

M

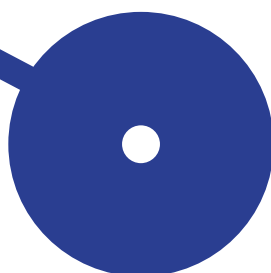
MESTRADO

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

BEATRIZ ALMEIDA GOMES

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Almeida Gomes

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Almeida Gomes

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Avizinha-se o término de um longo percurso repleto de aprendizagens, crescimento, evolução e transformação, que foi envolvido numa “montanha-russa” de sentimentos que será para sempre lembrada com um brilho nos olhos e com um orgulho que não cabe no peito. Entre tantos obstáculos e conquistas, tristezas e alegrias, tenho um eterno agradecimento a todas as pessoas luz que a vida me proporcionou e que sempre me mostraram que este sonho de infância seria possível. Como eterna aprendiz, é com muito orgulho que concluo mais uma etapa importante para uma nova aventura que se aproxima e é com esse orgulho e amor que agradeço a todos vocês, que caminharam ao meu lado e que não me largaram a mão.

Aos meus pais, que tornaram este sonho possível, agradeço todos os ensinamentos, a força, o amor e o carinho que sempre me deram. Obrigada por serem a pura definição de bons pais e por acreditarem em mim desde sempre. Obrigada pelas palavras de orgulho que me enchem o coração - “Estou ansiosa por te ver numa escolinha a dar aulas aos pequenotes!”. Realmente, um obrigado não chega! Obrigada ao meu irmão, por me desafiar constantemente e por me mostrar o quão bom é ser a irmã mais velha. Fizeste-me, sem saber, crescer e ser melhor. Ensinas-me a partilhar, a cuidar e a ensinar, lembrando-me que estou no caminho certo. A todos os familiares, por todo o apoio que sempre me deram e pela felicidade que sempre demonstraram a cada etapa da minha vida. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro valor de humildade e resiliência!

A ti, Paulo, namorado e melhor amigo, pela paciência, carinho, apoio, compreensão e motivação, que sempre me deste nos momentos mais difíceis. Áudios intermináveis, conversas de horas, posso mesmo dizer que viveste esta emoção tão de perto quanto eu. Obrigada por me mostrares que eu era capaz e por celebrares cada vitória minha como se fosse tua. Conectados para sempre, que continuemos a viver uma grande aventura a que chamamos de vida.

A vocês, Mariana e Inês, pela mais pura e sincera amizade. Obrigada por crescerem comigo e pelo apoio constante que me deram ao longo destes 23 anos. Obrigada pelos abraços, pelos sorrisos, pelas discussões e pelas brincadeiras. Tudo isto nos tornou no que somos hoje. Nunca se esqueçam que somos o sol, a lua e as estrelas e que o universo é demasiado pequeno para nós. Vocês sempre me mostraram isso. Amizades de sempre que são para sempre!

Cláudia, Sara e Ana, obrigada por partilharem comigo os momentos mais incríveis. Com vocês a vida ganha alegria e a minha barriga até dói de tanto rir. No meio das nossas loucuras e aventuras, criamos história e percebemos que tudo é mais fácil quando encaramos as situações com alegria e com um sorriso no rosto. Obrigada por sempre me dizerem que serei uma excelente profissional, cheia de alegria, amor e ensinamentos para dar.

A todos os meus amigos, agradeço os conselhos de coração, o divertimento sem fim, a sinceridade mais pura e por me acompanharem e apoiarem sempre nas diferentes etapas da minha vida.

Às amigas que esta caminhada me proporcionou, obrigada por me acompanharem e realizarem este sonho comigo. Agradeço a amizade, a paciência, as gargalhadas, o companheirismo e a compreensão. Sem vocês esta viagem não teria sido a mesma. Tudo o que construímos juntas que se perpetue para o resto da vida!

À Inês, o meu par pedagógico, agradeço pela partilha de uma aventura desafiante, onde crescemos e superamos juntas todos os obstáculos de mãos dadas, com amizade, companheirismo, partilha, força e dedicação. Obrigada por me ajudares a conquistar o nosso sonho e obrigada pela paciência constante! Não mudaria nada nesta dupla imparável e já sinto saudades dos sorrisos que causamos no rosto daquelas crianças.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que passaram pela minha vida académica e que me transmitiram o gosto por ensinar e transformar o mundo. Agradeço às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Cândida Mota e Professora Ana Rita Férias, pelo acompanhamento incansável, pelo questionamento e desafio constante e pela criação de espaços de partilha, reflexão e transformação fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Foi uma trajetória de altos e baixos, repleta de dúvidas e receios, contudo sempre me mostraram que com empenho e dedicação tudo seria possível. Obrigada!

Da mesma forma, agradeço eternamente à Professora Sofia e à Educadora Raquel, por nos terem aberto as portas da vossa sala e por nos permitirem aprender, crescer e ser professoras e educadoras pela primeira vez. Agradeço pela confiança e por todos os momentos de partilha que me fizeram evoluir e crescer pessoal e profissionalmente. Mostraram-me que o ensino pode sim, ser transformador e que as crianças podem sim, ser felizes a aprender!

Por fim, um agradecimento especial aos atores centrais deste percurso, as crianças, pelas suas brincadeiras, pelos sorrisos, pelos abraços, pela sinceridade, pela genuinidade e, acima de tudo, pelas aprendizagens que me transmitiram. Foram estas crianças que me fizeram apaixonar ainda mais pela profissão docente e que me fizeram ver que ensinar é um ato de amor! O que mais desejo é que voem alto, sonhem muito e que continuem com essa criatividade incansável e com essa energia contagiante. Foi bom lembrar a magia de ser criança e da importância do brincar. Estarão para sempre guardadas no meu coração!

RESUMO

A elaboração do presente Relatório de Estágio espelha o processo de formação docente de perfil duplo. Assim, este documento almeja apresentar todo o percurso de construção da identidade profissional perscrutado ao longo da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, presente no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, com vista à obtenção do grau Mestre, de acordo com o Decreto-Lei (DL) 79/2014 (2014).

Deixa transparecer saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, basilares para uma atitude ética e para o desenvolvimento de uma prática assente na evidência científica e pedagógica. Regidas pelo contributo da metodologia de Investigação-Ação, as ações apresentadas assumem um caráter cíclico baseado nos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, no qual a futura docente preconizou a adoção de uma postura observadora, indagadora e crítica, objetivando a planificação inclusiva e práticas significativas, promotoras de aprendizagens holísticas e do envolvimento das famílias e da comunidade. Concomitantemente, a conceptualização da criança como o núcleo do processo de ensino e de aprendizagem, no qual a aprendizagem pela descoberta, se revelou a chave do “aprender a aprender” e da passagem do *saber* para o *saber fazer*.

Por conseguinte, consagrou-se um espaço revelador de análise, descrição, fundamentação e reflexão das práticas pedagógicas concretizadas em ambos os contextos educativos, nas quais o trabalho colaborativo se revelou a força motriz para a construção de ações pedagógicas adequadas a cada criança.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Aprendizagens holísticas; Construção da Identidade Profissional; Trabalho colaborativo e cooperativo.

ABSTRACT

The formulation of this Internship Report reflects the dual profile teacher education process. This document aims to present the entire path of construction of the professional identity scrutinized throughout the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, present in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, with a view to obtaining the Master's degree, according to DL 79/2014 (2014).

It reveals scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledge, which are fundamental for an ethical attitude and for the development of a practice based on scientific and pedagogical evidence. Governed by the contribution of the Action Research methodology, the actions presented assume a cyclical character based on the processes of observation, planning, action, reflection and evaluation. Therefore, the future teacher advocated the adoption of an observer, inquiring and critical posture, aiming at inclusive planning and meaningful practices, promoting holistic learning and the involvement of families and the community. Simultaneously, the conception of the child as the core of the teaching and learning process, in which learning through discovery proved to be the key to "learning to learn" and to the transition from *knowing* to *doing*.

Accordingly, a revealing space of analysis, description, foundation and reflection of the pedagogical practices concretized in both educational contexts was distinguished, in which the collaborative work proved to be the driving force for the construction of pedagogical actions adequate to each child.

Keywords: Child; Supervised Educational Practice; Holistic learning; Build of Professional Identity; Collaborative and cooperative work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1. A EDUCAÇÃO COMO O MOTOR DO DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DA CRIANÇA E O PAPEL DO DOCENTE.....	3
2. ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	10
MANIPULAR, IMAGINAR, DESCOBRIR E APRENDER: OS MATERIAIS COMO SEGUNDO EDUCADOR.....	16
3. ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	19
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	26
1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE, OS SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES E A SUA MISSÃO	26
2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	29
3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	41
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	45
1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	45
2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	60
METARREFLEXÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
NORMATIVOS LEGAIS.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estratégias fundamentais para uma transição sem sobressaltos. Elaboração própria, adaptada de Lopes Silva et.al. 2016.	8
Figura 2: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Elaboração própria.....	9
Figura 3: Organização do espaço educativo da Sala dos Morcegos. Adaptado de Projeto Curricular de Grupo 2022/2023.	31
Figura 4: O espaço pedagógico da sala do 3.º ano. Elaboração própria.	38
Figura 5: Ciclos de Reflexão de Investigação-Ação, Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.	42
Figura 6: Registo fotográfico das diferentes etapas de construção do Papão dos Medos.	49
Figura 7: Desenhos representativos das palavras da lengalenga.	51
Figura 8: Jogo construído pela díade com materiais reutilizáveis presentes na sala e o momento de jogo com as crianças.	54
Figura 9: Construções feitas pelas crianças recorrendo a diversos materiais reutilizáveis.....	57
Figura 10: Registo fotográfico do mapa mental construído pelas crianças e pela tríade educativa.	62
Figura 11: Registo fotográfico do "bloco operatório".....	64
Figura 12: Registos fotográficos realizados no momento da "operação" ao esqueleto.....	67
Figura 13: Mapa mental construído pelas crianças e pelo par pedagógico.	69
Figura 14: Folha de registo dos conceitos próprios da BD fornecida aos alunos.....	70
Figura 15: Registo fotográfico das BD construídas pelos alunos.....	72
Figura 16: Registos fotográficos realizados no momento de selecionar uma emoção associada à obra de arte.	75
Figura 17: Registo fotográfico de algumas das obras de arte criadas pelos alunos.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

BD – Banda Desenhada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSMP – *Comprehensive School Mathematic Program*

CTT – Correios de Portugal

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Decreto-lei

EE – Encarregados de Educação

EI- Educador de infância

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia por Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

PSP – Polícia de Segurança Pública

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) contempla uma súmula de todo o percurso de aprendizagem trilhado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para obtenção do grau Mestre, de acordo com o DL 79/2014 (2014). Esta UC apresenta como objetivos primordiais de formação a construção de uma atitude profissional baseada em processos de reflexão e investigação que fomentem positivamente a tomada de decisões nos contextos reais da prática docente, que é caracterizada pela sua complexidade (Ribeiro, 2022/2023). Simultaneamente, surge como objetivo fundamental, mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática, tendo por base o binómio pensar/agir, como promotor de uma educação assente em princípios de inclusão e equidade. Problematizar questões emergentes da prática educativa, que envolvem um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, característico da metodologia de Investigação-Ação (I-A), revela-se, de igual modo, um objetivo imprescindível a desenvolver, não só nesta etapa de formação inicial, como ao longo da vida profissional, uma vez que permite a realização de práticas inclusivas e significativas promotoras do desenvolvimento holístico da criança (Ribeiro, 2022/2023).

Como afirma Fernando Pessoa (1926), “toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria”. Nestes trâmites, evidencia-se que todos os referentes teóricos e conceptuais estudados ao longo deste extenso percurso de formação, subdividido em dois grandes ciclos – Licenciatura e Mestrado –, revelaram-se o coração das constantes reflexões e problematizações das práticas educativas desenvolvidas, almejando a sua transformação e evolução.

Concomitantemente, o presente RE expressa a viagem formativa realizada ao longo da PES, tanto em contexto da EPE como do 1.º CEB, ao longo do ano letivo 2022/2023, onde a mestrandia teve oportunidade de observar, registar, refletir, planificar, agir e colaborar, em prol do bem-estar de todas as crianças, promovendo aprendizagens significativas e procurando envolver, sempre que possível, a família e a comunidade educativa. Deste modo, o documento encontra-se dividido em três grandes capítulos, subdivididos em subcapítulos, que apresentam uma citação introdutória que elucida os leitores relativamente ao que será explanado de seguida, fomentando a curiosidade do mesmo.

Posto isto, o primeiro capítulo concerne os referenciais teóricos e legais que fundamentaram e sustentaram todas as ações desenvolvidas pelo par pedagógico em ambos os contextos de estágio, sendo que se encontram primeiramente explanados os paradigmas comuns entre a EPE e o 1.º CEB, sustentados nos referenciais teóricos e legais. Posteriormente é realizada uma abordagem minuciosa das especificidades de cada valência.

O segundo capítulo apresenta a caracterização da instituição cooperante, bem como de cada contexto vivenciado – EPE e 1.ºCEB –, baseado em dimensões integrantes do ambiente educativo, nomeadamente as características das crianças, a organização e gestão do espaço e do tempo, bem como as interações entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Complementando, surge neste capítulo, a apresentação da metodologia I-A desenvolvida ao longo da prática educativa.

O terceiro capítulo destina-se à descrição e reflexão das ações desenvolvidas em ambos os contextos educativos, à luz da ética pessoal e profissional, onde foi adotada uma postura analítica, crítica, reflexiva e indagadora, sustentada nos referenciais teóricos e legais evidenciados no primeiro capítulo, bem como na caracterização dos contextos educativos e metodologia I-A, apresentadas no segundo capítulo, por forma a fundamentar as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do período da PES.

Por fim, surge a Metarreflexão, elaborada pela futura docente, eterna aprendiz, assente numa análise reflexiva e retrospectiva de todo o percurso formativo traçado. Seguindo-se as referências utilizadas na preparação do presente RE, que correspondem à 7.ª edição das normas APA e ao documento de orientação para a elaboração, entrega e defesa do trabalho final de Mestrado, emanado pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Demonstrando, ainda, a riqueza e unicidade deste trajeto tão gratificante, surgem os anexos e apêndices que ilustram e complementam toda a informação presente no Relatório.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 22-23).

A Escola de hoje engloba uma complexidade cada vez mais evidente, em estreita articulação com as voláteis mutações do mundo. Deste modo, o docente deve renovar os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade lhe impõe, com vista a responder às exigências que a prática evidencia, sejam elas de carácter pessoal, profissional, social ou pedagógico. Assim, para o desenvolvimento de uma prática coerente e eficaz é fundamental que o docente tenha por base uma observação atenta das mudanças sociais e mobilize pressupostos teóricos e legais, proporcionando um desenvolvimento integral e contextualizado à criança.

Considerando o perfil duplo de formação torna-se necessária uma análise aprofundada de ambos os níveis educativos – a EPE e o 1.º CEB. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se subdividido em três partes fundamentais, nomeadamente a educação como motor do desenvolvimento holístico da criança, onde é explanada a importância da educação, do papel do profissional, do trabalho colaborativo e, ainda, do processo de transição entre ambos os níveis educativos. O segundo subcapítulo, direcionado às particularidades da EPE, são aprofundadas conceções, fundamentos e modelos curriculares emergentes neste contexto e onde é realçada a importância do contacto da criança com materiais diversificados, numa esfera de descoberta, manipulação e aprendizagem. Por fim, surge o subcapítulo direcionado ao 1º CEB onde são abordadas conceções, estratégias e metodologias ativas que se revelaram pilares fundamentais ao longo das práticas desenvolvidas na PES.

1. A EDUCAÇÃO COMO O MOTOR DO DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DA CRIANÇA E O PAPEL DO DOCENTE

É um facto incontestável que a educação se revela o coração do desenvolvimento de qualquer ser humano. Segundo Delors et al. (1998, p.16), cabe à educação a missão de fazer com que todos “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas”, implicando a responsabilidade de construir o seu projeto pessoal. Assim, importa refletir sobre o pensamento do autor, no qual a educação é vista como “um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo” (p.11), colocando de parte questões políticas, económicas e financeiras. Em similitude com a opinião de Delors et al. (1998), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), realça o direito à educação para todos, que se expressa através da garantia de uma constante “ação formativa orientada para favorecer o

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º). O direito à educação foi, ainda, realçado através da aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, onde a “base da igualdade de oportunidades” e o respeito pelos “direitos e a dignidade da criança” (UNICEF, 2019, artigo 28.º) foram afirmados. Delors et al. (1998) e ambos os documentos supracitados, declaram a importância da educação como a *peça-chave* para a formação de cidadãos conscientes e ativos, desenvolvendo o

“espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos 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 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º).

Nestes meandros, é possível afirmar que a educação pode ser definida como “um trunfo indispensável à humanidade” (Delors et al., 1998, p.11), uma vez que possibilita a sua progressão e desenvolvimento contínuo. De acordo com esta dimensão valiosa atribuída à educação, torna-se necessário reconhecer os seus quatro grandes pilares, na medida em que se revelam imprescindíveis para o desenvolvimento pleno e significativo de qualquer indivíduo. Estes pilares, conectados entre si, designam-se, segundo Delors et al. (1998), por “*aprender a viver juntos*”, “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*” e “*aprender a ser*”, representando assim a base primordial da educação. Por sua vez, existe uma tendência valorativa pelo “*aprender a conhecer*” contrariamente ao “*aprender a fazer*”, pelo que o autor aconselha que a escola se centre mais neste último, uma vez que se revela a “base das competências do futuro” (Delors et al., 1998, p.89). No entanto, “*aprender a fazer*” tem de ser muito mais do que simplesmente preparar “alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa”. Ao invés disso, este pilar deve recair sobre a evolução, exploração, atualização, aprofundamento e enriquecimento das aprendizagens, tal como é mencionado no Lei n.º 46/86 (1986), onde o ensino básico deve garantir uma formação comum a todos os portugueses que proporcione a descoberta e o desenvolvimento dos interesses, competências e potencialidades, assegurando uma ponte fixa entre o “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (artigo 7.º).

Nesta linha de pensamento, a escola como instituição integrante da sociedade em constante mudança necessita de “veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens” (Roldão, 1999, p.26) capaz de corresponder a todos os interesses e necessidades das crianças, pois é o “currículo que define a natureza da instituição escolar” (Roldão, 1999, p.26). Atualmente, é fundamental ter em consideração que a conceção do currículo já não pode ser feita de uma forma “estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p.29). Pelo que a importância da participação dos

docentes na construção de um currículo eficaz, recorrendo “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa (...)” (DL n.º 240/2001, 2001, anexo II), é imprescindível para o sucesso da instituição escolar e, fundamentalmente, para a promoção de aprendizagens eficazes, assegurando a todas as crianças a “sobrevivência social e pessoal” (Roldão, 1999, p.29) e garantindo o equilíbrio da sociedade.

Por conseguinte, realça-se a importância do papel do docente relativamente à organização e mediação do ensino e quanto à promoção de aprendizagens no “âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, 2001, anexo III), assim como na procura de meios que aprofundem e dilatem os conhecimentos das crianças e que estabeleçam um vínculo entre “conhecido e o desconhecido” (Ayers, 1989, citado por Vasconcelos, 1997, p.34). Estes fundamentos, encontram-se intimamente influenciados pela teoria de Vygotsky, quando nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como “a distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p.35). Nesta perspetiva, o papel docente é colocado em destaque, sendo que este é o responsável por auxiliar as crianças a alcançar níveis de domínio e desempenho que autonomamente não seria tão fácil ou até mesmo impossível (Vasconcelos, 1997). Assim sendo, é fundamental que o docente tenha pleno conhecimento do nível de desenvolvimento da criança, de modo a agir de forma fundamentada e, conseqüentemente, gerar novas aprendizagens e planear atividades desafiantes e adequadas (Boiko & Zamberlan, 2001).

Em conformidade com o conceito supracitado, torna-se evidente a importância do meio social e das múltiplas interações entre a criança e os restantes indivíduos integrantes no seu ambiente educativo. Segundo Vygotsky (1985, citado por Fosnot, 1998), estas interações apresentam inúmeras potencialidades, nomeadamente a partilha de conhecimento e a consolidação de aprendizagens adquiridas ao longo do processo educativo. Bickmore-Brand & Gawned (1993, citado por Fosnot, 1998, p.37) salientam que “a aprendizagem mais efetiva ocorre quando o adulto leva a criança para o nível «potencial» de desempenho construído conjuntamente”. Assim, ressalva-se a importância da perspetiva socioconstrutivista, onde é valorizado o papel do professor como mediador entre os “significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51), possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. Para além disso, Gould (1998, citado por Boiko & Zamberlan, 2001), salienta que a interação e colaboração das crianças com um contexto significativo é também fundamental, uma vez que, através de vivências proporcionadas pelo meio envolvente, a

criança é deparada com desafios e novas formas de os ultrapassar, gerando um aprimoramento do raciocínio, do reconhecimento de valores e da autonomia, que se revela essencial à criança enquanto parte integrante da sociedade.

Neste sentido, e em concordância com o DL n.º 240/2001 (2001), o professor deve promover, pedagogicamente, “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”, tendo sempre em vista estratégias adequadas e diferenciadas, “conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (anexo III).

A par do que foi explanado, torna-se evidente a complexidade que a formação de docentes de perfil duplo engloba atualmente. Esta não se “constrói por acumulação (...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.13). Assim, a formação deve assentar em paradigmas que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p.13), criando e reconstruindo permanentemente a sua identidade pessoal e profissional, enriquecida através da socialização e do trabalho colaborativo. Assinala-se que “é este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade da educação se eles se construírem, se eles se inovarem” (Campos, 1996, citado por Roldão & Marques, 2000, p.147).

No Despacho Normativo 10-A/2015 (2015), no artigo 3.º referente aos Princípios de autonomia pedagógica e organizativa, nos pontos 3 (I), encontramos evidente a importância da implementação de um trabalho cooperativo entre os docentes, com o intuito de desenvolver os conhecimentos científicos e pedagógicos, em prol do melhoramento da qualidade do ensino. Paralelamente a estes aspetos, no DL n.º 15/2007 (2007), é mencionada a necessidade de uma colaboração do professor com todos os intervenientes no processo educativo, “favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo” (artigo 10.º). Estas relações colaborativas contribuem para a evolução pessoal e profissional, através do alargamento de horizontes e da partilha de diversas experiências de ensino que fomentam a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido (Cardoso, 2018, p.753).

