Coleção Agrinho. https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta

- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Fundação Faber-Caster.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>.
- Valente, M. (2007). *Aprender Ciências aprendendo a pensar*. In *Seminário Ciências e Educação em Ciências: Situação e Perspetivas*. Conselho Nacional de Educação.
- Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e "novas" tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. ResearchGate, 1.
https://www.researchgate.net/publication/269463473_Evolucao_dos_paradigmas_educacionais_e_novas_tendencias_nas_abordagens_pedagogico-didaticas.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim de infância- 1.º ciclo: um campo de possibilidades*. Cadernos de educação de infância nº81. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.141-175). Conselho Nacional de Educação.
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (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.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje_to_r.pdf
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, 5, 6-10.
<https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/ESCOLA%20DIGITAL%20N%C2%BA5.pdf>.

- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., ..., & Silva, A. (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Redescobrir Vigotsky. Destacável Noésis, 77, pp. 22-23.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.
- Woodhead, M., & Brooker, L. (2008). *A sense of belonging*. Early Childhood Matters, 111, pp. 3-6.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vygotsky*. Revista Noesis, 77, 4-5. <https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação. (U. F. Maria, Ed.) Educação. Revista do Centro de Educação, 35(3), pp. 479-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Abecedário da Educação (2020). *Diferenciação Pedagógica: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. (Art 8.º, DecretoLei 54 /2018, de 6 de julho).
<https://www.abecedariodaeducacao.pt/2020/02/04/diferenciacao-pedagogica-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem/>

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

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

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

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

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho

profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série n.º 178. Lisboa.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª Série – n.º 128. Lisboa.

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

DGE (2018). Direção-geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (5 de julho de 2017). Despacho n.º 5908/2017. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, pp. 13881- 13890.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Ministério da Educação. (Ed.). (2018a). *Aprendizagens essenciais de estudo do meio– 1.º Ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (Ed.). (2018b). *Aprendizagens essenciais de artes visuais – 1.º Ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ministério da Educação. (Ed.). (2018c). *Aprendizagens essenciais de expressão musical – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática escolar* (E. Veloso, F. Nunes, H. Guimarães, J. Matos, J. Duarte, L. Leal, L. Moreira, L. Serrazina & R. Carvalho, Trad.). APM/IIE.

Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto artigo 16

Plano de Inovação do Agrupamento (2019). Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento (2018–2021). Porto.

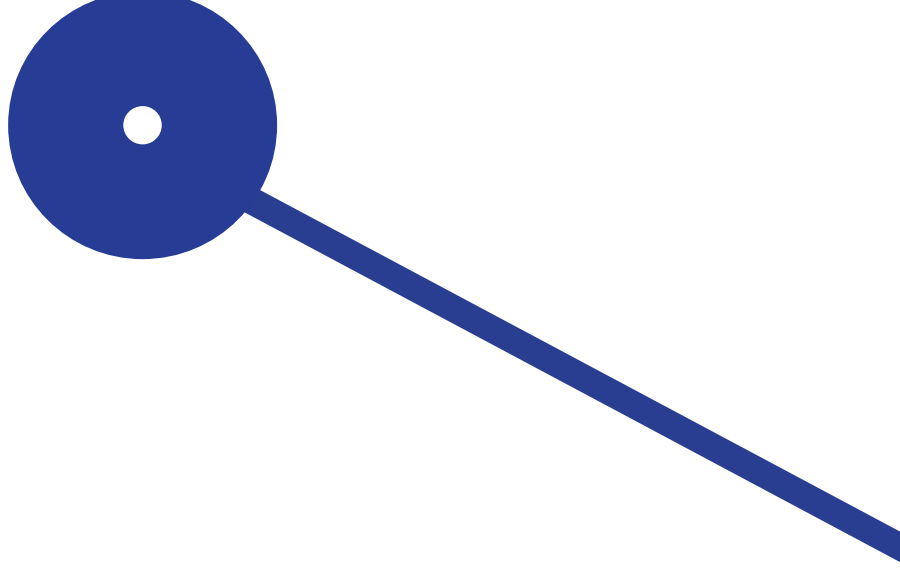
Rebelo, M. (2020). *Autonomia e Flexibilidade Curricular e Plano de Inovação*. Projeto Integrador: Antes que a Terra Fuja.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



Relatório de Estágio
Joana Filipa Gonçalves Machado