A EPE e o 1.º CEB são dois níveis educativos nos quais o docente deve ter em vista um objetivo comum – a partilha dos seus conhecimentos base, as suas perspetivas e metodologias pedagógicas e os fundamentos das suas práticas. Neste processo é importante encarar a transição entre ambas as valências como uma “ação natural, em que é necessário que haja articulação e procedimentos

pré-estabelecidos e combinados entre os profissionais de educação, visando facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto” (Lopes & Ribeiro, 2018, p.758).

Neste âmbito, a dupla docência possibilita um conhecimento mais coeso e aprofundado relativamente aos dois níveis de ensino, o que proporciona um aprimoramento das suas práticas, sobretudo no que diz respeito ao processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, que constitui um marco basilar na vida das mesmas. Esta transição denomina-se de *transição vertical* que, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p.97), constitui uma transição “socialmente construída e estabelecida pelos sistemas educativos (...) em que a idade da criança [origina] a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes para outro estabelecimento educativo”. Nestas transições verticais, os docentes de perfil duplo possuem um papel extremamente importante para o pleno e subtil processo de mudança. Estes devem “proporcionar, em cada fase, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). De notar que, a transição deve ter presente o envolvimento da família ao longo de todo o processo educativo, uma vez que a criança se sente mais familiarizada com o ambiente e, conseqüentemente, mais confiante para crescer, construir novas aprendizagens, conhecer novas pessoas e contextos, iniciar uma nova etapa, reconhecendo as suas capacidades para enfrentar os desafios que lhe são expostos (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, destaca-se a importância de o docente de perfil duplo efetuar o processo de articulação curricular respeitando a sequencialidade das aprendizagens, de modo a evitar “percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p.113), que acabam por influenciar negativamente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Por conseguinte, é possível afirmar que as aprendizagens desenvolvidas na EPE devem transportar uma continuidade e uma consolidação para o novo ciclo, o 1.º CEB, uma vez que “alguns aspectos programáticos (...) referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.80). Este transporte fundamental é enunciado nas OCEPE, em que é salientado que, para que seja efetuada uma continuidade na transição eficaz e coesa, é necessária e urgente a participação de todos os intervenientes neste processo, de forma a ser gerada uma tríade bem vinculada, capaz de partilhar conhecimento, refletir sobre fundamentos essenciais para o desenvolvimento significativo e pleno da criança e agir em conformidade com os contextos nos quais se encontra envolvida proporcionando o seu desenvolvimento numa perspetiva ecológica, tal como demonstra a figura 1. Com a ausência desta continuidade, “a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com conseqüências nefastas para todos os intervenientes” (Sim-Sim, 2010, p.113).

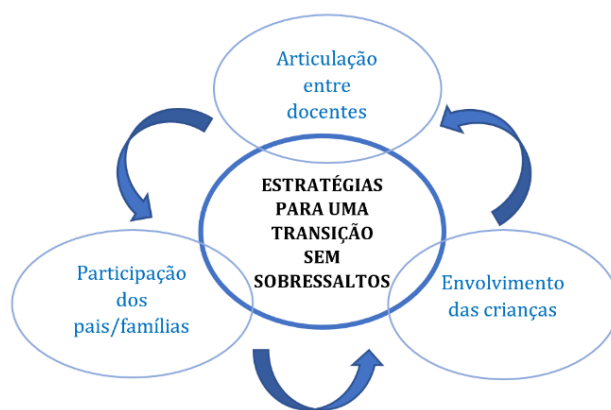


Figura 1: Estratégias fundamentais para uma transição sem sobressaltos. Elaboração própria, adaptada de Lopes Silva et.al. 2016.

Nestes trâmites, revela-se fundamental apontar a nossa atenção para os dois documentos orientadores da prática do docente de perfil duplo, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estes documentos, apesar de terem sido elaborados em função de duas etapas distintas da vida educativa da criança, os mesmos apresentam fundamentos comuns e até mesmo conectados. Ao analisarmos o PASEO é evidente a continuidade estabelecida relativamente aos objetivos definidos nas OCEPE. É notável uma analogia entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas de competência do PASEO, onde ambos os documentos pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente a leitura, a escrita, resolução de problemas, utilização das TIC, entre outras. Para além disso, os fundamentos e princípios gerais das OCEPE e os princípios basilares do PASEO assentam na sua grande maioria nos mesmos pressupostos, como é o caso do reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a capacidade de aprendizagem que se revela a base da educação e a inclusão, na medida em que todas as crianças e jovens têm direito ao acesso e à participação em todos os contextos educativos. Por outro lado, salientam-se aspetos distintos, nomeadamente as metodologias e perspetivas de ensino utilizadas, bem como a organização e gestão do ambiente educativo.

Concomitantemente, importa destacar a existência de metodologias pedagógicas que despoletam aprendizagens únicas e úteis para a vida quotidiana das crianças inseridas na atual sociedade do conhecimento e da informação (Ferreira, 2010; Perrenoud, 2000) e que, conseqüentemente, facilitam o processo de transição entre ambos os níveis educativos. Um exemplo claro destas metodologias é a Metodologia por Trabalho de Projeto (MTP), que se revelou fundamental ao longo da PES, tanto em contexto de EPE como de 1.º CEB.

A MTP estimula o envolvimento da criança na construção do seu processo de aprendizagem e na resolução de problemas que, paralelamente, propicia o desenvolvendo de capacidades autónomas, responsáveis, investigativas, comunicativas e colaborativas, que se revelam evidenciadas nas OCEPE e no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018). Além disso, a MTP encontra-se estritamente interrelacionada com as pedagogias participativas e socioconstrutivistas que defendem a visão da criança como o “coração” do processo educativo (Mendes & Cardoso, 2018), possibilitando “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8). Esta esfera de construção articulada de saberes, surge de problemas contextualizados e que necessitam do envolvimento e participação de todos os intervenientes do processo educativo com vista à solução dos mesmos. Surge igualmente dos interesses e curiosidades das crianças inerentes ao “seu desejo de aprender [e] de querer saber mais” (Mendes & Cardoso, 2018, p.533). Segundo Vasconcelos (2012, p. 17), a metodologia supracitada encontra-se estruturada em quatro fases, evidenciadas na figura 2. Este conjunto de fases de desenvolvimento do projeto revelam-se abertas e flexíveis, na medida em que todas as fases dependem da anterior para que o projeto prossiga coeso e desafiante.

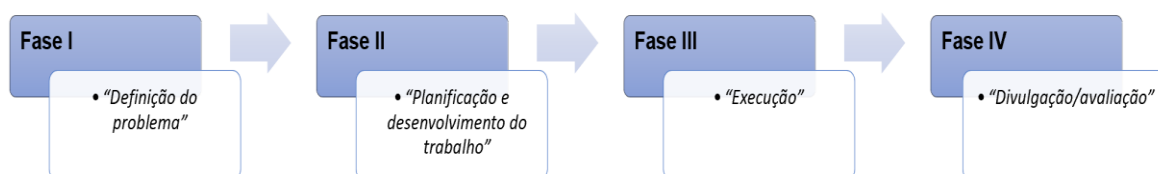


Figura 2: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Elaboração própria.

A par do que foi analisado anteriormente, a MTP quebra drasticamente os métodos tradicionais de ensino, que se centravam na transmissão de conhecimentos por parte do professor, no qual a criança assume um papel meramente passivo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dewey (2002, p. 26), através da MTP a escola ganha uma nova “possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser um local onde apenas decora lições”. Acredita-se que é possível falar num passado, muito embora persistam as práticas mais tradicionais disfarçadas por um discurso socioconstrutivista.

A EPE e o 1.º CEB são dois níveis educativos que aglomeram um currículo e um ambiente educativo de natureza distinta. Neste sentido, acresce ao docente de perfil duplo uma complexidade perante as suas ações enquanto mediador das aprendizagens das crianças. Apesar de ambas as valências exigirem fundamentos comuns, exigem também especificidades inerentes, tal como será aprofundado nos subcapítulos subsequentes.

2. ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em concordância com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2000: 202), a EPE constitui vigorosamente “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade” (citado por Marta, 2015). Este alicerce carrega consigo uma grandiosa influência no processo de desenvolvimento holístico da criança, uma vez que se trata de um nível educativo, no qual

“o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Esta complexidade evidente, exige do profissional a capacidade de situar-se no ponto comum entre a “ética do cuidar” e da “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014). Estes conceitos surgem, na medida que, apesar de a criança ser um indivíduo que necessita de cuidados e de atenção relativamente às suas necessidades básicas, ela é também um indivíduo que possui o direito de acesso à educação e de concretizar aprendizagens significativas (Marta & Lopes, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

A criança é um ser único, repleto de energia, de curiosidade, de capacidade para compreender e atribuir sentido ao meio que a envolve, de estabelecer relações com os outros e de encarar o que é novo e diferente como algo desafiante e motivador (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, cabe ao profissional incentivar a criança a ser um participante ativo na construção do seu processo de aprendizagem, através da criação de um ambiente que estimule e fomente esse princípio. Ambiente esse que deve ser organizado, agradável, atrativo e familiar no sentido de possibilitar às crianças, bem como a todos intervenientes do processo educativo, o sentimento de pertença, de confiança e segurança (Lino, 2013). Segundo Malaguzzi (1997, citado por Lino, 2013), o ambiente educativo deve “atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (p.120). Nesta fascinante conexão entre o ambiente e a criança, são promovidos o desenvolvimento e a aprendizagem de forma holística, onde tudo se baseia nos interesses e necessidades particulares de cada criança. Assim, surge a imagem da mesma como o núcleo do processo educativo, que assume o papel de sujeito e agente capaz de resolver problemas, questionar, formular hipóteses, cooperar, respeitar e escutar o outro (Marta & Lopes, 2014). Nesta linha de pensamento, surge a necessidade de o educador de infância (EI) refletir sobre “as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”

(Lopes da Silva et al., 2016, p.13), por forma a conferir sentido à sua ação, a definir objetivos, a reconhecer a intencionalidade do que faz e que metas pretende atingir, concebendo um currículo contextualizado que se ancore “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), assim como sugere o DL n.º 241/2001 (2001). Cabe ao EI a procura de estratégias facilitadoras que permitam e motivem o envolvimento de todos os intervenientes neste processo. A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (2011, p.1), preconiza que o currículo na EPE seja “concebido e desenvolvido (...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, conferindo maior destaque à avaliação.

A avaliação em educação é vista como um componente “integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011, p.1). Esta avaliação apresenta um carácter contínuo e formativo, baseada numa construção participada de saberes e que se assume como uma estratégia formativa de todos os intervenientes no processo educativo (destaque nas crianças e no EI). Define-se, portanto, como uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), que possibilita uma “perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p.1). Esta perspectiva, assenta na observação contínua da evolução do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, evidenciando-se um elemento fundamental para a recolha de informações relevantes para o EI, fornecendo-lhe pilares fundamentais para a elaboração de futuras planificações e, conseqüentemente, adequação e melhoramento da ação educativa, perspectivando a construção de novas aprendizagens (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011). Através desta observação, o profissional encontra-se mais habilitado para refletir sobre várias dimensões como a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

A observação da criança enquanto brinca revela-se um instrumento muito valioso, na medida em que o brincar despoleta na criança a sua forma holística de aprender (Lopes da Silva et al. 2016), uma vez que promove o desenvolvimento e a aprendizagem num invólucro repleto de “prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al. 2016, p.11). Nesta ótica, o EI deve observar, registar e documentar atentamente as brincadeiras da criança, com o intuito de conhecer e refletir profundamente sobre os seus interesses e necessidades, que se revelará imprescindível para o planeamento de futuras propostas integradoras e promotoras do desenvolvimento. Para isso, o profissional necessita de planear atividades onde a criança funcione no limite das suas capacidades, ou seja, ao nível da ZDP (Vygotsky, 1995) criando oportunidades

para que a mesma vivencie uma “experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers, 1994b, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86)

Através deste ciclo de ação educativa, o EI cria um ambiente mais propício ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da personalidade e singularidade, da curiosidade e criatividade, da iniciativa, do estabelecimento de relações entre aprendizagens e do aperfeiçoamento das suas relações com o outro (Lopes da Silva et al. 2016). Brincar é uma atividade essencial para a vida da criança e, desse modo, não deve ser descorada ao longo do processo de aprendizagem.

Retomando ao tópico relativo à avaliação, importa destacar que a mesma e a planificação são etapas interdependentes da conceção do currículo, ou seja, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al. 2016, p.13), tal como é evidenciado na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC (2011, p.2), onde a avaliação surge como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador”. Este ciclo de observação-registo-documentação-planificação-avaliação, contempla etapas interligadas entre si e que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, que proporcionam o desenvolvimento de saberes através da análise e construção participada das crianças, profissionais e famílias (Lopes da Silva, et al., 2016). Esta complexidade inerente exige que o profissional questione e reflita criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, mantendo um espírito aberto à inovação, à mudança e à imprevisibilidade (Dotta et al., 2014). Assim, a profissionalidade do EI vai-se construindo progressivamente, onde os saberes, aptidões, funções e contextos não permanecem estáticos, mas sim numa evolução constante que se faz acompanhar pelas “exigências sociais e com as políticas educativas” (Marta & Lopes, 2014). Esta evolução assenta, segundo Demailly (1987, citado por Lopes, 2007, p.97), em duas componentes - “a organizacional e a ética”. A componente organizacional refere-se ao “desenvolvimento do trabalho coletivo, ao alargamento do quadro de referência do ato pedagógico da sala de [atividades] à escola, à diversificação de tarefas (nomeadamente à conceção de projetos, a sua gestão e avaliação)” (Lopes, 2007, p.97). Por sua vez, a componente ética focaliza-se na qualidade e aptidão para educar.

O contexto educativo é um dos principais motores do desenvolvimento profissional e, portanto, deve promover um ambiente harmonioso e agradável, onde o EI possa atender a todas as necessidades e interesses das crianças de uma “forma participativa e ativa dentro da comunidade educativa” (Marta e Lopes, 2014, p.5349). Nos estabelecimentos de ensino, surgem inúmeros fatores que contribuem e estimulam o desenvolvimento profissional do EI, como por exemplo o trabalho colaborativo entre profissionais e agentes educativos que através de uma rede vasta de

trabalho despoletam um processo dinâmico, “enriquecedor e facilitador de práticas inovadoras, [assim como] uma prática de resistência e ultrapassagem de obstáculos, nomeadamente a diversidade de estilos dada a diversidade de contextos formativos, que caracteriza a identidade dos educadores” (Marta e Lopes, 2014, p.5358). Esta interação entre profissionais envolve trocas constantes de ideias e experiências que, aliadas ao processo de “análise, avaliação e experimentação (...) são condições do aperfeiçoamento dos professores” (Rosenholtz, citado por Marta & Lopes, 2014, p.5350). A partilha de ideias e experiências e a reflexão constante sobre a ação, torna-se fundamental para a promoção da confiança no desempenho profissional e para a gestão da ação pedagógica. Estas redes de interação podem, de igual modo, ocorrer com entidades externas e com a comunidade. A educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado (...)” (Marta & Lopes, 2014, p.5350)

O desenvolvimento profissional revela-se um processo contínuo, interativo e dinâmico que se encontra ligado aos “contextos e à aprendizagem pessoal que (...) o educador [realiza] com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nas instituições educativas, nas oportunidades formais de aprendizagem através da formação contínua (...), proporcionando uma visão ecológica da aprendizagem profissional” (Marta e Lopes, 2014, p.5350). Em sintonia com esta perspetiva, alvitra-se afirmar que os educadores de infância devem procurar constantemente novos saberes ao longo do seu percurso profissional, assumindo uma postura ativa, investigadora e empreendedora.

Segundo Marta e Lopes (2014) o desenvolvimento profissional pode-se subdividir em dois níveis essenciais – “um macroanalítico e outro microanalítico”. O nível macroanalítico diz respeito às “diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, pelos diretores e à (re)organização da gestão das escolas e do currículo” (p.5350). Já o nível microanalítico refere-se às metodologias pedagógicas utilizadas pelo EI, bem como as suas atitudes, a sua aptidão para inovar, trabalhar em equipa e para assumir uma postura prática-reflexiva (Shön, 1983, 1987, Apple, 1992, citado por Marta & Lopes, 2014). Por conseguinte, torna-se importante que este possua um marco teórico coeso e um conhecimento vasto sobre diferentes perspetivas e metodologias, de modo a articular a teoria e a prática e construir a praxis pedagógica, atingindo metas e finalidades espectáveis. Estes alicerces revelam-se fulcrais para o processo da reflexão *na, sobre e para a ação*, uma vez que tomando os diferentes modelos pedagógicos como referência, torna-se mais habilitado para construir conhecimentos e fundamentar e enriquecer as suas práticas educativas (Oliveira-Formosinho, 2007). Nas OCEPE são mencionados os modelos pedagógicos como um instrumento preponderante para a ação do docente, uma vez que fornecem orientação e justificação perante a sua ação educativa, simplificando e articulando o processo de gestão do currículo adaptado às especificidades do grupo. Face ao exposto, serão explanados de seguida os modelos curriculares:

o Movimento da Escola Moderna (MEM), High/Scope e Reggio Emilia, uma vez que se revelaram mais preponderantes ao longo da PES.

O MEM é um dos modelos curriculares mais recentes em Portugal e distingue-se por integrar um Projeto Democrático de “autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p.142). Neste sentido, a escola surge como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144), onde as crianças e os adultos devem criar conjuntamente condições materiais, afetivas e sociais, de modo a organizar um ambiente educativo no qual todos ensinam e todos aprendem. Este movimento valoriza a criação de grupos heterogéneos, na medida que é promovido o respeito pelo outro através do desenvolvimento de atitudes de interajuda e colaboração. Assim, o processo educativo é construído por meio de trabalhos de projetos que se baseiam em princípios democráticos e de negociação (Niza, 2013), contando com a colaboração e apoio das famílias e da comunidade. Nestes meandros, o MEM destaca que o espaço deve ser agradável e altamente estimulante e encontrar-se dividido em seis áreas básicas de atividades (biblioteca, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções; expressões plásticas e artísticas) que apresentem disponíveis materiais diversificados e de qualidade e um espaço central que instigue e possibilite o trabalho coletivo (Niza, 2013). As paredes são reconhecidas como “expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2013, p.151) e de instrumentos de monitoragem da ação educativa (Plano de atividades, Lista Semanal dos Projetos, Quadro Semanal da distribuição das tarefas, Mapa de Presenças, entre outros). Esta exposição permite que a criança analise as suas produções e que realize um trabalho de reciprocidade com o adulto na realização da planificação semanal, gestão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Niza, 2013), tal como vivenciado ao longo da PES.

O modelo High/Scope focaliza-se no “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5), ou seja, a aprendizagem desenvolve-se através da ação, onde se espera que a criança encontre o caminho para a autonomia intelectual que pode ser influenciada pela “interdependência em relação ao adulto [e pela] ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Neste processo, o EI assume um papel importante na promoção de interações positivas entre adulto-criança, uma vez que as mesmas se sentem mais seguras, livres e confiantes para expressar as suas emoções e pensamentos. Assim, o reforço positivo é valorizado, na partilha de controlo, na resolução de conflitos sociais e no envolvimento nas brincadeiras das crianças, para que estas se sintam mais abertas à descoberta e ao envolvimento em experiências-chave que estimulem o “crescimento intelectual, emocional,

social e físico” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). O ambiente físico deve estar organizado em áreas de desenvolvimento diferenciadas e bem definidas, de modo a promover diferentes aprendizagens curriculares, a estimular as vivências em grupo e a facilitar a deslocação entre elas. Relativamente à rotina diária deste modelo, afigura-se consistente, uma vez que se pretende garantir o sentimento de segurança e a independência da criança (Hohmann & Weikart, 2009). Nesta ótica, “a criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83), facto observável ao longo da PES. Esta rotina inclui o processo *planear-fazer-rever*, onde são instigadas diferentes organizações do grupo.

Por fim, no modelo pedagógico de Reggio Emilia a criança é vista como um indivíduo com direitos, ativo, competente e que se revela capaz de construir e testar teorias “acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). As escolas de Reggio Emilia surgem como um local onde é possível partilhar vivências e estabelecer múltiplas relações (Oliveira-Formosinho, 2013, p.119) e onde as *cem linguagens da criança*, enunciadas por Loris Malguzzi, são valorizadas e respeitadas como meios de expressão. O espaço é considerado um elemento participante no processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, deve ser organizado de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os agentes educativos (Lino, 2013, p.120). Neste sentido, a organização do espaço é cuidadosamente planeada pelos professores, pelos pais e arquitetos que, através de um trabalho colaborativo, lutam para proporcionar um ambiente agradável e esteticamente sedutor que reflita “ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2013, p.120). Deste modo, cada escola deve contar com um espaço comum – a *piazza* –, rodeada de três salas de atividades. Para além disso, deve contemplar o arquivo (“memória do centro”), a biblioteca, a sala de música, o refeitório, a cozinha e as casas de banho. O *atelier* (estúdio de artes visuais e gráficas) é um dos espaços mais valorizados nas escolas de Reggio Emilia, uma vez que “a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sensibilidade estética” (Lino, 2013, p.120), que se revela fundamental para um dos pilares desta pedagogia, a arte como uma forma de expressão valiosa e transversal a todas as áreas do saber. As paredes, enquanto espaço pedagógico, são muito importantes para o processo de ensino aprendizagem e, segundo Malaguzzi (1994), elas “falam [e] documentam” (citado por Lino, 2013, p.123), uma vez que nelas são expostos todos os trabalhos e registos realizados pelas crianças e pelo EI. A documentação pedagógica é valorizada como parte integrante de todo o processo e não apenas do resultado. Quanto à rotina característica do modelo de Reggio Emilia, esta é organizada de forma a oferecer às crianças diferentes tipos de interação,

oportunidades de fazer escolhas e um “equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo” (Lino, 2013, p.126).

Os modelos curriculares supracitados apresentam aspetos basilares comuns como é o caso da centralidade conferida à criança ao longo do processo educativo. Estas fundamentam-se em pedagogias participativas, na medida em que a criança é vista como um aprendiz ativo e competente para construir aprendizagens (Lino, 2013). Louvam, ainda, a exploração do espaço exterior, uma vez que proporciona o desenvolvimento de “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 [que podem ser] objeto de outras explorações e utilizações” (Lopes da Silva et al. 2016, p.27). A interação adulto-criança convencionou um ambiente seguro, agradável e positivo e, também, a avaliação formativa que assenta na observação constante, numa rede vasta de interações e na documentação e registo diário do trabalho desenvolvido pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2009). De salientar, ainda, que a MTP se encontra relacionada com todas as pedagogias destacadas anteriormente, uma vez que a mesma se revela harmonizável pedagogicamente com todas as dimensões analisadas (Lopes da Silva et al., 2016). Uma das dimensões mais valorizadas ao longo da PES em contexto da EPE recaiu sobre a organização e gestão dos materiais, na qual o par pedagógico sempre a assumiu como um segundo educador, face às suas potencialidades para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tal como será descrito no subcapítulo seguinte e alvo de reflexão no terceiro capítulo.

MANIPULAR, IMAGINAR, DESCOBRIR E APRENDER: OS MATERIAIS COMO SEGUNDO EDUCADOR

Segundo Bruner (1999, p.137), o espaço na EPE é um lugar para aprender “sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação. Deve ser um lugar onde as crianças possam descobrir o uso da mente, da imaginação, dos materiais e possam aprender o poder de fazer isso juntos”. O espaço é, portanto, muito mais do que um conjunto de materiais, uma vez que, quando cuidadosa e pedagogicamente organizado, acrescenta uma “dimensão significativa à experiência de aprendizagem [da criança], envolvendo o seu interesse, fornecendo informações, estimulando o uso de competências, comunicando fronteiras e expectativas, facilitando atividades de aprendizagem [e] promovendo e apoiando o desejo de aprender” (Salguero, 2011, p.196). Assim, uma das primeiras ações do EI deve assentar na criação de um espaço educativo agradável e seguro que “acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais (...) a todas as crianças e a cada uma”, combatendo, desigualdades sociais e culturais e promovendo uma educação inclusiva. O espaço constitui assim um local “[caracterizado] pelos objetos, pelos

materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.232) e que deve estimular a exploração, a comunicação, o afeto, a brincadeira, a descoberta e aprendizagens que permitam à criança construir uma visão mais precisa do mundo que a rodeia. As crianças são “nômadas da imaginação e grandes manipuladoras do espaço: gostam de construir, mover-se, e inventar situações” (Vecchi, 1999, p.131). Assim, os olhares voltam-se para os materiais pedagógicos, por se afigurarem fundamentais no desenvolvimento integral da criança, sendo, portanto, considerados um *segundo educador*, que se encontra repleto de ideologias, servindo “as cem linguagens [da criança], as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes [e] todas as diversidades: pessoal, social e cultural” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45).

Nesse sentido, a sala de atividades deve contemplar uma diversidade de objetos e materiais pedagógicos que possam ser explorados, transformados e combinados, devendo estar dispostos de forma a “proporcionar a possibilidade de manipulação – contacto e uso directos feitos pela criança – contrariando assim as funções de exibição (...) de que por vezes se revestem” (Hohmann & Weikart, 2009, p.162). Assim, as áreas de desenvolvimento devem disponibilizar materiais que fomentem a “ação independente e estimulante com o mundo físico proporcionando à criança (...) a construção do seu próprio conhecimento, assim [como] também materiais que promovam a consciência da diferença, a consciência do outro e a consciência de si” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Além disso, a acessibilidade e a identificação dos materiais revelam-se, também, aspetos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade da criança na execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2009, p.174). Esta disponibilização e utilização dos materiais deve ser refletida pelo EI a montante – “em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspectiva pedagógica” e a jusante – “com base na reflexão avaliativa sobre como os materiais utilizados têm sustentado no quotidiano a coerência praxiológica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46). Neste sentido, como a práxis envolve a “teorização e as crenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46) na ação, torna-se necessária a avaliação constante da “pedagogicidade humanizante dos materiais que utiliza [uma vez que] as experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações [onde] as identidades se vão construindo como realidade em permanente mudança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

A plenitude da entrada da criança na EPE encontra-se relacionada com inúmeros fatores, sendo os materiais considerados um marco muito importante, na medida em que, atendendo a critérios de “qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26), podem favorecer a adaptação da criança ao novo meio e a aquisição de novas aprendizagens e competências. Para isso, os materiais devem ser atraentes e desafiantes, motivando cada criança a sentir vontade de explorar os diferentes materiais e as

respetivas áreas de desenvolvimento, num ambiente de prazer multissensorial, onde as crianças tenham oportunidade de manipular, descobrir, brincar, jogar, aprender e conhecer diferentes sensações. Através desta exploração a criança

“chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (Machado, 1995, p. 27)

Nesta ótica, surge a importância da promoção de momentos de contacto com materiais reutilizáveis e materiais naturais, com o intuito de proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, “contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.26), transmitindo à criança um elo de segurança e afetividade, tal como evidenciado na PES, onde através de umas simples tampas de garrafa, possibilitam a potenciação da motricidade fina, a coordenação motora, o conceito de número, entre muitas outras competências fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

A sala de atividades onde se desenvolveu a PES constituía um espaço alegre, agradável, harmonioso e contemplava uma riqueza extraordinária de materiais pedagógicos, daí o fascínio pelo estudo mais aprofundado desta dimensão, em contexto da EPE. Este manancial experimental transmitiu segurança ao par pedagógico ao longo da PES e revelou-se como um pilar fundamental para a dinamização de atividades pedagógicas com vista a potenciar aprendizagens significativas. Estas assumiram capacidades de transmitir “mensagens, colaborar (...) no desenvolvimento do projeto educativo (...), apoiar [a educadora cooperante e o par pedagógico] (...) [e] respeitar os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43), tal como se encontra evidenciado no capítulo III.

A diversidade de materiais, de acordo com todos os autores supracitados, revela-se uma dimensão fundamental para o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança, podendo proporcionar potencialidades e oportunidades únicas, não só criança como também ao adulto. Neste sentido, a análise, observação e reflexão diária sobre os materiais presentes na sala ao longo da PES, permitiu perceber que os mesmos devem ser expostos na sala de uma forma gradual, uma vez que “os interesses, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças vão evoluindo e, conseqüentemente, precisarão de novos desafios e materiais que correspondam aos seus interesses” (Lopes da Silva et al., 2016). Nestes meandros, a futura docente aprofundou os seus conhecimentos teóricos aliados à prática educativa, fator que se revelará crucial para o aprimoramento de práticas educativas futuras, onde a diversidade de materiais pedagógicos será sempre o motor da descoberta e da vontade aprender ao longo da vida.

3. ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

A qualidade do ensino e da aprendizagem no 1.º CEB deve ser alvo de preocupação de todos, uma vez que a entrada da criança nesta valência se revela “uma marca indelével para as crianças e as experiências escolares que elas vivem ao longo deste ciclo são seguramente marcantes para a vida” (Teixeira, 2016, p.212). Tão importante para o desenvolvimento da criança, este ciclo educativo é caracterizado por possuir um ensino de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 6.º), apresentando uma durabilidade de quatro anos letivos e acomodando, geralmente, crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Concomitantemente, o 1.º CEB visa a promoção de meios e estratégias impulsionadoras da construção de competências de aprendizagem essenciais e necessárias para o aluno à saída da escolaridade obrigatória. Assim, as necessidades e os interesses individuais dos alunos devem ser valorizados na prática docente, de modo a contribuir positivamente para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 2.º). Por conseguinte, surge o DL n.º 55/2018 (2018, artigo 1.º), que estabelece para o currículo do ensino básico, “os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO”. Visando o alcance deste objetivo, surge a necessidade de implementar um ensino de qualidade, baseado na “aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação” (DL n.º 55/2018, 2018, artigo 4.º).

Promulgado pelo DL n.º 55/2018 (2018), o currículo do Ensino Básico, defende a articulação e a globalização entre as suas diferentes componentes, promovendo aprendizagens holísticas, através da “prática da monodocência (...) bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos” (artigo 13.º), colimando uma maior interdisciplinaridade e, conseqüentemente, a efetivação dos princípios emanados pelo PASEO (Cardoso, 2018). Assim, no artigo 3.º do Despacho Normativo 10-A/2015 (2015), referente aos princípios de autonomia pedagógica e organizativa, destaca-se, de igual modo, a importância da cooperação entre docentes, de modo “a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade do ensino”. Assim, perspetivando o aprimoramento das práticas (Alarcão, 2000), o professor reflexivo e crítico “tem de olhar para a sua própria aprendizagem a partir de diversas perspetivas e, através da partilha, [refletir e] aprender, não só com a sua experiência, mas também com a dos seus pares” (Herdeiro & Silva, 2008), sendo necessária a

criação de condições promotoras dessa coadjuvação docente nas escolas, nomeadamente permitir que os professores implementem uma cultura colaborativa, onde partilhem preocupações comuns e colaborem/cooperem uns com os outros, com o intuito de encontrar soluções para essas preocupações, resultando num “aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.7). Esta partilha poderá ser realizada, a título de exemplo, através de reuniões que englobem toda a equipa educativa, perspetivando a melhoria do funcionamento da escola e do contexto de sala de aula. De notar que a instituição cooperante sempre revelou esta preocupação como um aspeto fundamental, na medida em que todas as quartas-feiras, era realizada uma reunião que envolvia toda a equipa.

Através da efetivação de equipas educativas, o processo de gestão curricular torna-se muito mais facilitado e muito mais fluído, uma vez que o professor tem acesso a novas ideias (Lima & Fialho, 2015) e novas perspetivas que sustentam a criação de um ensino promotor da transdisciplinaridade, onde são desenhadas Unidades de Aprendizagem (UA), nas quais as diferentes áreas curriculares e transversais surgem como um todo. Assim, importa salientar que, ao longo da PES, foi desenvolvida a coadjuvação entre toda a equipa educativa, onde o diálogo sempre se revelou a chave para a adequação das atividades à turma, visando a criação de um ensino mais articulado que possibilitasse ao aluno o encontro do caminho para o sucesso educativo (Roldão, 2007a). Não obstante, o trabalho individual revela-se, de igual forma, muito benéfico para o profissional, na medida em que lhe permite refletir e construir bases de pensamento, isto é, organizar os seus próprios recursos e estratégias de ensino, sendo capaz de refletir e de se reorganizar, sendo estes aspetos imprescindíveis para a construção da sua profissionalidade (Roldão, 2007a). Além disso, é de notar que ao longo da PES foram desenvolvidas práticas em torno de questões-problema que envolviam as diferentes áreas do saber. Nesta ótica, todas as planificações elaboradas, tiveram em conta os princípios da flexibilidade curricular, onde as características específicas dos alunos foram sempre consideradas, com o intuito de serem promovidas aprendizagens fluídas, holísticas e com significado para todos.

Voltando a atenção para o currículo do Ensino Básico, este deve caracterizar-se por ser “um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (DL n.º 240/2001, 2001, anexo II) provido de dinamismo e flexibilidade, sofrendo transformações ao longo do tempo conforme as características dos alunos, de modo a dar resposta às suas necessidades. Por conseguinte, este deve constituir o princípio base orientador da “conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no [PASEO]” (DL n.º 55/2018, 2018, artigo 1.º). Este perfil de base humanista, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017

(2017), assenta num documento referencial para a organização do sistema educativo, que abarca “competências transversais [e] transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Despacho n.º 5908/2017, 2017) e que contribui para a “definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8), fomentando a gestão de um currículo flexível e a construção de aprendizagens ativas.

A promoção da qualidade do ensino exige a incrementação de “aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado” (Despacho nº 6944-A/2018, 2018). Objetivando a concretização dessa qualidade e a procura de melhores estratégias de ensino, foi reconhecida, por vários intervenientes educativos, a extensão, a carência de articulação e de atualização dos documentos curriculares (programas e metas), que se revelavam inibidores do desenvolvimento de aprendizagens e competências ao nível da ZDP do aluno, bem como “um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho nº 6944-A/2018, 2018). Neste enquadramento, tornou-se urgente uma reorganização curricular, em convergência com os princípios, valores e competências explanadas no PASEO. Surgem, assim, as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018 (2018), como um “referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos”. Estas aprendizagens constituem uma esfera de conhecimentos articulados, baseada numa organização por ciclos de ensino.

Surge assim elencada, a matriz curricular-base do 1.º CEB, que incorpora a carga horária referênciada para cada uma das componentes do currículo, constituindo um pilar fundamental para o seu desenvolvimento e enriquecimento (DL nº 55/2018, 2018). Concebendo um total de 25 horas semanais, é de notar que cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constados na matriz, na qual se inscrevem áreas curriculares como Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Oferta Complementar (cariz facultativo) e Apoio ao Estudo (suporte às aprendizagens) e áreas transversais, nomeadamente Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino” (DGE, 2018, p.3). Para além destas áreas, evidencia-se o Inglês, de cariz obrigatório nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, lecionado por um docente especializado nessa área. A Matemática e o Português, possuem uma predominância horária, com um valor mínimo de sete horas semanais,

enquanto que as restantes apresentam uma carga horária mais reduzida. Apesar da disparidade horária entre as diferentes áreas, todas são reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno o questionamento dos “saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018, 2018), tal como se preconizou ao longo da PES. Assente no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível, o ensino do 1.º CEB fundamenta-se na flexibilidade dos modelos curriculares,

“no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (DL n.º 54/2018, 2018).

Procurando que todos os alunos atinjam os objetivos emanados no PASEO, torna-se importante adequar as práticas, através de um processo de diferenciação pedagógica, que visa ampliar e melhorar as aprendizagens, ao invés de restringir ou empobrecê-las (Roldão, 1999). Por seu turno, a “faculdade conferida à[s] escola[s] para gerir o currículo [...], partindo das matrizes curriculares-base” (DL n.º 55/2018, 2018, artigo 3), atribui autonomia aos estabelecimentos educativos com o intuito de serem criadas oportunidades de aprendizagem contextualizadas, holísticas e transdisciplinares (DL n.º 55/2018, 2018; Leite, 2012), que se fundamentem num processo de articulação curricular como abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 5908/2017, 2017). Além disso, as instituições devem reconhecer a importância da heterogeneidade de alunos nos contextos educativos, objetivando que todos tenham acesso a um currículo adaptado e contextualizado, transportando-os a “todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (DL n.º 54/2018, 2018), tal como sempre foi perspetivado ao longo da PES. Destaca-se, ainda, no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a importância da implementação do trabalho de projeto nas escolas, na medida em que possibilitam a “criação de ambientes estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de curiosidade intelectual” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, artigo 18º) e, conseqüentemente, promotores do sucesso escolar dos seus alunos.

Em sintonia com a autonomia e flexibilidade concebida às escolas, surge também a autonomia e flexibilidade da ação docente, que envolve, de igual modo, uma responsabilidade e exigência imensa. Esta ação deve considerar uma abordagem transdisciplinar, que fomente o desenvolvimento de um pensamento mais hermético, onde a problemática se transpõe aos conteúdos e às disciplinas (Velasco et al., 2020). Para isso, torna-se fundamental que o docente se envolva numa esfera contínua de questionamento crítico, de análise, reflexão e problematização das suas práticas, revelando aptidão e competências de investigação, com o intuito de as

reconstruir, melhorando o seu desempenho na resposta educativa, bem como o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva de transformação das práticas, o professor do 1.º CEB reinventa-se, na medida em que, através da sua versatilidade, criatividade e curiosidade, revela-se capaz de procurar uma pluralidade de estratégias, abordagens e ações educativas inovadoras e estimulantes que favoreçam as aprendizagens dos seus alunos (Alarcão, 2001; Alonso & Silva, 2005; Freire, 2002; Ponte, 2004). Nessa procura, tal como salienta Gardner (2001, p.11), o docente deve atender ao facto de que as crianças “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes”. Torna-se, então, necessário que os docentes, enquanto “agentes principais do desenvolvimento do currículo” (DL n.º 55/2018, 2018, artigo 4.º) desenvolvam uma pluralidade de metodologias, estratégias e recursos pedagógico didáticos, perspetivando a promoção de aprendizagens com significado para todas as crianças. Enquanto uma criança aprende melhor determinado conteúdo através de um vídeo ou de um jogo, outra criança aprende melhor, esse mesmo conteúdo, através de uma pesquisa autónoma ou de um debate com a turma. Por conseguinte, o professor deve adotar uma postura observadora, com o intuito de conhecer a criança, individual e coletivamente, atendendo e escutando os seus interesses e necessidades, de modo a adequar atividades e a integrar nas suas práticas as várias componentes do currículo visando a execução de uma articulação entre as “aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo (DL n.º 241/2001, 2001, anexo n.º 2, II), perspetivando transições educativas sem sobressaltos.

Destacando a criança como o “ator principal do processo [de ensino-aprendizagem], consciente da sua própria competência para participar no que é importante para a sua vida, enquanto ator social (Sarmiento, 2004 citado por Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p.225), ao longo da PES, o par pedagógico sempre procurou valorizar um ambiente comunicativo com as crianças, onde fossem partilhadas ideias, opiniões, interesses e necessidades, de modo que, posteriormente, as atividades e ações fossem realizadas em prol das mesmas. Priorizou-se, deste modo, a diversificação de estratégias, recursos e espaços de aprendizagem, objetivando corresponder às necessidades dos alunos e transformar as suas dificuldades em aprendizagens significativas e estimulantes. Esta diversificação foi inspirada e valorizada pela instituição cooperante, assim como pela professora cooperante, que romperam com a tendência do uso exclusivo do manual escolar - prática característica do paradigma tradicional -, sem nunca desfazer das suas potencialidades, possibilitando uma aprendizagem baseada no jogo, nas expressões, nas atividades experimentais, nas TIC, nas pesquisas autónomas, entre tantas outras abordagens, que possibilitaram o envolvimento da criança “na experiência e a construção da sua aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28). Surge, com

igual importância, a MTP, que consiste na valorização das aprendizagens das crianças por projetos e que faz com que o ensino ganhe “mais sentido e funcionalidade” para o aluno (Ferreira, 2009, p.144), tal como referido anteriormente. Assim, a criança apresenta um papel ativo na construção dos seus saberes, em relutância a um papel passivo que recebe e memoriza saberes transmitidos (Vasconcelos, 2011). A MTP parte de questões-problema reais dos alunos e procura dar resposta às mesmas, através do envolvimento dos mesmos nas planificações das atividades e trabalhos a realizar, cooperativa e colaborativamente (Rangel & Gonçalves, 2011). Salienta-se que a presente metodologia, em simultâneo com outras metodologias ativas, proporcionou uma prática pedagógica mais participativa e dinâmica, prática essa adotada ao longo da PES.

Revela-se, ainda, fundamental que o professor estabeleça uma rede de relações de confiança, segurança e afetividade com os vários intervenientes do processo educativo, sobretudo, com os seus alunos. Tal como afirma Cardoso (2013, p.21), “educar não é mais do que a arte de seduzir”, pelo que, se a relação entre professor-aluno for estável, agradável e harmoniosa, o aluno sentir-se-á mais motivado e predisposto para a aprendizagem, sentindo-se capaz de “ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes”. Para isso, revela-se, de igual modo, importante que o professor quebre as fronteiras entre a escola e a família (Sarmiento, 2005), uma vez que as mesmas têm o direito de participarem e cooperarem no processo de educação da criança, bem como ter um profundo conhecimento sobre o processo educativo individual do seu educando (DL n.º 54/2018, 2018).

Após todos os aspetos analisados, denota-se a complexidade inerente ao papel do professor. No entanto, essa complexidade, muitas vezes encontra-se associada ao processo de avaliação dos alunos, que sempre se revelou fundamental na educação. A avaliação constitui um “processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas” (Ferreira, 2009, p.147), que apresenta como objetivo primordial regular e melhorar a aprendizagem do aluno, assim como a ação do professor. Existem, portanto, dois tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação externa das aprendizagens, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, nomeadamente provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais. No que concerne à avaliação interna, esta apresenta três modalidades distintas: diagnóstica que “facilita a integração escolar dos alunos”, formativa que “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” e sumativa que é realizada “no final de cada período letivo” (DL n.º 17/2016, 2016, artigos 24º e 25º). Concomitantemente, o professor deve dar oportunidade ao aluno de refletir sobre o trabalho que está a desenvolver e as aprendizagens que está a aprimorar, isto porque, o aluno que apresenta conhecimento do seu processo de aprendizagem, é capaz de o autorregular e autoavaliar aprendendo a aprender (Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002). Nesta ótica, o

professor deve valorizar o processo desenvolvido, ao invés do produto obtido, na medida que o “conhecimento [se constrói] pela consciência do percurso da própria construção (Niza, 2013, p.148).

Possibilitando a criança a “atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da «zona de desenvolvimento próximo» (Vigotsky, 1979, citado por Lino, 2013, p.115), revela-se imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem contenha significado e sentido para todos os alunos, na medida em que, quando as crianças são envolvidas na construção dos seus próprios conhecimentos, é quando o “o fim (o resultado) da educação se identifica com os seus meios (o processo) (Dewey, 2010, p.38). Nesta linha, importa salientar o paradigma socioconstrutivista como um defensor da ideologia de que o conhecimento não se adquire, mas sim, vai-se construindo, através da interação da criança com o outro e com o meio que a rodeia, assumindo crucialmente um papel dinâmico e ativo nas aprendizagens que efetua. É, pois, através de metodologias ativas, baseadas no paradigma construtivista, que a criança concretiza aprendizagens mais profundas, mais criativas, autónomas e colaborativas (Moran, 2019). Assim, é urgente que se desenvolvam esta tipologia de metodologias, uma vez que as mesmas “contribuem para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (Moran, 2019, p.11). Ao longo da PES, o par pedagógico fundamentou as suas práticas numa aproximação de várias metodologias ativas, nomeadamente metodologia baseada na simulação, Rotação por estações de Aprendizagem, *Team-Based learning*, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, entre outras. Estas metodologias permitiram o envolvimento multissensorial dos alunos, o que possibilitou com que estes se sentissem mais motivados e mais predispostos para a aprendizagem, onde a curiosidade e o fascínio pela descoberta abriram caminhos da “atenção e foco necessário para a construção do conhecimento” (Moran, 2013).

Em suma, a PES proporcionou a interligação entre a teoria e prática, que se baseou no quadro teórico-legal, anteriormente analisado. Esta ponte entre teoria-prática, possibilitou o desenvolvimento da construção do perfil específico de docente de perfil duplo, que sempre objetivou proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagens estimulantes, baseadas na aprendizagem pela descoberta, nos interesses, necessidades e dificuldades de cada uma, assim como na transdisciplinaridade e na articulação dos pilares da educação – saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar (Ribeiro et al., 2007). Nesta perspetiva, segue-se uma caracterização detalhada dos contextos vivenciados ao longo da PES, onde foi possível recorrer aos pressupostos elencados no presente capítulo, que impulsionaram uma prática melhor e mais consequente.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Hoje vivenciei um ambiente mágico, onde tudo o que me rodeava parecia fazer parte de mim: as crianças, a equipa, os espaços, os materiais...algo que não consigo explicar! Quando tudo se transforma numa onda de sintonia e conexão, tudo se torna mais leve e mais gratificante. (Diário de Formação, 31 de novembro de 2022)

O envolvimento da criança num contexto social e educacional que “apoie, promova, facilite e celebre a participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43), revela-se um dos fatores primordiais para a construção do conhecimento e do processo de aprendizagem. Assim, o presente capítulo revela-se fundamental para a compreensão das ações desenvolvidas na PES, evidenciando a importância do contexto e do ambiente educativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adultos, na medida em que a teoria e a prática se unificam, transformando e desenvolvendo a construção do futuro profissional de educação. Num primeiro momento será apresentada a caracterização da instituição cooperante na qual foi desenvolvida a PES, bem como a caracterização do ambiente educativo ao nível da EPE e do 1.º CEB. Num segundo e último momento, será apresentada a metodologia de I-A, que se revelou um instrumento valioso ao longo da formação vivenciada em ambos os níveis educativos.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE, OS SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES E A SUA MISSÃO

A PES ocorreu numa instituição da rede privada, localizada na freguesia de Valadares, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia do distrito do Porto. Trata-se de uma zona litoral da cidade de Gaia, que se encontra em constante crescimento populacional e onde as atividades económicas predominantes recaem sobre o setor primário, secundário e terciário, sendo destacado o setor industrial pela típica produção de cerâmica. Relativamente ao meio envolvente da instituição, este encontra-se cercado por outras instituições educativas e por diversos espaços comerciais. Para além disso, importa salientar que a freguesia de Valadares engloba serviços como os CTT, a PSP, os Bombeiros Voluntários, Unidades de Prestação de Cuidados de Saúde e outras associações culturais. Em termos da acessibilidade de transportes, devido à sua localização nas proximidades do centro de Gaia, esta torna-se bastante profícua, resultando numa vasta rede de meios de transporte, tanto ferroviários como rodoviários.

A instituição onde a PES se desenvolveu contempla os dois níveis de ensino primordiais, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB. Assim sendo, torna-se fundamental caracterizar e refletir sobre as suas especificidades, perspetivando uma visão consciente e construtivista de toda a ação

desenvolvida. Começamos por analisar a instituição ao nível estrutural. A entrada contempla um primeiro portão, que apresenta uma campainha, servindo para alertar a chegada de indivíduos e, conseqüentemente, evitar os momentos de espera das crianças e familiares. Para além disso, esse portão contém uma porta estreita com uma pequena elevação, o que não facilita a entrada de indivíduos com mobilidade reduzida.

Importa salientar, que a instituição foi construída através de uma casa de família e, portanto, todo o ambiente revela-se muito acolhedor e familiar, o que transmite às crianças segurança e confiança no contexto envolvente. Este fator destaca-se pela sua importância na entrada de novas crianças no centro escolar, facilitando a transição para esta nova jornada na EPE que,

“merece uma atenção muito especial por parte do educador e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 98).

O centro escolar é um edifício que contém dois andares, sendo que no primeiro existem quatro salas de aula destinadas às crianças do 1.º CEB e um laboratório que proporciona “o alargamento e melhoria do estudo das ciências na sua componente experimental, contribuindo para a sedimentação de uma atitude científica” (Projeto Educativo, 2020/2021). Ainda no primeiro andar, conta-se com o acesso a duas casas de banho. Quanto ao acesso ao primeiro andar, este é feito através de escadarias muito estreitas e longas, o que, mais uma vez, impossibilita um acesso prático de crianças com mobilidade reduzida. Por sua vez, no rés-do-chão, a instituição contempla três salas da EPE, que têm acesso direto ao espaço exterior, que se caracteriza pela sua vastidão e pela sua envolvência com a natureza. Este espaço conta com a presença de uma horta, que visa a promoção do contacto mais real com a natureza, desenvolvendo nas crianças valores de respeito e gosto pela mesma. Este contacto físico com o mundo natural proporciona às crianças momentos sensoriais enriquecedores, onde os sentidos são explorados. Para além disso, é um espaço cuidadosamente organizado, possibilitando uma continuidade das atividades dinamizadas na sala de atividades e que respeitava as necessidades de cada criança, permitindo que as mesmas vivenciassem uma diversidade de experiências-chave (Lino, 2013), construindo e testando “conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo” (Hohman & Weikart, 2011, p.433). Em contrapartida, o espaço nem sempre era aproveitado na sua totalidade. Em dias de chuva, as crianças tinham de permanecer num coberto de cerâmica extremamente reduzido e derrapante, provocando a queda de algumas crianças, resultando em agitação e impaciência, onde os conflitos entre criança-criança tornavam-se mais evidentes.

Ainda no rés do chão, encontrava-se a secretaria/gabinete da direção, a sala dos professores, a cozinha e a biblioteca. Por fim, mas não menos importante, destaca-se o salão que se caracterizava por um espaço polivalente e amplo, com ótimas condições para desenvolver e proporcionar

variadas atividades de diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a Hora do Conto dinamizada pelas crianças do 1.º CEB. Este espaço contempla inúmeros materiais lúdicos e didáticos que as crianças podiam usar livremente nas atividades de Expressão Motora. Este funciona também como a zona alimentar na hora de almoço. O rés-do-chão contempla, ainda, duas casas de banho – uma adaptada ao tamanho das crianças da EPE e outra para os adultos e crianças do 1.º CEB –, bem como um espaço para arrumações.

Após uma análise da estrutura da instituição cooperante, é fundamental apresentar os princípios orientadores da mesma, destacando a sua principal missão. A instituição apresenta um espírito aberto à “reflexão e avaliação crítica, à mudança, e que procura de forma permanente, não só a melhoria do processo ensino-aprendizagem, como a transmissão de valores que conduzam à formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres” (Projeto Educativo, 2020/2021). Assim sendo, a instituição desenvolve um projeto dinâmico, flexível e inovador, que em parceria com as famílias, universidades e outras instituições, visa refletir e analisar todo o trabalho desenvolvido, no sentido de objetivar novas metas e traçar novos objetivos, de modo a construir um currículo de excelência, preparando a criança para a sua “integração plena na sociedade em constante mutação, educando e criando hábitos e atitudes” (Projeto Educativo, 2020/2021). Por conseguinte, no que concerne à abordagem da matemática, a instituição recorre ao método Comprehensive School Mathematic Program (CSMP), criado pelo matemático Georges Papy, “que apela à curiosidade da criança, à sua imaginação e ao seu espírito intuitivo de modo a incutir uma atitude positiva” (Projeto Educativo, 2013/2014). Para além do CSMP, é também implementado o programa Filosofia com Crianças, criado pelo pedagogo e filósofo Mathew Lipman, que permite às crianças o desenvolvimento do seu pensamento, as suas capacidades de raciocínio, o seu pensamento crítico, a sua criatividade e imaginação e a sua capacidade de intervir e agir. Quanto à abordagem do português, a instituição implementa o Método Global e Natural de Leitura e da Escrita. Por fim, mas não menos relevante, denota-se que a instituição valoriza a Educação Artística, definindo-a como ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia e da personalidade de cada criança. Findada a apresentação da instituição cooperante, passemos a uma abordagem mais pormenorizada relativamente aos contextos da EPE e do 1º CEB onde foi desenvolvida a PES.

2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo contempla uma descrição, análise e reflexão pormenorizada relativamente ao ambiente educativo da sala de atividades na qual foi possível observar, contactar e intervir ao longo da PES. Neste sentido, serão apresentados os vários tipos de organização, nomeadamente do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

Refletindo sobre a organização do grupo, este era composto por 15 crianças – nove do sexo masculino e seis do sexo feminino –, apresentando idades compreendidas entre os dois e os seis anos, sendo que uma criança pertencia à faixa etária dos dois anos, cinco crianças pertenciam à dos três anos, cinco pertenciam à dos quatro anos e as restantes pertenciam à dos cinco/seis anos. Todas as crianças apresentavam nacionalidade portuguesa, com exceção de uma que apresentava dupla nacionalidade (luso-brasileiro). Para além disso, uma das crianças nasceu em Inglaterra e regressou a Portugal em 2021, o que influenciou bastante no seu desenvolvimento linguístico.

Em termos de transição, é de realçar que 10 crianças do grupo já frequentavam a instituição no ano passado e cinco efetuaram integração no início do ano letivo, sendo que duas desses crianças já tinham frequentado outras instituições e as restantes realizaram o primeiro contacto com a EPE.

É possível afirmar que o grupo apresentava um carácter heterogéneo, não só em termos de idades, mas também em termos de personalidades, gostos e interesses, isto porque “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12). Esta heterogeneidade era “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). No entanto, alguns interesses são transversais, nomeadamente o apreço por atividades de artes plásticas (pinturas com tintas, desenhos livres, colagens, modelagens e recortes), pela exploração do espaço exterior, pelas atividades de Expressão Musical e Motora, pela audição de histórias, especialmente as animadas com fantoches e pelos jogos de tabuleiro. Para além disso, as crianças L. e a C. demonstravam muito apreço pela exploração do código escrito, que partia da sua iniciativa e se ampliava ao questionarem os adultos relativamente à escrita de determinadas palavras. A criança D. (6 anos), também evidenciava apreço por esta exploração, identificando letras e procedendo à leitura de determinadas palavras. Face ao exposto, interessa realçar que a educadora cooperante estimulava e trabalhava a consciência fonémica com as quatro crianças que iam transitar para o 1. CEB, dando principal enfoque a “jogos com rimas, palavras que iniciam ou terminam por uma determinada sílaba, número de palmas que contém uma palavra, número de palavras que contém uma frase e número de letras que contém uma

palavra” (Projeto Curricular de Grupo, 2022/2023). No que diz respeito às dificuldades gerais apresentadas pelo grupo, evidenciava-se a fragilidade na negociação e gestão de conflitos, sendo que era sistematicamente necessária a intervenção do adulto. Para além disso, o grupo, grande parte das vezes, não apresentava espírito de partilha entre pares, evidenciava dificuldade em esperar pela sua vez nos momentos em grande grupo, e tendia a “saltitar” de atividade em atividade. É de salientar que, dentro destas necessidades mencionadas, destacam-se quatro crianças referenciadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente o D., o H., o SG. e o GM. Estas crianças apresentam sobretudo dificuldades de comunicação verbal e não verbal, apresentando um vocabulário bastante reduzido. Apresentam ainda dificuldades motoras, dando principal destaque à motricidade fina, nomeadamente no recorte, na modelagem, no rasgar e movimento de pinça. A concentração e o foco também se revelam uma das principais dificuldades das crianças referidas, sendo que em grande grupo dispersam facilmente, perdendo o interesse nas atividades de forma imediata. É importante referir que o SG., poderá frequentar o jardim de infância por mais dois anos do que o expectável, devido ao seu atraso de desenvolvimento global. Estas crianças apresentavam um acompanhamento por parte de profissionais especializados, nomeadamente psicólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala que, simultaneamente com a educadora cooperante, visavam e perspetivavam formas de intervir eficaz e gradualmente.

Tendo em conta as dificuldades enunciadas, é importante referir que durante a PES, o par pedagógico demonstrou-se observador e atento, com o intuito de encontrar estratégias pedagogicamente adaptadas a cada criança, tendo em vista a superação das suas dificuldades. Neste sentido, ao longo do período da PES, procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem variando a organização do grupo de crianças, bem como a implementação da diferenciação pedagógica. Para além disso, foi decidido conjuntamente com a educadora cooperante uma intervenção mais regular ao nível da comunicação e das emoções com o grupo de crianças onde estas fragilidades se revelavam mais acentuadas. Torna-se evidente a preocupação relativamente às necessidades especiais, uma vez que, numa das paredes da sala de atividades, se encontrava uma tabela com os nomes das crianças referenciadas e, conseqüentemente, uma listagem de estratégias definidas pela equipa educativa, de modo a enfatizar o apoio diferenciado a adotar com cada criança em específico.

No que concerne à caracterização do espaço e dos materiais, importa salientar que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam [...] o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Por conseguinte, o espaço educativo, bem como os materiais presentes nesse espaço devem estar adaptados e acessíveis às crianças. Sublinhando que a acessibilidade e disposição dos espaços e materiais, desenvolve a autonomia e a

responsabilidade das crianças.

Sala dos Morcegos, foi o nome atribuído à sala de atividades onde a PES se desenvolveu, partindo do fascínio do grupo pelos morcegos e pelas suas características tão peculiares. Muitas sugestões de nomes para a sala foram dadas, no entanto, tendo em conta a premissa democrática defendida, realizaram-se votos e a *Sala dos Morcegos* foi a sugestão vencedora. De referir que a sala de atividades constituía um espaço rico e estimulante, que se encontrava organizado por áreas de desenvolvimento, erigidas na senda de intencionalidades pedagógicas específicas e cientificamente sustentadas nas OCEPE. Esta organização visava que a criança explorasse, de forma livre ou orientada, a diversidade de recursos que a sala proporcionava, tendo sempre em conta o desenvolvimento das capacidades e a superação das dificuldades individuais de cada criança. Assim sendo, o espaço estava alicerçado nas abordagens pedagógicas e científicas de Maria Montessori, do Modelo Curricular de Reggio Emilia, High-Scope e o Movimento da Escola Moderna, sendo os dois últimos mais valorizados pela educadora cooperante, tal como se torna evidente na figura 3.

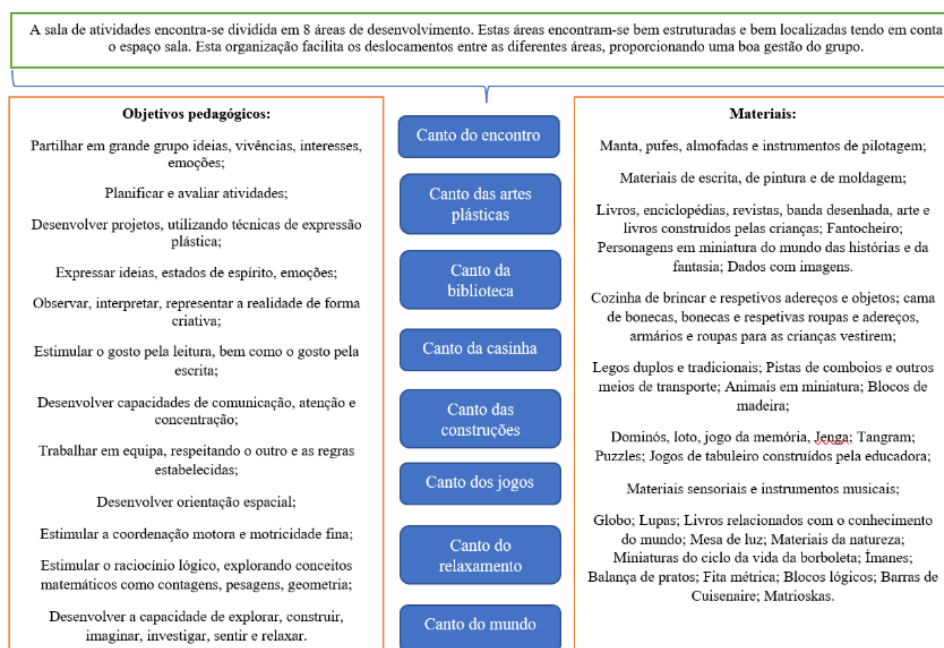


Figura 3: Organização do espaço educativo da Sala dos Morcegos. Adaptado de Projeto Curricular de Grupo 2022/2023.

Importa salientar que as áreas de desenvolvimento e os materiais nelas contemplados foram sofrendo alterações e adaptações ao longo da PES, uma vez que os interesses e necessidades do grupo foram alterando ao longo do ano. Portanto, através de um trabalho cooperativo, os adultos e as crianças encontravam-se envolvidos em toda a gestão e organização do espaço e dos materiais. Neste sentido, o canto da casinha passou a ser a *casa assombrada dos morcegos*, onde surgiu, segundo a I.: “uma gruta onde vivem os morcegos” e onde foram construídas paredes com predominância de cores frias para contornar esse espaço pedagógico. Assim, era visível a

preocupação constante da educadora cooperante pela organização reflexiva do espaço, na qual era evidente a flexibilidade da mesma de acordo com as necessidades e interesses do grupo, o que contribuía para uma resposta educativa mais adequada ao mesmo (Lino, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

A sala de atividades encontrava-se totalmente adaptada às crianças, na medida em que apresentava um lavatório que permitia a higienização rápida das mãos ao longo das atividades e brincadeiras e uma parede que contemplava janelas grandes, que permitiam a entrada de luz natural e a visibilidade direta para o espaço exterior. Para além disso, a educadora procurava que as crianças sentissem que o espaço sala fosse uma extensão do seu ambiente familiar, isto é, um espaço seguro, estimulante, flexível e diversificado no qual se pudessem desenvolver atividades variadas, interagindo com todos os atores educativos. Concomitantemente, na sala de atividades englobava materiais com potencialidades educativas compatíveis com as necessidades e interesses do grupo, bem como com o projeto curricular, tendo sempre em consideração critérios de qualidade, variedade e durabilidade.

No que diz respeito à decoração da sala, esta apresentava um aspeto agradável e convidativo a todas as crianças, aos profissionais e até mesmo aos familiares. Assim sendo, as paredes desempenhavam uma função pedagógica extremamente fundamental, no que diz respeito à exposição da documentação realizada pelas crianças e pelo adulto ao longo das experiências vivenciadas (Lino, 2013). Com esta exposição, era refletido todo o trabalho desenvolvido pelo grupo, sendo possível perspetivar a evolução das crianças ao longo do ano, bem como fazer com que o trabalho realizado pelas mesmas fosse valorizado e reconhecido. Destaca-se que a exposição, em algumas paredes da sala era acessível às crianças, no entanto, noutras, essa autonomia não lhes era garantida. Por outro lado, a educadora cooperante tinha sempre em atenção a colaboração das crianças na gestão e organização das suas produções nas paredes da sala.

Outro aspeto fundamental sobre as paredes, enquanto espaço pedagógico recaía sobre a presença de múltiplos instrumentos de pilotagem, típicos do modelo pedagógico MEM, como o mapa mensal de presenças concretizado através de uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os dias do mês, funcionando como um estimulador do desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos registos efetuados pelos adultos e pelas crianças (Niza, 2015); a agenda semanal que era composta pelos dias da semana e, na coluna de cada dia, surgia uma fotografia da atividade a ser realizada. De salientar que este instrumento transmite alguma segurança às crianças em relação à organização da semana, ajudando, conseqüentemente, a compreender noções de tempo diário e semanal; o plano do dia que era utilizado para registar diariamente as atividades propostas pelas crianças e/ou pela educadora e sua avaliação final das

mesmas; o mapa dos aniversários, apresentando fotos das crianças; o jornal de parede consistia num registo dos interesses, conflitos, dificuldades, boas ações e ideias que surgiam do que as crianças pretendiam realizar na escola. Entre outras potencialidades, este instrumento tornava-se determinante na tomada de decisões (Niza, 2015); o mapa das idades onde se registavam as idades das crianças; o mapa de tarefas onde se efetuava o registo semanal da distribuição das tarefas relacionadas com a gestão diária do espaço e materiais, geridas pelo grupo, contribuindo para a manutenção e apoio às rotinas (Niza, 2015); Por fim, o mapa de atividades onde se registavam as atividades selecionadas pelas crianças, possibilitando uma autorregulação da seleção que cada criança faz, bem como uma reflexão sobre as suas preferências ao longo do ano.

A dimensão pedagógica das relações e interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo revela-se fundamental na EPE. Esta dimensão é crucial para a construção de aprendizagens estimulantes e diversificadas, tanto para as crianças como para os adultos. Relativamente às relações entre a equipa educativa, nomeadamente entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, era notória uma boa interação, repleta de partilhas, no sentido de cultivar um ambiente educativo de qualidade. Para além disso, ambas apresentavam ideias inovadoras e com intencionalidade pedagógica, mantendo sempre o foco nas necessidades e nos interesses do grupo. Esta salutar interação entre ambas contribuía positivamente para um ambiente favorável e harmonioso entre todos, o que possibilitava à educadora desfrutar dessas potencialidades em função da educação das crianças e, até mesmo, em função do desenvolvimento das suas práticas profissionais (Lopes da Silva et al., 2016). A respeito da relação entre a educadora cooperante com as crianças, é possível de afirmar que esta era uma relação de “reciprocidade, respeito mútuo” (Lino, 2013, p.118), companheirismo, cooperação, confiança e segurança, em que as crianças se sentiam valorizadas e respeitadas. Neste ambiente de empatia e conforto, as crianças encontravam-se mais predispostas para aprenderem, explorarem, questionarem e, conseqüentemente, construir o seu próprio processo de aprendizagem. Importa, ainda, referir que a educadora cooperante procurava compreender as particularidades de cada criança, tendo em conta uma perspetiva ecológica do desenvolvimento, demonstrando constantemente preocupação em conhecer os diferentes contextos que intervinham no desenvolvimento da criança e adotando valores de respeito pela sua cultura, características individuais e pelos seus conhecimentos prévios (Bronfenbrenner, 1979), na medida em que,

“as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância” (Portugal, 2008, p.34).

Quanto à relação entre as famílias e a equipa educativa, pode-se afirmar a existência de uma interação aberta, constante e transparente. Como é sabido, “a família ocupa um lugar central no

desenvolvimento e bem-estar das crianças e é por isso o principal parceiro da equipa educativa” (Projeto Curricular de Grupo, 2022/2023). Neste sentido, as famílias tinham a oportunidade de entrar na sala para levar a criança de manhã e para buscá-la de tarde, sendo possível a comunicação entre a educadora e os familiares nesses momentos. A comunicação também poderia ser realizada através de reuniões via telefone, email ou reuniões presenciais/zoom, no sentido de encontrar estratégias que pudessem ajudar a criança a desenvolver de uma forma saudável e harmoniosa. Para além disso, importa referir que a educadora cooperante mostrava disponibilidade para esclarecer dúvidas, orientar os pais, de modo a atender às necessidades, expectativas e fragilidades de todos. Os familiares do grupo demonstravam bastante interesse relativamente ao percurso escolar das crianças revelando sempre muita atenção e preocupação pelo desenvolvimento integral das mesmas.

Ao longo da PES, a relação pessoal estabelecida com as crianças regeu-se por três princípios fundamentais: afetividade, atenção e acuidade pedagógica. Estes princípios transformaram a relação pessoal com as crianças cada vez mais consistente, mais compreensiva e mais estimulante. Deste modo, ao longo do contacto com as mesmas procurou-se provocar e instigar a curiosidade, a imaginação, a autonomia, o raciocínio e o espírito de equipa, desenvolvendo uma relação de reciprocidade e de respeito mútuo.

Quanto à organização do tempo, a rotina diária proporcionava às crianças oportunidades de estabelecer e vivenciar diferentes tipos de relação, ou seja, podendo trabalhar individualmente, em pequeno e em grande grupo (Lino, 2013). Paralelamente, importa salientar que a organização da rotina diária era bastante dinâmica e flexível, de acordo com os interesses e necessidades de cada criança, o que possibilitava uma diversidade de experiências pedagogicamente favoráveis à construção social, cognitiva, verbal e simbólica das mesmas. A rotina diária englobava o momento de acolhimento, momentos de partilha e de reflexão das atividades, momentos de brincadeira, momentos de higiene pessoal, momentos para a alimentação (lanches e almoço) e momentos de sesta para as crianças mais novas. Para além destas atividades diárias, as crianças ainda contemplavam na sua rotina momentos de expressão musical (quarta-feira de manhã), expressão motora (quarta-feira de tarde e sexta-feira de manhã), matemática Papy (terça-feira de tarde) e filosofia para crianças (quinta-feira à tarde), sendo estas duas últimas destinadas às crianças mais velhas. Ainda na segunda-feira de manhã realizavam a atividade da partilha das novidades do fim de semana, à quinta-feira de manhã realizavam um momento de jogos em inglês e à sexta-feira uma hora do conto, que contava muitas vezes com o envolvimento das famílias. Esta estrutura organizativa transmitia às crianças segurança e estabilidade no decorrer das atividades, proporcionando um aspeto “indispensável para o investimento cognitivo” (Niza, 2013, p.157) das mesmas. Nesta rotina os momentos de brincadeira e exploração livre eram extremamente

valorizados, uma vez que se revelam fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças e “a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Nestes meandros, a tríade educativa revelou-se extremamente atenta e observadora, no sentido de compreender determinados comportamentos das crianças e investigar algumas dificuldades evidenciadas, no sentido de, posteriormente, provocar as crianças e colocar-lhes desafios nesse âmbito. As observações realizadas devem sempre assumir um carácter objetivo “para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática” (Pascal & Bertram, 2009, p.132), nunca descorando a importância do cruzamento de dados entre a teoria e a prática observada.

As oportunidades e experiências vivenciadas ao longo da PES, possibilitaram o desenvolvimento de capacidades de observação e de reflexão relativamente à unicidade da teoria e da prática. Estas aprendizagens, alicerçadas ao contacto e às relações estabelecidas com as crianças, onde os seus interesses e necessidades se revelavam o epicentro da intencionalidade pedagógica, e com os profissionais onde a partilha de perspectivas e de experiências contribuiu para a percepção da importância do trabalho colaborativo relativamente à melhoria das práticas. Considera-se que as vivências no contexto da EPE, proporcionaram momentos únicos de formação, estimulando uma evolução e crescimento pessoal, proporcionando bases e ensinamentos fulcrais para a prática profissional futura.

3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com base no que foi mencionado anteriormente, a transição entre ciclos educativos envolve, inquestionavelmente, a “perca e a separação de algo conhecido, [bem como] integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes” (Sim-Sim, 2010, p.111). Assim sendo, torna-se necessária a criação de ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento baseados nos interesses e necessidades intrínsecos a cada criança, possibilitando que estas se envolvam na “experiência e [na] construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100). Nestes trâmites, importa caracterizar, analisar e refletir sobre o ambiente educativo vivenciado no 1.º CEB, destacando dimensões fundamentais como a caracterização e organização do grupo, do espaço, do tempo, das relações interpessoais e da importância da família ao longo do processo de aprendizagem.

No que concerne à organização do grupo, a PES desenvolveu-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos, 10 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades

compreendidas entre os oito e os nove anos, cuja língua materna era o Português. Tendo como objetivo primordial a promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas e adequadas, o par pedagógico sempre priorizou os interesses, necessidades e dificuldades de cada criança na elaboração das planificações. Partindo da primeira perceção da turma, realizada através de um processo de observação participante e reflexivo, que se manteve até ao término da PES, denotou-se que, de um modo geral, a turma era bastante participativa, curiosa, criativa, empenhada e motivada para aprender novos conteúdos, revelando iniciativa para a construção de novos projetos, sustentados pelos seus interesses e pelas suas ideias inovadoras. O *Campeonato de Futebol* revela-se um exemplo de projeto que foi pensado e construído pelas crianças que, devido ao seu fascínio pelo futebol, criaram um campeonato institucional, no qual era organizado semanalmente o calendário de jogos e as restantes turmas eram informadas e preparadas para os mesmos. No seguimento desta informação, a turma manifestava, também, bastante interesse pelo Estudo do Meio, pelo que foi iniciado o projeto *À descoberta de Porto e Vila Nova de Gaia*, por parte dos alunos e orientado pela professora cooperante, que consiste na “descoberta de meios cada vez mais amplos e distantes” (Projeto Curricular de Turma 2022/2023). Ainda na área do Estudo do Meio, a turma demonstrou um interesse evidente em aprender mais sobre o corpo humano. Devido ao encantamento e envolvimento das crianças, este conteúdo, extrapolado posteriormente para outras situações do quotidiano, teve especial atenção do par pedagógico, que idealizou e concretizou um universo de aprendizagens transdisciplinares aos alunos, resultando na construção de um projeto – *Pequenos Cirurgiões do Conhecimento* –, tal como será evidenciado e explorado no Capítulo III. Para além destes interesses, as crianças demonstravam fascínio pela realização de atividades experimentais, pelo espaço, por atividades que envolvessem tecnologias, música, jogos, Artes Visuais e pelos trabalhos em grupo, mesmo sendo este último uma das maiores dificuldades da turma, ou seja, saber trabalhar entre pares. A vontade incessante de querer aprender sempre mais, aliada à participação ativa dos alunos, por vezes, revelava-se uma dificuldade para a tríade educativa, relativamente à organização e gestão do grupo. Devido à imensa vontade de se expressarem e comunicarem ideias, conhecimentos e opiniões, era manifestada uma certa desorganização da turma e, conseqüentemente, uma instabilidade na sala de aula. Este fator revelou-se um ponto extremamente presente nas reflexões diárias realizadas pela tríade educativa, que visava a procura de possíveis estratégias e soluções pedagógicas que despoletassem um ambiente mais harmonioso e favorável à aprendizagem. As estratégias utilizadas – e uma constante busca e adaptação ao longo da PES – basearam-se em estímulos visuais e, sobretudo, auditivos (bater palmas com ritmo...), captando a atenção dos alunos (Arends, 2008, p.186), tal como se pode constatar nas planificações realizadas.

No que diz respeito às necessidades da turma, ao nível de conteúdos, salienta-se o “desenvolvimento da escrita textual, a diminuição de erros ortográficos, a resolução de situações problemáticas e conhecimento das tabuadas de multiplicação” (Projeto Curricular de Turma 2022/2023), isto é, um trabalho mais pormenorizado nas áreas da Matemática e Português. Quanto ao nível social e relacional, a turma apresentava dificuldade de relacionamento entre pares e de resolução de conflitos. Por conseguinte, a professora cooperante, colaborativamente com a psicóloga escolar, desenvolveram e implementaram estratégias de exploração com a turma, com o intuito de atenuar situações problemáticas que se revelavam constantes, envolvendo problemáticas como a “resolução de conflitos, o autocuidado, o cuidado com os outros, a gratidão e a assertividade” (Plano Curricular de Turma). Além disso, desenvolveram o projeto *Gosto de ti (quase sempre)*, no qual foi solicitada a colaboração das famílias, que forneciam informações mais pessoais dos seus educandos, sobretudo, ao nível das suas relações com outras crianças em contextos exteriores à escola, que se revelavam essenciais para o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, no âmbito do projeto. Em sintonia, foi também construída uma caixa das preocupações, na qual as crianças, anonimamente, deixavam as suas preocupações para as quais necessitam de sugestões ou de ajuda. Para além destes aspetos, alguns alunos nutriam fragilidades em respeitar o tempo do outro, tendo dificuldades em esperar pela sua vez, respondendo constantemente às questões colocadas, não permitindo a participação do outro. Alguns alunos tinham dificuldade em trabalhar cooperativamente, acabando por excluir alguns dos seus colegas.

Visando a colmatação destas dificuldades e necessidades, a díade sempre procurou dinamizar atividades que promovessem o desenvolvimento dos alunos neste âmbito, atenuando estas dificuldades ao longo das intervenções. Para isso, foi necessária uma investigação intensa de estratégias e desafios pedagógicos que sustentassem as práticas educativas e que fossem ao encontro das características, interesses, capacidades e fragilidades dos alunos, tal como será explanado no Capítulo III. Ser professor é isso mesmo, estar constantemente a ser desafiado. Revela-se, pois, importante que este profissional esteja em constante renovação e investigação, sendo capaz de se desafiar diariamente na procura de novas estratégias e novos recursos que vão ao encontro das especificidades das turmas com quem contacta.

Em sintonia com a caracterização da turma, evidencia-se a dimensão da organização do espaço, que se centra, sobretudo, no espaço sala de aula. Este espaço pedagógico constitui um centro de aprendizagem e desenvolvimento da criança que integra intencionalidades múltiplas: “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Evidencia-se que a primeira organização da sala de aula com a qual a díade contactou foi a disposição em “assembleia”, tal como representado na figura 4. No entanto, é de salientar que a tríade educativa sempre considerou o espaço como um recurso importante para o

desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos (Arends, 2008), valorizando uma planificação e gestão do espaço como um “sistema ecológico” (Arends, 2008), que priorizasse o trabalho cooperativo, o diálogo e a comunicação entre todos os atores educativos, promotor de um ambiente que dê oportunidades educativas baseadas nas necessidades da turma (Alarcão, 1996).

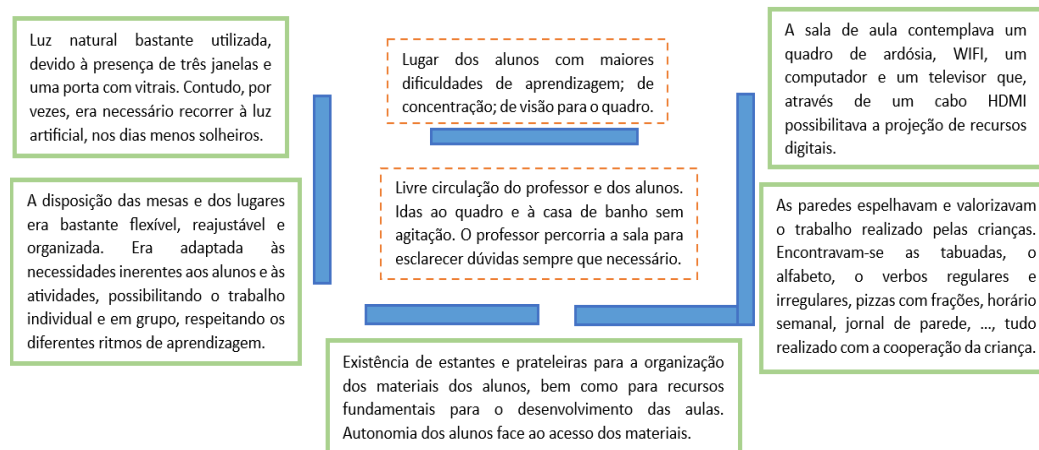


Figura 4: O espaço pedagógico da sala do 3.º ano. Elaboração própria.

Relativamente à organização e gestão do tempo, esta também comporta uma dimensão fundamental para as aprendizagens desenvolvidas e, portanto, as suas particularidades devem ser analisadas. O horário semanal foi construído pelos alunos e pela professora cooperante num ambiente de cooperação e reflexão relativamente aos diferentes momentos dinamizados ao longo da semana. As aulas iniciavam todos os dias às 9:00h e terminavam às 16:00h, permanecendo as crianças cerca de sete horas na escola. O horário foi organizado tendo por referência o DL n.º 55/2018 (2018) onde são aconselhadas sete horas semanais de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, cinco horas de Educação Artística e Educação Física, uma hora de Apoio ao Estudo e duas horas semanais de Inglês.

A professora cooperante sempre valorizou todas as áreas curriculares, privilegiando sistematicamente um “trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, 2018, anexo I). Refere-se que, apesar de delineada a carga horária correspondente a cada área curricular e transversal, a gestão do horário sempre se revelou flexível e adaptável aos interesses e necessidades das crianças. Paralelamente a esta flexibilidade, a professora cooperante, bem como o par pedagógico contemplou e celebrou nas suas práticas educativas momentos transdisciplinares, que englobavam e transcendiam os saberes, conteúdos e matérias de todas as disciplinas a lecionar (Nicolescu, 1999), assim como a correlação entre “valores morais, da ética, dos códigos de pertença a uma sociedade de rápida evolução, comum a todos os campos de aprendizagem e vivência” (Gonçalves & Martins, 2018, p.607). Esta abordagem transdisciplinar

possibilitou um aprofundamento, reforço e enriquecimento das AE a par das competências enunciadas no PASEO (DL n.º 55/2018, 2018).

As crianças participavam ativamente e criticamente na vida escolar e em sala de aula, sendo que se encontravam sempre predispostos a debater, partilhar opiniões e a comunicar situações positivas e negativas vivenciadas na escola. Neste âmbito, a professora cooperante sempre promoveu momentos de debate entre a turma, salientando a importância de se expressarem de forma “adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa” (DGE, 2018, p.3). Para isso, era realizada uma Assembleia de Turma (segunda-feira), onde os alunos responsáveis da semana, tinham de gerir e organizar a assembleia, na qual eram exploradas situações ocorridas, anotadas no Jornal de Parede, um instrumento de pilotagem característico do MEM (Niza, 2015). Este contemplava um separador relativo ao “acho mal”, outro ao “acho bem” e outro para as “notícias”. Nestes momentos de debate entre a turma e, por vezes, com a intervenção da professora cooperante, eram desenvolvidos objetivos e competências ao nível da área transversal de Cidadania e Desenvolvimento. Por outro lado, no âmbito da produção e a regulação da escrita, em colaboração com o professor do 4.º ano de escolaridade, foi criado o Clube de Escrita, que apresentava propostas aliciantes, despoletando nos alunos o interesse pelo “universo da arte de escrever, sem [recorrer] a um apego a avaliações formais ou julgamentos clássicos de classificação ou exclusão” (Ribeiro, 2017, p.31). Relativamente ao desenvolvimento das competências e do gosto pela leitura, surge o Clube de Leitura que iniciou com um conjunto de livros trazidos pelas crianças. Quinzenalmente, os alunos escolhiam um novo livro para realizar a sua leitura e, posteriormente, preencher a ficha de leitura, no sentido de preparar a apresentação oral para o caso de serem selecionados no momento seguinte. O horário semanal, contava, ainda, com a organização da Hora do Conto, realizada aproximadamente de quatro em quatro semanas, sendo que, um pequeno grupo da turma, é responsável pela dinamização desse momento. Nas semanas em que a turma do 3.º ano não era o responsável pela dinamização desse momento, assistia apenas à Hora do Conto, que era dinamizada por outra turma da instituição. É de salientar que esta atividade possibilitava o envolvimento de múltiplas componentes do currículo, nomeadamente o Português, a Expressão Dramática/Teatro, Cidadania e Desenvolvimento, entre outras.

Concomitantemente, surge a necessidade de caracterizar as relações estabelecidas entre os diferentes atores educativos, nomeadamente entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-equipa educativa. Tal como afirma Pires (2014, p.22), “a relação que o professor estabelece com os seus alunos e com a sua turma em ambiente educativo, influencia em grande escala o processo

de ensino/aprendizagem”. Neste caso concreto, a turma apresentava uma relação de complementaridade, de respeito mútuo, de afetividade e de confiança com a professora. O aluno era escutado e tinha um papel ativo na construção das suas aprendizagens (Belotti & Faria, 2010). Quanto à relação entre alunos, como referido anteriormente, surgiam conflitos diários entre pares, apresentavam dificuldades em respeitar o tempo e a vez do outro participar. Além disso, em alguns momentos de escolha de grupos e/ou de brincadeiras no exterior, verificou-se a exclusão de alguns alunos. No entanto, a maioria das situações eram resolvidas entre eles ou, então, com alguma intervenção de um adulto. Por outro lado, era notório que tinham gosto em ajudar os colegas da turma na realização de tarefas e que adoravam jogar futebol todos juntos, sem exceções. No que concerne às relações entre a equipa educativa, especialmente entre a professora cooperante, a professora de apoio educativo, a psicóloga, a diretora pedagógica, o par pedagógico entre outros, afirma-se que o espírito cooperativo se encontrava bastante evidente, sendo que todos caminhavam em prol do mesmo objetivo, nomeadamente que o aluno tivesse “oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (Lino, 2013), superando as suas dificuldades. Promovendo essas oportunidades, face à curiosidade dos alunos e à vontade incessante de explorar materiais estruturados e de realizar leituras/pesquisas relativamente ao seu corpo, o par pedagógico considerou fundamental englobar na sala de aula um modelo anatómico do corpo humano, que possibilitava a sua manipulação, exploração e, conseqüentemente, o conhecimento da localização dos órgãos, bem como as suas designações. Os alunos demonstraram-se tão envolvidos na aprendizagem com recurso a este material que até lhe atribuíram um nome próprio - “José Tira Órgãos”. Além disso, o par pedagógico englobou na sala livros diversificados sobre os vários sistemas do corpo humano, materiais de enfermagem e *tablets*, que possibilitavam a aprendizagem pela pesquisa autónoma e pela descoberta.

O envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos constitui, de igual modo, uma variável imprescindível no “processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos” (Marques, 2001, p.13). Neste sentido, relativamente à relação estabelecida entre a professora cooperante e as famílias, salienta-se que a mesma sempre valorizou o envolvimento das famílias no contexto escolar, demonstrando-se sempre disponível para a realização de reuniões individuais, presenciais ou online, para a comunicação via email ou telefónica, com o intuito de informar os pais e esclarecer dúvidas e inquietações relativamente ao percurso educativo dos educandos. Este contacto servia, não só, para divulgar alguns aspetos menos positivos, como também aspetos positivos de cada aluno. No geral, os Encarregados de Educação (EE) revelavam-se interessados, disponíveis e com espírito de colaboração positivo, facilitando o processo de transmissão de informações.

Todas as dimensões analisadas anteriormente revelaram-se o núcleo do processo de observação, reflexão e diálogo entre a tríade educativa, que visava a procura de metodologias ativas e estratégias pedagógicas adequadas e contextualizadas, visando a construção de planificações e intervenções pedagógicas adaptadas às particularidades inerentes a todas e a cada criança, atuando ao nível da ZDP, proporcionando aprendizagens plurais e significativas. Este ciclo de investigação profissional deve ser contínuo, de modo a aprimorar as ações pedagógicas desenvolvidas e proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A complexidade crescente envolvida na escola de hoje, encontra-se alicerçada à complexidade envolvida no mundo atual em constante mutação. Deste modo, a sociedade exige à escola uma resposta apressada, inovadora e reconstrutiva, relativamente a novas formas de ensinar e aprender, sendo capaz de corresponder a todas as suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2002). Nesta linha de raciocínio, a sociedade exige aos professores, “que renovem os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade da informação impõe” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.9). Assim, de modo a atingir a coerência e eficácia profissional, o docente necessita de formação ao longo da vida, assumindo uma “perspetiva de aprendiz que forma e de formador que aprende (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10). Tal como salienta Coutinho (2014), a investigação é um método extremamente relevante para a reflexão e problematização de constrangimentos evidenciados na prática, contribuindo positivamente para a transformação e aprimoramento das práticas educativas. Concomitantemente, entende-se que o professor tem de ser capaz de planificar, agir, observar e refletir através de um “processo cíclico” (Alarcão, 2002, p.224) e contínuo.

Refletindo sobre os aspetos enunciados anteriormente, surge a metodologia de I-A como uma “alavanca da mudança educativa (...) [na medida em que] forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p.9). Nesta esfera de mudança e transformação, o professor assume-se como sujeito da própria investigação, tendo em consideração os pressupostos fundamentais da metodologia de I-A, nomeadamente: “agir e investigar a acção para transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Concomitantemente, o foco inicial do professor deve recair sobre a identificação do tema ou problemática a estudar, seguido da planificação da ação e observação das situações em função das hipóteses levantadas anteriormente. Assim, a avaliação da ação desenvolvida pode exigir a revisão do “plano geral ou dela poderão emergir novas situações problemáticas a requerer

estudo” (Alarcão, 2002, p.224). Surge, portanto, o primeiro ciclo de I-A, que se segue de outros ciclos, interligados entre si, de modo que nada passe despercebido nesta espiral de desenvolvimento para a resolução de problemas reais e concretos. Nesta ótica, salienta-se que ao longo da PES foi efetuado um processo contínuo e dinâmico que objetivava a procura de melhores respostas educativas para

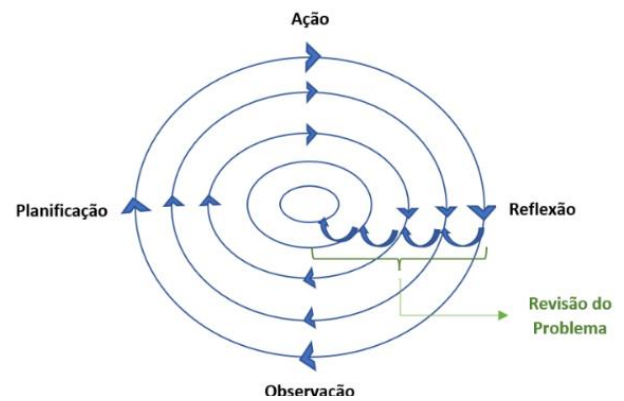


Figura 5: Ciclos de Reflexão de Investigação-Ação, Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.

as crianças. Nesse sentido, após surgir o primeiro ciclo de I-A, foram desencadeados novos ciclos de reflexão de modo a rever a problemática em questão, tal como ilustra a Figura 5.

Refletindo sobre a fase de observação, esta pode ser analisada através das seguintes dimensões: atitude do participador, processo de observação e campo de observação (Estrela, 1990). No que concerne à atitude do participador, a observação realizada na PES distinguiu-se como participante, uma vez que existiu uma participação na vida dos grupos que estavam a ser estudados. A observação participante possibilitou um contato mais próximo e mais real com as crianças, permitindo obter dados mais precisos sobre o objeto de estudo. Posteriormente à obtenção destes dados, foi realizada uma reflexão pessoal através dos registos contemplados no diário de formação. Quanto ao processo de observação, este efetuou-se sistematicamente ao longo da PES, onde o observador colocou em “relevância a coerência dos processos e dos resultados obtidos [e] utilizou técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem «repetíveis»” (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1990, p. 42) em práticas futuras. A escuta da criança revelou-se fundamental para a problematização, reflexão e procura de soluções que possibilitassem a transformação das duas necessidades e dificuldades.

Paralelamente, complementando o processo de observação, foram utilizados, ao longo da PES, instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as notas de campo e o diário de formação. As notas de campo consistiram, principalmente, em descrições diárias de comportamentos, expressões e atitudes das crianças, bem como sobre outros aspetos relevantes sobre ambos os contextos. Estas notas para além de escritas, também assumiram o formato de imagem, vídeo e áudio. Este tipo de instrumento, ajudou o observador a “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento” (Parente, 2002) de cada criança. Paralelamente, foi elaborado o diário de formação que consistiu num registo das notas de campo de uma forma mais coerente e refletida, revelando-se fundamental para o contributo do estudo de caso, permitindo avaliar o desenvolvimento e aprendizagens efetuadas pela criança, bem como

identificar necessidades, dificuldades e interesses, aspetos imprescindíveis para a fase correspondente à planificação.

Através dos dados recolhidos na fase da observação, passamos para a fase da planificação. Esta pode ser definida como uma prática pela qual os docentes refletem sobre as “finalidades e propósitos educativos; ações e atividades que tornam visível o ensino [e] efeitos ocasionados por essas ações”, (Zabalza, 2000; Roldão, 2009; Diogo, 2010; Rosales López, 2012 citados por Moreira & Duarte, 2019, p.45), através de uma atitude de aprendizagem contínua. Nesta linha, a planificação constitui um carácter flexível, que possibilita a articulação de saberes e interesses dos seus intervenientes, perspetivando a criação de experiências de aprendizagem diversificadas e contextualizadas, promotoras de aprendizagens significativas. Compreende-se, portanto, que a planificação não se assume num processo descritivo, mas sim, num processo explicativo e reflexivo, que engloba um universo de intencionalidade pedagógica (Moreira & Duarte, 2019).

Findada a fase da planificação, surge a terceira etapa do ciclo de I-A, nomeadamente a fase da implementação/ação. Em similitude com a fase anterior, a ação deve ser flexível, considerando todas as imprevisibilidades que possam surgir no contexto educativo. Estas imprevisibilidades levam, por vezes, à necessidade de reajustamento e mudança das planificações realizadas na fase anterior, que se revelam aspetos promotores de reflexão na e pós-ação, tal como sucedeu em ambas as valências educativas.

Relativamente ao processo de reflexão, segundo Máximo-Esteves (2008, p.82), este trata-se de uma “operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador”. Nesta medida, posteriormente à ação utilizaram-se instrumentos de registo e análise dos dados de observação. Para além disso, ocorreram diálogos entre a tríade educativa, bem como com as supervisoras institucionais. Estes diálogos de índole informal, preconizaram a melhoria e transformação das práticas do par pedagógico, bem como de todas as vertentes a ela associadas. Analisando, ainda, a fase de reflexão, deparam-se dois instrumentos essenciais que a sustentaram, nomeadamente as narrativas colaborativas e os guiões de pré-observação. As narrativas colaborativas entre a tríade educativa, contribuíram fascinadamente para a “construção do saber profissional e [para] a transformação de práticas” (Ribeiro, 2007, p.49), através de outras perspetivas e visões sobre a ação desenvolvida. Por outro lado, os guiões de pré-observação permitiram às formandas antever as suas ações, refletindo sobre os objetivos previstos, sobre estratégias e recursos pedagógicos necessários, sobre dificuldades esperadas no decorrer da atividade e, ainda, o que era expectável ser observado pelas supervisoras institucionais. Concomitantemente, salienta-se que os momentos de reflexão e partilha sobre as práticas implementadas em diferentes contextos educativos, dinamizados nos seminários,

constituíram fontes basilares para o desenvolvimento profissional e pessoal, assim como para o ampliar da criatividade pedagógica.

Afirma-se vivamente que a implementação das diferentes fases da metodologia I-A ao longo da PES, possibilitou a construção, inovação e renovação do processo de desenvolvimento e qualificação profissional futura (Oliveira-Formosinho, 2002), instigando um olhar mais atento, mais crítico, mais reflexivo e mais contextualizado relativamente a práticas futuras.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

“Desde o início, sabia que teria de trilhar caminhos da complexidade, caminho esse que exigiria reflexão, reconstrução, decisão e transformação. Agora sei que esse caminho trilhado de mãos dadas com as crianças, valeu a pena, e não me poderia sentir mais do que realizada!” (Diário de Formação, 5 de janeiro de 2023).

No presente capítulo serão expostas as ações desenvolvidas ao longo da PES, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB. Esta exposição será acompanhada de uma descrição e reflexão detalhada de alguns dos momentos, que serão sustentados pelos referenciais teóricos salientados no Capítulo I. Estes momentos revelaram-se marcos fundamentais para o desenvolvimento e crescimento das crianças, assim como para o desenvolvimento e evolução profissional da futura docente.

As características específicas de cada criança, evidenciadas no Capítulo II, constituíram o ponto-chave para a co construção do processo de reflexão e planificação de toda a ação educativa, que se sustentou no paradigma socioconstrutivista no qual a pedagogia participativa e a MTP apresentaram um papel inquestionável. Assim, ao longo deste caminho de construção e evolução profissional, adotou-se uma postura atenta, observadora, reflexiva, indagadora e crítica, que fomentou a articulação entre a teoria e a prática, assim como a descoberta de estratégias pedagógicas desencadeadoras da transformação de práticas (Coutinho, 2014). Sem embargo, este capítulo começa por apresentar reflexivamente as ações desenvolvidas e os resultados obtidos em contexto da EPE e, posteriormente, do 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui a primeira etapa da Educação Básica em Portugal e, portanto, assume um papel imprescindível para o desenvolvimento das crianças, na medida em que lhes proporciona a evolução de competências e destrezas, a aprendizagem de normas, atitudes e valores essenciais para a sua integração social, para o seu sucesso escolar e para a sua “cidadania presente e futura” (Formosinho, 2013, p.10). Assim, torna-se urgente a transformação das práticas educativas nesta valência e o melhoramento da formação dos profissionais de educação. Nesta linha de pensamento, importa destacar o papel incontestável da PES para a construção de uma postura reflexiva, crítica e indagadora da futura docente, que sempre procurou *saber ser, saber estar e saber fazer* e que sempre valorizou a importância da formação ao longo da vida.

As relações de empatia estabelecidas, a comunicação positiva, a escuta atenta e a observação contínua realizada ao longo da PES constituíram o núcleo do processo de descoberta da forma de pensar e de raciocinar de cada criança, bem como do reconhecimento dos seus interesses, capacidades e necessidades particulares. Estes fatores, envolvidos numa esfera de complementaridade, contribuíram vivamente para o encorajamento das crianças e para o desenvolvimento de desafios fundamentais para a promoção de aprendizagens plurais. Assim, ao longo da prática, a criança sempre foi valorizada, respeitada e conceptualizada como um ser ativo, participante, competente e capaz de construir o seu conhecimento através das relações e interações estabelecidas com o adulto e com outras crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Nestes meandros, o contexto pedagógico – físico e social – sustentou, promoveu, facilitou e celebrou a participação da criança (Oliveira-Formosinho, 2007), em detrimento do que era defendido pelas pedagogias transmissivas, nas quais a participação da criança era descurada e onde os saberes eram considerados imutáveis. Atendendo à pedagogia participativa e contemplando como objetivo primordial a promoção de uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças, a MTP destacou-se como um ponto chave para a motivação e curiosidade da criança, que inevitavelmente despoletou processos de exploração, experimentação, diálogo, questionamento e resolução de problemas reais, atribuindo sentido ao mundo que a rodeia, o que se revela essencial para a vida em sociedade e para a construção da sua identidade (Lopes da Silva et al., 2016; Lino, 2013; Katz & Chard, 1997).

A construção articulada do saber foi também uma das potencialidades desenvolvidas através da MTP, pelo que as diferentes áreas de conteúdo foram abordadas de modo integrado e globalizante, potenciando aprendizagens transversais. Nestes trâmites, a conceção do brincar como uma atividade natural, rica e estimulante, na qual a criança se desenvolve e aprende de forma holística esteve sempre presente ao longo da PES, assim como a visão de criança como um “investigador [e] um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9). Assim, todas as ações planificadas e desenvolvidas sustentaram-se em princípios de segurança, afetividade e bem-estar, em que os interesses, necessidades e capacidades das crianças constituíram aspetos essenciais para a co construção das planificações que eram sistematicamente analisadas e refletidas pela tríade educativa.

Morcegos e outros medos, um projeto único e muito peculiar, surgiu de um diálogo entre a educadora cooperante e as crianças, realizado precisamente no segundo dia do período da PES, tendo como objetivo a procura de uma denominação e identificação para a sala de atividades. Surgiram inúmeras ideias e sugestões das crianças, no entanto era necessário chegar a um consenso. Para isso, sustentaram-se numa prática democrática, baseada em princípios de

cooperação e negociação, recorrendo a uma votação (Oliveira-Formosinho, 2007). O grupo estava muito entusiasmado para a contagem dos votos, sendo que ao longo deste processo surgiram expressões características da linguagem matemática como “mais do que” e “menos do que” estabelecendo relações numéricas para comparar as quantidades de votos e descobrir a denominação vencedora (Castro & Rodrigues, 2008) – *A Sala dos Morcegos*.

Nos dias posteriores, a educadora cooperante e as crianças sugeriram a construção de um cartaz para colocar na porta da sala para identificar a sala dos morcegos. Após esta etapa, a tríade educativa questionou as crianças sobre o que elas sentiam em relação a este animal tão invulgar, ao que algumas referiram sentir medo. Analisando este receio, considerou-se fundamental o desenvolvimento de um projeto que contemplasse e interligasse as mais variadas características dos morcegos (um animal pouco analisado na EPE) e os medos das crianças. Neste sentido, na primeira fase do projeto, as crianças foram questionadas sobre o que já sabiam sobre os morcegos, o que queriam saber e como poderiam saber mais e pesquisar mais sobre este animal. Assim, através de um diálogo entre adulto-criança, foram elaboradas três listas distintas, que serviram de suporte para o registo das expressões, conhecimentos, ideias e opiniões das crianças. Estas listas foram afixadas numa das paredes da sala para que todos acompanhassem o desenvolvimento do Projeto. Importa destacar que os conhecimentos prévios das crianças foram sempre valorizados como potenciadores de novas etapas de aprendizagem ao longo de todo o processo educativo.

Na segunda fase do projeto (planificação e desenvolvimento da ação), as crianças realizaram pesquisas com as famílias e trouxeram para a sala de atividades informações muito relevantes e curiosas sobre os morcegos. Estas pesquisas foram sustentadas com a exploração de enciclopédias dos animais, presentes na sala de atividades, fazendo surgir novas ideias e múltiplas possibilidades para o desenvolvimento do projeto.

Partindo da riqueza e diversidade de expressões, conhecimentos, ideias e opiniões das crianças, ao longo do período da PES foram surgindo naturalmente ações fundamentais para a evolução e transformação dos seus conhecimentos sobre os morcegos, bem como o interesse, curiosidade e fascínio pela espécie, aliados à superação, perceção e compreensão dos seus medos. Concomitantemente, na terceira fase do projeto, referente à execução das atividades, importa salientar que, na impossibilidade de descrever, analisar e refletir sobre todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, no presente relatório será apenas analisada uma das atividades integrantes no projeto, nomeadamente a *Construção do Papão dos Medos*, que surgiu com o intuito de atenuar os maiores medos mencionados pelas crianças. Por conseguinte, serão, ainda, descritas, analisadas e refletidas duas atividades exteriores ao projeto, que foram despoletadas pela época natalícia, que intercetou com o período de desenvolvimento do mesmo, e que

englobaram uma multiplicidade de aprendizagens integradas. De referir que o apêndice A apresenta uma tabela que sintetiza todas as ações exploradas ao longo do Projeto, em que são evidenciadas as suas diferentes fases, acompanhadas de um registo fotográfico, para uma melhor compreensão das mesmas.

Passando a uma análise reflexiva da atividade *Construção do Papão dos medos*, denota-se que se revelou um momento de aprendizagem e desenvolvimento multifacetado das crianças, considerando que as mesmas foram escutadas, valorizadas e onde os seus interesses foram sempre enaltecidos.

Após concretizadas as produções plásticas que as crianças tinham realizado para expressarem os seus medos na atividade da *Construção do Mural dos Medos*, a educadora cooperante decidiu fotocopiar todas essas produções para que as mesmas estivessem sempre disponíveis e acessíveis, de modo a poderem ser exploradas e analisadas reflexivamente. Neste sentido, um dos dias integrantes do processo da atividade, a educadora solicitou que as crianças reunissem no tapete, onde os seus medos se encontravam espalhados no centro (produções previamente fotocopiadas). Naturalmente, as crianças começaram a explorar as produções, sabendo identificar qual era a sua, assim como a de alguns dos seus colegas. A díade tentou aprofundar o sentimento representado por cada criança, questionando se estas sabiam explicar a razão da existência de determinado medo. No entanto, estas revelaram bastante dificuldade em encontrar respostas e em expressar os seus sentimentos, para além de que, algumas das crianças se sentiam muito reservadas em divulgar o seu medo. Nesta linha de pensamento, revela-se fundamental que o adulto aceda “ao significado e motivações da criança, (...), [ganhe] a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (Portugal, 2009, p.13). Assim, a tríade sempre percecionou a estimulação e envolvimento das crianças nas diferentes atividades, perspetivando a transformação da problemática em questão, tentando tranquilizar as crianças, através da demonstração de que o medo é um sentimento normal e natural e que, por vezes, esse medo assustador e angustiante pode ser vencido (Brazelton, 2018). Com esta abordagem, uma das crianças sugeriu: “Nós podíamos construir uma coisa que guardasse os nossos medos!” (C.) e, posteriormente, surgiu um pequeno debate entre crianças: “Podia ser uma ventoinha!” | “Mas a ventoinha é para nos refrescarmos.” | “Mas também pode levar os nossos medos para longe”.

A criatividade das crianças e a sua imaginação é simplesmente fascinante. Por conseguinte, a tríade educativa continuou a provocá-las, escutando e valorizando as sugestões das mesmas. Durante este momento, a educadora cooperante recordou uma hora do conto que tinha sido realizada pela mãe de uma das crianças do grupo, que apresentava a história do “Bicho Papão”, onde foi criada uma lengalenga pelas crianças. Após relembrar este momento, uma criança sugeriu que se poderia construir um “Bicho Papão”, sendo que as restantes crianças ficaram muito

entusiasmadas e ansiosas para realizar esta construção. A criança R. até expressou a sua opinião: “O Bicho Papão pode ser um morcego, porque assim ele voa e leva os nossos medos para longe como a ventoinha!”. Esta sugestão da criança revelou-se essencial, principalmente para aquelas crianças que, inicialmente afirmaram ter medo dos morcegos, conseguissem ter uma visão mais positiva deste animal, percebendo que ele é muito benéfico para o mundo.

Posteriormente, ao longo de vários dias, realizou-se a construção do *Papão dos Medos*, sendo o nome sugerido pelas crianças. Assim, o par pedagógico questionou o grupo como este queria construir o *Papão dos medos*, perguntando que tipo de materiais poderiam usar, sendo que sugeriram a utilização de uma caixa de cartão que se encontrava na sala de atividades. Para além disso, sugeriram que gostariam de a pintar com tintas escuras para “ser mais assustador” (D.). Foram então criadas oportunidades para que as crianças do grupo se sentissem bem e se sentissem motivadas ao longo de todo o processo. Esta construção envolveu várias etapas que foram realizadas numa sucessão de dias ao longo de uma semana. Porque o tempo é de cada criança, nesta atividade preconizou-se a organização do tempo de uma forma estruturada, equilibrada e flexível, contemplando os diferentes ritmos, em diferentes situações, possibilitando momentos de aprendizagem diversificados. Valorizou-se o tempo para as crianças “fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Começaram por pintar com tintas a caixa de cartão que era “o corpo do papão dos medos” (D.) e para isso utilizaram pincéis, esponjas, carimbos e até mesmo as mãos, desenvolvendo a multiplicidade sensorial, através da exploração da textura do cartão, das tintas de várias cores e da grande diversidade de materiais de pintura. Posteriormente, foram construídas as asas do papão, que foram recortadas e pintadas pelas crianças, sendo que a educadora auxiliou na sua fixação, devido à dureza do cartão. Os diferentes materiais utilizados apelaram à criatividade e à imaginação das crianças, permitindo-lhes descobrir novas possibilidades de construir novas experiências de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Partindo das sugestões e interesses das crianças, foram-se desenvolvendo os olhos, a boca, os dentes, o nariz e as orelhas do papão (figura 6).



Figura 6: Registo fotográfico das diferentes etapas de construção do Papão dos Medos.

Nesta etapa, foi notório que as crianças já apresentam consciência de si e do seu corpo, salientando a importância de representar os diferentes elementos da face, estabelecendo comparações com o animal morcego – “Os morcegos também têm olhos como nós” (C.); “Eles precisam dos dentes para se alimentarem” (C.); “Nós não temos asas para voar como eles” (D.).

A criança P. observou as características da caixa e viu que esta já possuía um orifício aberto e decidiu que essa seria a boca do Papão. Outra criança muito entusiasmada, ao escutar esta ideia, abordou o par pedagógico e sugeriu: “Nós podemos meter os nossos medos dentro da boca dele, assim ele come e eles nunca mais aparecem!” (C.). Como é possível verificar, ao longo da construção do Papão dos Medos, as crianças tinham sempre abordagens muito interessantes e muito ricas que sustentavam novas ideias para o projeto e que se revelaram muito positivas para o desenvolvimento integrado das mesmas.

Concomitantemente, findada a construção do *Papão dos Medos*, a tríade educativa reuniu com as crianças para dialogar e debater com as mesmas, de modo a obter o feedback de todo o processo de construção, tentando perceber como estas se sentiam relativamente a colocarem os seus medos dentro do Papão. Todo o grupo se revelou muito fascinado, salientando que estavam ansiosos para que os seus medos “fossem embora”. Nesta ótica, o par pedagógico sugeriu que, no momento que cada criança colocasse o seu medo dentro da boca do Papão, fosse narrada a lengalenga referida anteriormente. As crianças mais velhas, ainda se lembravam de partes da lengalenga, no entanto, as mais novas tiveram alguma dificuldade. Para isso, a educadora cooperante, conjuntamente com as crianças, começou por lembrar a lengalenga, sendo que ia acompanhando com a escrita no papel. Após reavivar a lengalenga, foi notório um envolvimento fantástico, que era possível observar pelas expressões faciais e corporais, pelos seus sorrisos e pela sua forma de “cantarolar” a lengalenga:

“Bicho, Bichão

Bicho, Papão

Morcego, Morcegão

Aranha, Aranhão

Sapo, Sapão

Sai daqui, ou vamos atrás de ti!”

A envolvência das crianças numa exploração lúdica da linguagem, fomenta um gosto e um prazer das mesmas em descobrir palavras, inventar sons e descobrir relações entre eles. A lengalenga surge como um aspeto “da tradição cultural portuguesa que [está] frequentemente presente na sala e no dia a dia das crianças [revelando-se fundamental para] trabalhar a consciência linguística” (Lopes da Silva et al., 2016, p.64). Algumas das crianças mais velhas, já realizavam uma identificação de elementos sonoros que integravam nas palavras, nomeadamente

alguns fonemas e sílabas, sendo que apontavam constantemente e referiam: “Aqui diz BI – CÔ” (referindo-se à palavra Bicho – ainda não reconhece o fonema “sh”) e “Aqui diz SA - PÓ” (referindo-se à palavra sapo – atribuiu o som “ó” ao invés do som “u” no final da palavra). De salientar que a educadora cooperante sempre valorizou a capacidade de análise do oral como uma ferramenta fundamental para o processo de codificação da escrita. Neste sentido, sugeria constantemente, propostas diversificadas e enriquecedoras que instigassem “diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.64).

A constante estimulação da consciência linguística e fonológica, fazia com que as crianças tomassem atitudes autónomas de resolução de problemas como a incapacidade de descodificar a escrita. Temos como exemplo, a criança C. que sugeriu que se fizessem desenhos representativos das palavras, para que conseguissem ler mais facilmente a lengalenga no momento de o “Papão comer os nossos medos”, sendo esta uma prática muito recorrente na sala de atividades e que ajudava o grupo a compreender a mensagem escrita. Assim, as crianças ficaram responsáveis por desenhar as diferentes personagens da lengalenga, tal como é evidenciado na figura 7. Esta estratégia, permitiu que o grupo de crianças “narrasse” a lengalenga, através da leitura dos desenhos que são, também, uma forma de escrita que deve ser valorizada como complemento da palavra (Lopes da Silva et al., 2016). Um aspeto muito interessante, foi o facto de algumas das crianças se terem apercebido naturalmente que o ditongo [ão], significava um “crescimento do animal”, ou seja, “a aranha é mais pequena que um aranhão e o sapo é mais pequeno do que um sapão” (L.), desenhando primeiro uma aranha pequena e depois uma maior, tal como aconteceu com os restantes animais. Nesta expressão, torna-se evidente o recurso à linguagem matemática, através de expressões como “mais do que” e “menos do que” para estabelecer relações entre tamanhos.



Figura 7: Desenhos representativos das palavras da lengalenga.

Finalizada esta tarefa, a lengalenga foi colocada na parte de trás do *Papão dos Medos*. Posteriormente, pegaram no desenho representativo dos seus medos e começaram a organizar uma fila em frente ao Papão. De salientar, que foi colocada uma ventoinha dentro do *Papão dos*

Medos, de modo a valorizar a sugestão inicial da criança e de tornar o momento ainda mais real, criando movimento na parte superior do Papão, que era coberto por um plástico preto leve. Este fator apelou muito a motivação, criatividade e imaginação da criança, que são dimensões fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, enquanto cada criança colocava o seu medo, a tríade educativa e as restantes crianças narravam a lengalenga para tornar o momento ainda mais dinâmico e enriquecedor. Este momento, foi muito gratificante, principalmente quando as crianças referiram expressões como: “Agora já não vou ter mais medo!”; “Acho que o meu medo já diminuiu!”.

As crianças interpretam o mundo de uma forma muito própria e singular. Neste sentido, a tríade educativa sempre procurou identificar o que cada criança estava a sentir e a viver, nunca descorando o medo como uma das emoções básicas do ser humano (Ainsworth, 1981). Nesta linha de raciocínio, ao longo da ação desenvolvida, a comunicação foi considerada uma ferramenta inquestionável para a compreensão das emoções de cada criança. Para além disso, a díade sempre adotou uma prática pedagógica adequada, aliada a um ambiente lúdico repleto de aprendizagens estimulantes, através do apoiar, informar, modelar, explicar, questionar [e] canalizar o interesse da criança para [objetivos] socialmente desejáveis, (...) promovendo a sua autonomia [e] criatividade” (Portugal, 2009, p.14).

Paralelamente ao período de desenvolvimento do Projeto *Morcegos e outros medos*, surgiu a época natalícia que se revela uma data festiva especialmente valorizada pelas crianças e pela instituição educativa. Consequentemente a este fator, a tríade educativa sentiu uma breve interrupção do projeto que, muitas vezes, era sobreposto por atividades natalícias impostas pela instituição ou pela “sociedade”. É claro que, a articulação entre o projeto e as atividades planeadas para o Natal era possível, no entanto, correr-se-ia o risco de dinamizar atividades forçadas e sem sentido para o grupo de crianças. Tendo em conta esta observação e reflexão conjunta, considerou-se que seria mais favorável criar oportunidades educativas nas quais a criança se sentisse bem, aproveitando o momento e o ambiente natalício que tanto a fascinava, correndo o risco assustador de que estas perdessem o interesse no projeto, não atingindo todos os objetivos expectáveis. No entanto, como a profissão docente envolve caminhos da complexidade, torna-se essencial que o EI enfrente todas as imprevisibilidades envolvidas no dia-a-dia na EPE. Deste modo, o par pedagógico assumiu um papel fundamental na descoberta de estratégias e recursos que se adequassem à intencionalidade educativa da ação, preconizando o desenvolvimento do interesse, a motivação, a curiosidade e a atenção das crianças, perante o meio e o momento envolvente (DL n.º 241/2001, 2001).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, a díade preconizou em todos os momentos, a promoção de experiências diversificadas, potenciadoras de aprendizagens significativas. Assim,

tendo em conta o fascínio das crianças pelos jogos de tabuleiro e pelo Natal, a díade decidiu construir um jogo que articulasse estas duas vertentes. De salientar que a multiplicidade e riqueza de materiais pedagógicos presentes na sala de atividades revelou-se um ponto-chave para a construção do jogo, uma vez que abriu as portas da criatividade e da inovação, possibilitando o desenvolvimento da consciência ecológica, na medida em que, através de materiais reutilizáveis foi possível “dar-lhes uma nova vida”, garantindo-lhes uma nova função educativa, adaptada às necessidades e interesses das crianças, através de um ambiente lúdico e dinâmico articulado com processos de exploração, transformação e combinação (Hohmann & Weikart, 2009).

Para a construção do jogo, a díade idealizou um contexto alusivo ao Natal que instigasse o interesse das crianças e envolvendo uma espécie de missão a ser concluída. Neste sentido, face ao deslumbramento das crianças pelo Pai Natal, criou-se uma espécie de história associada ao jogo que envolvesse esta personagem e o seguinte contexto: *O Pai Natal, todos os anos tem de entregar muitas prendas pelo mundo inteiro e, como vocês devem saber, ele precisa de muita ajuda, porque quando trabalhamos em equipa, tudo se torna mais fácil. Sabem quem ajuda o Pai Natal? São os duendes. Eles ajudam-no a guardar todas as prendas num saco gigante. Querem ser os duendes e ajudar o Pai Natal nesta missão?* Este contexto apela aspetos intrínsecos à Área de Formação Pessoal e Social (Educação para a Cidadania).

Posto isto, importa referir os materiais utilizados para a construção do jogo, sendo estes uma placa de madeira, seis tampas de plástico, seis rolhas de cortiça, seis pedaços de cartolina de diferentes cores, seis laços de diferentes cores, seis fios de lã, tecidos, uma caixa de pastilhas elásticas, marcadores de diferentes cores, seis imagens de duendes em miniatura e cola quente. De salientar que a construção do jogo constituiu um processo de dois dias, sendo que no terceiro dia, o jogo ficou exposto na área dos jogos, de modo a serem observadas as reações das crianças ao contactarem pela primeira vez com mesmo. Como era de esperar, as crianças quando deparadas com um novo jogo ficaram muito entusiasmadas referindo expressões como “UAU! Temos um jogo novo, podemos jogar?”; “Estas rolhas são os presentes do Pai Natal?”; “Eu sou o duende verde!”. Face a estas expressões, dirigiram-se ao par pedagógico solicitando a sua participação no jogo. Como era uma novidade, todas as crianças queriam jogar ao mesmo tempo, no entanto o jogo foi realizado apenas para seis crianças, pelo que foi necessária a intervenção do adulto, na medida em que começaram a surgir conflitos. Após o diálogo com as crianças, estas perceberam que todas poderiam jogar, apenas tinham de esperar pela sua vez. Neste sentido, em grupos de cinco crianças conjuntamente com um elemento da díade, iniciou-se o primeiro jogo.

O fascínio pelo jogo, aliado à dificuldade de cooperação entre pares, revelavam-se características transversais a todas as crianças do grupo, tal como mencionado no Capítulo II. Nestes meandros, conceptualizando o jogo como uma “atividade lúdica inerente ao

desenvolvimento social, emocional, intelectual da criança e à cultura humana” (Sá, 1995, p.10) e que proporciona a ativação da ZDP da criança (Kishimoto, 1998), este revelou-se uma estratégia pedagógica fundamental para que a criança desenvolvesse aprendizagens articuladas através do fazer, do brincar e do jogar, assumindo-se como uma personagem ativa. Este é o propósito do jogo educativo, onde exista um equilíbrio sustentado entre a função lúdica e a função educativa (Kishimoto, 1998).



Figura 8: Jogo construído pela díade com materiais reutilizáveis presentes na sala e o momento de jogo com as crianças.

Como se pode observar na figura 8, cada duende corresponde a um jogador (criança) que terá de lançar o dado que se encontra no centro do tabuleiro. O número que sair nesse lançamento, corresponde ao número de “casas” que o duende terá de avançar. Este processo repete-se até que o duende alcance o presente (tampas de plástico) e o leve até ao Pai Natal (caixa de pastilhas elásticas), colocando-o dentro do mesmo.

Durante a dinâmica do jogo surgiram inúmeras expressões das crianças como: “Eu estou à tua frente duas bolinhas, por isso estou a ganhar!”; “Só me falta uma casa para entregar a prenda ao Pai Natal!”; “Não vês que esse duende não é daí? Ele tem a cor verde, por isso, tem de ficar nas bolas verdes!”; “Quatro bolinhas, porque duas mais duas dão quatro bolinhas!”. Através desta diversidade de expressões escutadas, foi possível identificar a articulação evidente com o Domínio da Matemática. De uma forma natural, as crianças realizavam comparações entre quantidades, identificando quem tinha avançado mais casas e quem tinham avançado menos. Para além disso, realizavam, tacitamente, adições e subtrações, assim como a decomposição de alguns números (●●+●●=●●●●). Outro aspeto interessante, foi o facto de algumas crianças se aperceberem que cada duende correspondia a uma cor, efetuando conseqüentemente a correspondência entre cor-duende. Nestes trâmites, é possível afirmar que o jogo se revelou um instrumento muito valioso para o desenvolvimento e mobilização de aprendizagens matemáticas, uma vez que proporcionou “múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.75). Para além disso, a implementação de regras no jogo proporcionou a compreensão e a aceitação das mesmas, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da autonomia da criança. Neste seguimento, a díade adotou uma postura observadora e questionadora, explorando “as situações que emergem da atividade das crianças;

[orientando a] atenção para características específicas da matemática (...) [e transmitindo] confiança nas suas explorações, reflexões e ideias, de modo a sentirem-se competentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.76).

Ao longo das dinâmicas de jogo foi possível analisar e refletir sobre alguns aspetos que se revelaram positivos e outros menos positivos. As crianças mais velhas sentiram muita facilidade na compreensão das regras e da dinâmica do jogo, no entanto, as crianças mais novas demonstraram alguma dificuldade. A regra do duende “ter de ir buscar a prenda e voltar para trás para a entregar ao Pai Natal”, nem sempre se revelou uma estratégia favorável. Para os mais velhos esta estratégia revelou-se muito desafiante, pelo que demonstravam muita capacidade em manipular o duende, percebendo todo o trajeto que tinham de fazer, nunca esquecendo a sequência numérica. Contudo, para as mais novas, esta estratégia não foi muito favorável, visto que o facto de o duende ter de regressar ao ponto inicial, se revelou uma dificuldade bastante evidente. Estas crianças, com a ânsia de entregar o presente ao Pai Natal, esqueciam-se do número de “casas” que tinham de avançar e acabavam por nem perceber o jogo. Deste modo, o par pedagógico adaptou o jogo às crianças que revelaram maiores dificuldades e, ao invés de o duende ter de regressar até ao Pai Natal, o duende teria apenas de chegar até à prenda, colocando-a posteriormente dentro do Pai Natal. Outro aspeto que o par pedagógico considerou prejudicial para a dinâmica do jogo, foi o facto de o mesmo envolver muitos participantes. O envolvimento de seis crianças, todas com características tão individuais, gerou alguns conflitos e desentendimentos. Nesta ótica, o jogo deveria ter sido realizado apenas para quatro participantes, sendo que, dessa forma, o adulto conseguiria observar e prestar mais atenção a cada criança, percebendo integralmente as suas maiores dificuldades.

A diversidade de materiais constitui um estímulo essencial para a aprendizagem da matemática. Todo o material tem potencialidade pedagógica, basta usufruir da criatividade e criar, transformar e mobilizar experiências onde as crianças se encontrem ativas, argumentadoras e imaginativas, instigando aprendizagens plurais, repletas de sentido. Por conseguinte, a construção e dinamização do jogo teve como principal objetivo o despertar do interesse e do envolvimento da criança, que sempre foi motivada a desempenhar um papel ativo na interpretação e mobilização dos conhecimentos adquiridos através do “saber fazer” em detrimento do “saber”. Através do jogo, foi possível observar o grupo de crianças muito envolvido e motivado, que era possível observar através de expressões como: “Eu já não tenho a prenda, mas posso jogar outra vez?”. Para além disso, no dia posterior à apresentação do jogo, a criança P. entrou na sala de atividades, toda entusiasmada para mostrar o jogo à sua mãe e à sua irmã. A criança explicou a dinâmica do jogo e quis que ambas jogassem com ela. Esta vontade de mostrar e jogar com a família revelou que esta criança gostou do jogo e que sentiu prazer ao jogá-lo. Estes

momentos de partilha com as famílias são muito reconfortantes, pois é possível observar que a criança se sentiu bem, capaz e realizada na dinamização do jogo.

Considera-se que o jogo se destacou pela sua potencialidade de promover e mobilizar aprendizagens não só às crianças, como também ao par pedagógico. S.G., uma criança com um atraso no desenvolvimento global, tal como salientado no Capítulo II, apenas conseguia pronunciar a sequência numérica até ao número “3”. Após vários dias consecutivos a jogar o mesmo jogo e por observação das outras crianças, conseguiu interiorizar a sequência numérica até ao número “6”. Este desenvolvimento matemático da criança foi muito gratificante não só para a tríade, como também para a própria criança, que se sentia mais capaz. Para além disso, o jogo impulsionou uma diversidade de interações sociais que despertaram princípios de cooperação, solidariedade e respeito. Esta era uma das grandes dificuldades do grupo, principalmente da criança G.M. O facto de esta criança comunicar e interagir com outras crianças, em situação de jogo, foi uma evolução social fantástica, que influenciou positivamente em interações posteriores.

A par da época natalícia, decorreram outras atividades partindo, igualmente dos interesses e necessidades apontados pelas crianças. Assim, a atividade que será explanada de seguida, surgiu de um diálogo entre a educadora e as crianças: “Hoje está muito frio! (Ed.) | Pois está! (D.) | Será que vai cair neve? (Ed.) | Eu nunca vi neve! (D.) | E gostavas de brincar na neve? (Ed.) | SIM, MUITO! (D.)”. Partindo desta escuta da afirmação da criança, a díade considerou fundamental proporcionar a esta criança uma experiência sensorial que lhe permitisse ter um contacto com algo muito semelhante com a neve. Para isso, foi realizada uma pesquisa relacionada com atividades experimentais que permitissem produzir neve de uma forma rápida e simples na sala de atividades. Previamente, foram realizadas inúmeras experiências, no entanto, nenhuma obteve o resultado expectável. Neste sentido, surgiu uma atividade que apenas requeria dois ingredientes – espuma de barbear e sal fino -, que estavam presentes na sala de atividades. Claramente, que ambos os ingredientes apenas nos auxiliaram a criar “neve artificial”, salientando que, ao longo de todo o processo, destacamos que a neve não se originava dessa forma. Despertar as crianças para a procura de explicações dos fenómenos atmosféricos que são observáveis e que acontecem no meio físico e natural é extremamente fundamental (Lopes da Silva et al., 2016) e o par pedagógico sempre apresentou essa preocupação, questionando e promovendo a reflexão e interpretação do mesmo sobre a formação da neve (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, face ao interesse e curiosidade das crianças relativamente ao processo de formação da neve, explicou-se ao grupo, quando é que esta surgia e como é que esse fenómeno natural ocorria.

Após salientado que seria produzida “neve artificial” as crianças ficaram muito entusiasmadas e questionavam-se sobre tudo – “Mas como é que vamos fazer a neve artificial?” (C.); “Vai estar muito fria como a neve verdadeira?” (L.); “Vamos poder tocar na neve?” (D.). Começamos por

salientar que materiais seriam necessários para esta atividade e as crianças expressaram surpresa e até mesmo estranheza, pois não perceberam imediatamente como seria possível criar neve artificial com os dois ingredientes. Neste sentido, depois de as crianças terem ido buscar bacias à cozinha da instituição, começaram por misturar a espuma de barbear e o sal fino. Este processo, necessitou de uma pequena intervenção do par pedagógico, pois era necessário que a “neve artificial” apresentasse uma consistência perfeita para a posterior modelagem. Nesta fase, as crianças tiveram oportunidade de misturar os ingredientes e de sentirem várias texturas, desenvolvendo os seus sentidos num ambiente de exploração e transformação. Quando a “neve artificial” estava com a consistência perfeita, foram distribuídos quadrados de cartão por cada criança, de modo que todas tivessem o seu espaço e o seu tempo de explorar, manipular, moldar e construir. Uma das crianças mais novas, quando observou a “neve artificial” expressou: “Neve! Está muito fria” (M.), o que foi muito curioso, pois esta criança, apesar de saber que a neve não era real, ainda estabelecia comparações com a neve, com a qual já tinha contactado. Cada criança realizou as suas construções individuais, nomeadamente bonecos de neve, montanhas, labirintos, Pais Natais, florestas, entre outras. Por meio destas construções, as crianças sugeriram a utilização de outros materiais presentes na sala de atividades como paus, folhas, pinhas, tampas de plástico, cartolina, de modo que as suas produções se tornassem mais criativas. Esta sugestão do grupo, revelou que as crianças conheciam os materiais que estavam presentes na sala e que viam neles potencialidades para as suas construções diárias.



Figura 9: Construções feitas pelas crianças recorrendo a diversos materiais reutilizáveis.

As crianças C. e I., através da exploração e manipulação do material, expressando a sua imaginação e vontade de descobrir mais, inventaram um jogo ao qual denominaram de “O investigador da neve”. Este jogo, segundo a explicação de ambas, consistia em “procurar o que nós escondemos na neve, mas tens de procurar com este pau para ser mais difícil” (C.). Aqui é observável a capacidade que as crianças revelam em inovarem, imaginarem e reinventarem inúmeras atividades e jogos através de um único material.

Apesar da sua simplicidade, a atividade potenciou o envolvimento de múltiplas áreas de conteúdo, nomeadamente da matemática, do conhecimento do mundo e das artes visuais. Através da modelagem de um material com uma textura “tão macia”, possibilitou que as crianças, espontaneamente, explorassem conceitos próprios da linguagem matemática como: “Vamos dividir a meio! Assim ficamos as duas com a mesma neve!” (C.) e “A minha montanha está maior que a tua!” (D.). Através da primeira expressão, percecionamos que a criança já se encontra familiarizada com o conceito de divisão e a noção do conceito de “metade” como uma divisão em duas partes iguais. Esta criança teve o cuidado de verificar rigorosamente se as duas partes da neve estavam iguais para que ambas as crianças tivessem os mesmos direitos. No final desta exploração, as crianças do grupo sugeriram que a “neve artificial” fosse guardada num recipiente e fosse colocada no Canto do Mundo, fazendo com que esta estivesse sempre acessível a todas as crianças que demonstrassem interesse em utilizá-la novamente. Para além disso, as crianças demonstraram muito entusiasmo em produzir a “neve artificial” com a família. A tríade sempre motivou as crianças a envolver as famílias no processo educativo das mesmas, reconhecendo-a como um parceiro fundamental do processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Posteriormente à época natalícia, o projeto *Morcegos e outros medos* ainda permaneceu presente no dia a dia das crianças, que sempre manifestaram muito interesse e predisposição para aprender durante todo o período do mesmo. Assim, a par do desenvolvimento da MTP, decorreram outras atividades partindo, igualmente, dos interesses e necessidades apontados pelas crianças, sendo que algumas dessas atividades, bem como os resultados obtidos, serão analisadas pelo outro elemento da díade.

Por fim, realizou-se a divulgação e avaliação do projeto, correspondente à quarta fase da MTP. Previamente a esta fase, o par pedagógico construiu um vídeo que compilava todas os registos fotográficos, vídeo e áudio das crianças ao longo de todo o projeto. Todo o grupo ficou fascinado ao reviver momentos que já não se recordava. Neste sentido, questionou-se ao grupo se estes gostariam de mostrar todo o trabalho e empenho realizado, bem como se gostariam de falar com outras crianças da instituição sobre o que aprenderam ao longo do projeto. As opiniões foram muito divergentes, sendo que algumas crianças se demonstraram muito entusiasmadas e outras demonstraram timidez e falta de interesse em divulgar o projeto a toda a instituição. Assim, a tríade proporcionou um momento de análise retrospectiva sobre o projeto, com o intuito de que as crianças percebessem a importância das aprendizagens que tinham desenvolvido como promotoras da “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Surgiram então afirmações como “ficamos a conhecer melhor os morcegos”, “construímos uma casa assombrada”, “fomos a uma visita sobre os morcegos” e, partindo destas

observações, as crianças através de um diálogo com a tríade, concordaram que seria interessante realizar a divulgação do projeto na biblioteca da instituição para que todos pudessem contactar com as ações desenvolvidas.

No dia seguinte, a díade preparou a biblioteca e transportou todos os elementos presentes na sala de atividades que tinham sido construídos em prol do projeto, para esse espaço. Para além disso, o vídeo construído, também foi projetado, de modo que todas as ações fossem sintetizadas e percecionadas por todos os convidados. Paralelamente a esta preparação, as crianças, na sala de atividades, elaboraram convites para todas as salas da EPE e do 1.º CEB, sendo que a tríade educativa auxiliou na escrita dos mesmos, onde evidenciou horários, garantindo uma organização favorável à visita da exposição. A par desta organização, tudo correu como expectável e todos demonstram fascínio e curiosidade em visualizar, explorar e tocar em tudo o que estava exposto na biblioteca. Todas as crianças que visitaram a exposição foram convidadas e colocar o seu medo dentro do *Papão dos Medos*. Durante este momento, bem como aquando da visualização do vídeo eram soados sorrisos e gargalhadas que demonstravam o interesse e fascínio pelas ações dinamizadas. Posto isto, é possível afirmar que a divulgação do projeto constituiu um momento de desenvolvimento da criança sustentado na base da socialização do saber.

Relativamente ao processo de avaliação e, conceptualizando-a como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), a tríade educativa sempre incitou as crianças para a reflexão e partilha dos seus conhecimentos prévios, do que tinham aprendido e do que pretendiam descobrir, com o intuito de promover a capacidade de se autoavaliar, bem como de avaliar o grupo, assumindo um papel ativo e participante ao longo do seu processo de aprendizagem.

Sem embargo, sintetiza-se que todos os momentos vivenciados em contexto da EPE, proporcionaram o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens contextualizadas, articuladas e globalizantes que instigaram a transformação de práticas educativas, nomeadamente de determinadas atitudes e comportamentos, que se revelaram inquestionáveis na promoção de um ambiente de segurança, afetividade e bem-estar a todas as crianças. Apraz mencionar que os processos de observação, planificação, ação e reflexão se revelaram aspetos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional da futura docente, uma vez que potenciaram a procura de estratégias, metodologias e a articulação entre a teoria e a prática, que promoveram momentos de exploração, descoberta e aprendizagens plurais com as crianças. Neste sentido, ao longo deste período, adotou-se sistematicamente uma postura crítica e reflexiva na, sobre e para a ação que sempre se complementou com a procura do saber, saber ser, saber estar e saber fazer, assim como com o trabalho colaborativo valorizado ao longo de todo o processo.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em similitude com a EPE, a PES desenvolvida em contexto do 1.º CEB propiciou a construção de um profissional capaz de refletir e investigar, com sentido crítico e ativo, objetivando a transformação e melhoria das suas práticas. Este crescimento gradual, revelou-se fruto do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, que possibilitou a partilha de saberes e a realização de processos de reflexão, promotores da evolução pessoal e profissional da futura docente.

Sendo os alunos parte da “essência de um processo, de um sistema de ensino e aprendizagem permanente e dinâmico” (Ribeiro, 2018, p.33), ao longo da PES principiou-se uma observação atenta e contínua, com o intuito de obter um conhecimento aprofundado, não só, do contexto educativo, como dos seus intervenientes. Concetualizando o aluno como um ser singular, núcleo das ações pedagógicas, importa priorizar o conhecimento minucioso das suas individualidades (cf. Cap. II, p.36), visando a construção de aprendizagens significativas. Assim, é de enaltecer o trinómio interesses/necessidades/dificuldades que se revelou alvo de análise, debate e reflexão constante entre a tríade educativa e a supervisora institucional, assumindo um pilar incontestável para a construção de UA, em prol da concretização do processo educativo, que sempre preconizou uma gestão flexível (Diogo & Matos, 2000) e transdisciplinar, promotor de experiências de aprendizagens holísticas e significativas para cada aluno, desafiando-os a “atuar ao nível máximo das suas capacidades” (Lino, 2013, p.115). Esta prática colaborativa consistente, fomentou de igual modo a procura de estratégias e objetivos adequados, permitindo ao futuro docente o desenvolvimento de uma prática educativa que celebre a heterogeneidade da turma, promovendo aprendizagens plurais.

Concomitantemente, ao longo da PES, através do desenvolvimento da MTP no projeto de intervenção, foi possível reunir diferentes saberes e diferentes áreas de conhecimento, no qual foram concretizados esforços incansáveis para a promoção de “experiências-chave” (Oliveira-Formosinho, 2013), bem como almejar uma aproximação de um ensino transdisciplinar aos alunos. Paralelamente, na construção das diferentes UA, o par pedagógico recorreu a uma aproximação de diversificadas metodologias ativas, nomeadamente a metodologia baseada na simulação, Rotação por Estações de aprendizagem, *Team-Based learning*, Aprendizagem Baseada em Problemas, entre outras. Estas metodologias possibilitaram que o aluno fosse reconhecido como protagonista, competente e aprendiz ativo (Moran, 2013; Lino, 2013), capaz de construir o seu próprio conhecimento através da exploração, do questionamento crítico, da resolução de problemas, procurando a construção de significados a respeito do mundo que o rodeia, criando

múltiplas possibilidades (Batista & Cunha, 2021) de desenvolvimento. Assim, as metodologias ativas revelam-se “caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas” (Moran, 2013), nas quais o aluno tem oportunidade de explorar o mundo de forma criativa e reflexiva, através do contacto com recursos diversificados (analógicos e digitais), de desenhar e encontrar caminhos, soluções e atividades que promovam aprendizagens ricas e abrangentes e, ainda, de testar hipóteses e ideias através de protótipos que possibilitem uma adaptação e aprendizagem para a correção de possíveis erros (Moran, 2019). Assente numa proposta de incentivo ao protagonismo do aluno, o par pedagógico adotou um papel mediador no processo de ensino e de aprendizagem, implementando ambientes ricos em oportunidades, promotores da socialização, (Batista & Cunha, 2021), criando um espaço de aprendizagem multissensorial, no qual os conhecimentos prévios dos alunos foram valorizados e reconhecidos como impulsionadores de novos conhecimentos.

Pequenos Cirurgiões do Conhecimento, foi um projeto de intervenção único, que transbordou um misto de emoções, experiências, descobertas e aprendizagens transdisciplinares, no qual a tríade educativa e as crianças se envolveram com entusiasmo e fascínio, num ambiente rico de experimentação, em que foram desenvolvidas atividades adaptadas aos alunos, no qual estes puderam “explorar, errar, refazer, empreender, cada um no seu ritmo” (Moran, 2019, p.11). Contudo, antes de passar à apresentação do projeto, é de salientar que o seu processo de idealização e construção trilhou um caminho repleto de altos e baixos, provocando, por um lado, alguns receios e desânimos e, por outro, despertando a vontade de procurar incansavelmente soluções de ensino-aprendizagem que ajudassem o par pedagógico a superar cada situação. Como foi referido no capítulo antecedente, a turma apresentava fascínio pelo futebol, tendo iniciado um projeto denominado *Campeonato de Futebol* (cf Cap. II, p.36), projeto este que deu asas a uma reflexão, desenho e construção de um novo projeto, por parte da díade, sob este tema. Todavia, uma das aprendizagens sentidas na PES é que o dia a dia de um professor encontra-se cheio de imprevisibilidades, revelando o quão desafiante é ser docente. Na primeira semana do 3.º período do ano letivo, a professora cooperante questionou os alunos relativamente à continuação ou término do Campeonato de Futebol, pelo que uma das crianças começou por afirmar C.: “Acho que é melhor não continuarmos, porque pode se tornar cansativo!”. Partindo desta afirmação, observou-se que a maioria dos alunos apresentava a mesma opinião e foi notório que esta temática não poderia continuar, sendo necessário para a díade alterar o que até então estava planificado. Deste modo, surgiram muitas dúvidas, receios e a questão *O que será melhor para as crianças?* tornou-se alvo de reflexão do par pedagógico com a professora cooperante e com a supervisora institucional, pois tal como afirma Araújo & Cruz (2005, p.107),

“o importante é não cruzar os braços e acomodarmo-nos às situações, pois se é verdade que somos acometidos por alguma angústia, não é menos verdade que quando desenvolvemos a nossa acção com dedicação, empenho e profissionalismo, há aspetos que nos fazem esquecer as angústias, que nos motivam e impulsionam para uma prática melhor e mais consequente”.

Tomou-se, portanto, a decisão de iniciar um novo projeto relacionado com um novo interesse da turma, que fosse capaz de criar condições para que os “protagonistas do processo educativo [tivessem] oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (Lino, 2013, p.138). Por conseguinte, a observação atenta e a escuta com todos os sentidos, revelaram-se porto seguro para a identificação do interesse em descobrir/aprender mais sobre o corpo humano, nomeadamente sobre os seus sistemas. De notar que, a abordagem deste conteúdo surge nas AE de Estudo do Meio, do 4.º de escolaridade (DGE, 2018). Contudo, face ao interesse e curiosidade dos alunos, a professora cooperante considerou pertinente antecipar este conteúdo, aproveitando esta vontade fantástica de aprender mais. Nesta ótica, é possível aferir que, tal como mencionado ao longo do Capítulo I e segundo o DL n.º 55/2018 (2018), o docente deve flexibilizar, gerir e articular constantemente o currículo, de modo a proporcionar aprendizagens significativas, permitindo que os alunos se sintam envolvidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem, providenciando aprendizagens ao nível da ZDP (Fino, 2001; Lino, 2013).

A par do que foi mencionado, através de uma “educação participada e partilhada” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24), construiu-se com os alunos um mapa mental (figura 10) no qual se refletiu sobre o que “realmente [queriam] estudar/aprender, o que já [sabiam] sobre o assunto, o que [queriam], então, aprofundar (saber mais e melhor) [e] o que [iriam] fazer para isso – quem, quando e como” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24). Esta estratégia auxiliou a aferir os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao corpo humano, bem como os conteúdos que mais tinham curiosidade em aprender.

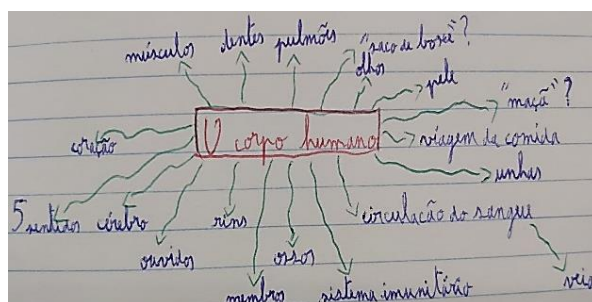


Figura 10: Registo fotográfico do mapa mental construído pelas crianças e pela tríade educativa.

Compreendendo-se que um docente de 1.º CEB tem de estar em constante investigação e estudo de novas soluções, metodologias, estratégias e recursos de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos, instigando novas descobertas, o par pedagógico organizou um dos cantos da sala de aula (cf. Cap. II, p.40), bem como os materiais nele inseridos, de modo a concebê-los “como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (DL 241/2001, 2001). Paralelamente, foi solicitada a colaboração às famílias e aos alunos que trouxessem para a sala de aula livros, pesquisas com as famílias, jogos, entre outros materiais que enriquecessem as descobertas sobre o corpo humano, permitindo que levem um pouco da sua casa para a escola, proporcionando familiaridade,

contextualização e segurança na aprendizagem de novos conceitos. Com a sua colaboração, a sala encheu-se de vida e aquele canto da sala tornou-se num espaço de aprendizagem altamente estimulante e promotor do crescimento, da exploração e pesquisa (Niza, 2013), aspeto que se revelou fundamental para o desenvolvimento do projeto. Portanto, como é possível aferir, o envolvimento das famílias revelou-se fundamental não só para este começo do projeto, como ao longo do mesmo. Neste sentido, a família e a escola enquanto “instituições sociais indissociáveis no processo de desenvolvimento integral das crianças” (Santana et al., 2022, p.7) devem estabelecer redes de relações coesas, permitindo que, através do trabalho em equipa, todos opinem, entendam o processo de construção e ajudem no desenho dos projetos (Moran, 2017). Neste ambiente de colaboração e de cooperação, todos se sentiram encorajados e envolvidos, contribuindo positivamente para o sucesso educativo das crianças, que se revela como o objetivo primordial do ensino.

Pequenos Cirurgiões do Conhecimento dividiu-se assim em quatro fases, nomeadamente a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução das atividades; e a divulgação e avaliação. Analisadas as duas primeiras fases desta metodologia, passa-se a enunciar as duas últimas, que serão destaque no presente documento. De notar que todas as fases mencionadas foram refletidas entre a tríade educativa e as crianças ao longo de todo o processo de construção do projeto, promovendo-se o “desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento” (Vasconcelos, 2011, p.9). Assim, analisando e refletindo sobre a terceira fase do projeto, importa salientar que, na impossibilidade de se refletir sobre todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, no presente relatório serão apenas analisadas três das sessões integrantes no projeto, nomeadamente *Cirurgiões do Esqueleto Humano*, *Cirurgiões da Banda Desenhada* e *Cirurgiões das Emoções*.

Passando a apresentar a sessão *Cirurgiões do Esqueleto Humano*, relativa à primeira sessão do projeto, importa salientar quais os aspetos que fundamentaram a prática pedagógica. Como mencionado anteriormente, os alunos encontravam-se constantemente a explorar o modelo anatómico presente na sala de aula (cf Cap. II, p.40). Neste sentido, num desses momentos, o par pedagógico questionou um dos alunos relativamente ao que se encontrava a fazer, obtendo a seguinte expressão S: “Estou a operar o José Tira Órgãos!”. Partindo desta observação do interesse da criança, e de muitas outras, em explorar e “operar” o corpo humano, considerou-se fundamental transformar a sala de aula num “bloco operatório”, visando a criação de um ambiente aliciante, promotor de aprendizagens significativas. Ademais, analisando o mapa conceptual apresentado na figura 10, é possível atentar que os alunos demonstraram, entre outros, interesse em aprender os ossos do corpo humano. Neste sentido, esta sessão, baseou-se em dois interesses simultâneos das crianças, bem como em três das suas dificuldades, nomeadamente identificar a

localização dos ossos no corpo humano, reconhecer a designação dos ossos e trabalhar em equipa. De notar que a professora cooperante salientou que este conteúdo já havia sido explorado com a turma anteriormente, carecendo de uma consolidação, de modo a transformar as dificuldades.

Fruto da reflexão prévia à ação, a sessão dinamizada foi cuidadosamente planeada, através da abordagem de aprendizagem por simulação, no qual, os alunos, ao entrarem na sala de aula, depararam-se com uma disposição de sala totalmente diferente, como um bloco operatório, muito oportuna para o decorrer da sessão. Este cuidado deveu-se ao facto de, tal como refere Pedro (2017), se compreender que a forma como o espaço e o ambiente educativo são planeados, construídos, organizados e geridos, influenciam o processo de ensino aprendizagem, constituindo-se uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram (Cameron, Connor & Morrison, 2005, citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011). Neste sentido, sendo a organização do espaço, o ensino e aprendizagem dimensões complementares, a díade sempre preconizou a harmonia entre os mesmos. Assim, visando a criação de um ambiente de simulação do bloco operatório (figura 11), o par pedagógico colocou uma mesa central, que se encontrava coberta com um tecido branco (tal como uma maca), que continha na sua base peças fragmentadas de uma imagem *raio-x* de um esqueleto humano, e outra mesa paralela com instrumentos reais e úteis para o trabalho de bloco operatório. As restantes mesas encontravam-se encostadas às paredes e as cadeiras dos alunos dispostas em “U”, de modo a celebrar e estimular o diálogo entre alunos e entre alunos-professor, permitindo que todos se observassem, tendo oportunidade de expor o seu raciocínio, perante os desafios que lhes eram colocados. Este ambiente tão próximo da realidade cirúrgica aguçou nos alunos o seu entusiasmo e curiosidade para o desenvolvimento da atividade, que se espelhou em expressões como: “O que é que vamos fazer?”; “Vamos ter de operar o esqueleto?”.



Figura 11: Registo fotográfico do "bloco operatório".

Após uma exploração livre pelo “bloco operatório”, as crianças foram desafiadas a identificar qual o local onde consideravam estar, associando aos materiais e ambiente da sala de aula, sendo que, rapidamente todos afirmaram estar “no hospital”. Seguido destas questões e partindo da afirmação das crianças ao observarem o esqueleto, o par pedagógico questionou qual era a profissão responsável por operar as pessoas no hospital, pelo que a maioria das crianças tinha conhecimento de que era o cirurgião. Partindo deste diálogo com a turma, a S., uma criança muito curiosa e participativa, afirmou: “mas eu nem sei o que é um cirurgião!?”, pelo que a turma foi desafiada a partir à descoberta e investigar no dicionário o conceito e o significado do étimo da palavra, que se revelava a base do projeto que se iniciava. Após esta exploração da palavra cirurgião e o constante questionamento dos alunos: “vamos ser cirurgiões para operar este esqueleto humano? realizou-se um paralelismo entre o ambiente escolar e o ambiente de bloco operatório, no qual foi salientado que em ambos era necessário cumprir regras para o seu bom funcionamento. Este paralelismo foi realizado, na medida em que a turma apresentava dificuldade em respeitar algumas regras de sala de aula, nomeadamente trabalhar em equipa, esperar pela sua vez de participar e respeitar a opinião do outro.

Nesta perspetiva, visando o conhecimento das regras do bloco operatório, o par pedagógico convidou um membro da comunidade, nomeadamente uma enfermeira do Hospital Militar da área metropolitana da instituição, a interagir com os alunos, via *Zoom*, com o intuito de os ajudar a aprofundarem o seu conhecimento relativamente às regras e procedimentos a realizar no pré, durante e pós-operatório, onde estes pudessem colocar questões e curiosidades que tivessem em torno deste contexto. Contudo, sendo a profissão de um enfermeiro tão inconstante em termos horários, a enfermeira convidada não teve oportunidade de realizar a sessão *Zoom* devido a uma mudança de turno. Não obstante, e como forma de colmatar esta sessão, o par pedagógico, previamente, reuniu-se com a enfermeira e preparou uma apresentação *PowerPoint*, que visasse a componente científica do que ia ser trabalhado, assim como preparou um vídeo da profissional para os alunos, no qual esta partilhava a sua experiência enquanto profissional de saúde, referindo todas as informações necessárias. Este envolvimento de um membro da comunidade, fundamentou-se nos pressupostos explanados no DL 241/2001 (2001, anexo n.º 1), no qual o professor do 1.º CEB deve “envolver (...) a comunidade nos projetos a desenvolver” e relacionar-se “positivamente com crianças e (...) com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens”. De facto, esta interação foi importante, pois a profissional teve o cuidado de estabelecer uma relação entre o bloco operatório e a sala de aula/dinâmica da turma, no que respeita a regras, tendo em conta um dos principais objetivos do projeto, nomeadamente a promoção do trabalho em equipa. Quando os alunos foram informados relativamente ao que estava preparado, ficaram muito

entusiasmados com este envolvimento de um membro de instituições da comunidade, permanecendo concentrados desde o início ao fim da mesma, sempre muito curiosos, apesar deste contacto ter sido meramente passivo.

Posteriormente, foi efetuado um levantamento das informações que tinham sido apresentadas relativamente ao bloco operatório, sendo que os alunos foram capazes de relembrar todas as regras mencionadas pela enfermeira, comprovando a sua atenção ao longo da apresentação. Torna-se relevante salientar que um dos alunos, no final da apresentação, afirmou não se estar a sentir bem, sendo este alvo de preocupação de todos, pelo que a professora cooperante se retirou da sala com o mesmo, tentando perceber a razão desta reação. Posteriormente, foram obtidas informações por parte da mãe da criança, onde salientou que esta, sempre que contactava com materiais relacionados com enfermagem e com o contexto hospitalar, não reagia bem, situação antes desconhecida pela tríade educativa. Este momento possibilitou o conhecimento mais aprofundado do aluno, levando o par pedagógico a questionar práticas futuras, adaptadas a este medo. É importante ter respeito pela diferença e adequar as atividades permitindo que todos os alunos realizem aprendizagens prazerosas e significativas (Roldão, 1999). O par pedagógico manteve sempre a calma e revelou estar atento aos sintomas do aluno, respeitando a sua continuidade na tarefa, dando-lhe espaço para regressar se e quando se sentisse capaz.

Com as regras de bloco bem estabelecidas, passou-se então à aplicação das mesmas. Foi distribuído álcool gel para a desinfeção das mãos, foram colocadas as luvas e as máscaras, mencionadas pela enfermeira como fundamentais para evitar a transmissão de doenças. É de notar que cada aluno teve acesso a um cartão de identificação de *pequeno cirurgião*, personalizado com a sua fotografia e o respetivo nome. Posteriormente, foi distribuída uma imagem *raio-x* de uma das partes do esqueleto a cada aluno, sendo que apenas ficou na mesa central a imagem correspondente a uma das partes do crânio. Esta peça serviu como mote para a iniciação da “operação” do esqueleto, promovendo uma melhor gestão da mesma e do grupo. Ao contactar com as imagens dos ossos, os alunos não só começaram a estabelecer relações com as dos colegas com intervenções como “este osso é da perna”, “este é o ombro”, “eu tenho o braço e tu tens a mão, o meu é a seguir ao teu”, tentando descobrir as diferenças e as respetivas designações; como também começaram a associar em que parte do corpo se localizava determinado osso, efetuando uma análise do seu próprio corpo e o do outro, no qual, através do toque, tentavam descobrir o formato dos ossos e os seus tamanhos – “Vês, a tua coluna vertebral é daqui até aqui!”. Esta partilha de perspetivas e conhecimentos prévios, entre alunos, possibilitou o ampliar de horizontes e a motivação para a proatividade dos mesmos, despoletando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens (Moran, 2013).

Após o momento de exploração autónoma, foi questionado que aluno obtinha a outra metade do crânio, dando a indicação que os alunos teriam de construir o esqueleto da cabeça até aos pés. Cada aluno, colocava a sua peça de acordo com a localização no esqueleto que considerava correta, sempre debatendo com o par pedagógico e com a turma. Construído o esqueleto, passou-se então para a segunda etapa da sessão que consistia em identificar a designação de cada osso. Para isso, num tabuleiro, encontravam-se etiquetas com os nomes dos ossos e, com recurso a uma pinça, cada aluno retirava um dos nomes e colocava em cima do osso que considerasse apresentar esse nome. Neste momento a turma sentiu-se desafiada e, conseqüentemente, muito envolvida, demonstrando-se muito participativa partilhando sugestões e conhecimentos com os colegas. Durante a construção do esqueleto, a maior dificuldade da turma assentou, sobretudo, sobre a localização do rádio e do cúbito e da tíbia e do perónio, sendo que afirmavam que eram muito semelhantes. No entanto, através de um processo de reflexão uma das crianças afirmou: M.C.: “estes dois são maiores que estes, por isso, são ossos da perna”. Estas situações experimentais, permitem o compartilhar de ideias entre turma, bem como “permitem desenvolver as identidades, as relações, a pertença e a participação” de todos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.37).



Figura 12: Registos fotográficos realizados no momento da "operação" ao esqueleto.

Quanto à organização da sala, esta tanto apresentou vantagens, como desvantagens. O facto de o esqueleto se encontrar em cima de uma mesa, um pouco afastada, dificultou a visibilidade de alguns alunos. Numa atitude de reflexão pós-ação, o par pedagógico percebeu que seria mais vantajoso que o esqueleto tivesse sido contruído no chão da sala, de modo que todas as crianças tivessem um campo de visão mais amplo sobre o mesmo, acompanhando todo o processo de construção e identificação dos ossos.

Após as etapas mencionadas, considerou-se fundamental observar e refletir sobre todo o processo de construção, sendo que “o uso de uma solução ideal potencia a avaliação do desempenho de cada [criança]” (Leite & Orvalho, 1995, p.84). Assim, foi realizado um momento de sistematização que consistia na verificação dos nomes dos ossos. Para isso, recorreu-se à projeção de um modelo do esqueleto humano, com as respetivas designações dos ossos, servindo

como um apoio à “aprendizagem, o ensino e a integração tecnológica (Mardis et al, 2010, citado por Magalhães, 2016, p.85). Neste momento, os alunos aperceberam-se que tinham trocado alguns nomes dos ossos, reconhecendo de imediato a sua localização correta. Os alunos foram constantemente desafiados, por meio de questões orientadoras efetuadas pelo par pedagógico, a descobrirem autonomamente e cooperativamente qual seria a localização do osso, bem como a sua designação, assumindo-se como construtor do seu próprio conhecimento. Ao longo da PES, o par pedagógico sempre teve a preocupação de encorajar os alunos a serem construtores das suas próprias aprendizagens, assumindo um papel de mediador, possibilitando que os mesmos avançassem para níveis mais complexos de aprendizagem. Neste sentido, denota-se a importância de o docente “desenhar roteiros interessantes” (Moran, 2013, p.5), problematizar, orientar, ampliar os “cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos” (Moran, 2013, p.5), assim como se concretizou ao longo da presente sessão do Projeto.

O esqueleto construído, bem como o material utilizado ao longo do bloco operativo, começaram a fazer parte integrante da sala de aula, assumindo-se como promotores de jogos dramáticos, criados pelas crianças, muito relevantes nos dias posteriores, nos quais as mesmas aplicavam intuitivamente os conhecimentos aprendidos ao longo da sessão, fazendo inferências e estabelecendo relações perspicazes. Denota-se aqui a importância dos recursos analógicos disponibilizados que apresentam a vantagem de ser palpáveis e, conseqüentemente, possibilitam que o aluno manipule e transforme esses recursos adaptando-os ao contexto, ou seja, à sua brincadeira, ao seu jogo e à sua aprendizagem (Paraíso & Gil, 2019). Contudo, ao longo da PES, objetivando a exploração de recursos diversificados, capazes de atender a todas as individualidades dos alunos, foram utilizados, articuladamente, recursos analógicos e digitais.

Reforça-se que, apesar da forte ligação com o domínio do Estudo do Meio, as restantes áreas como o Português, a Expressão Dramática, a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, foram, igualmente, consideradas como fundamentais no decorrer da presente sessão, tendo em vista a formação de competências e capacidades evidenciadas nas AE (DGE, 2018) e no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), como fundamentais ao desenvolvimento.

Partindo da presente sessão, foi analisado o envolvimento das crianças na aprendizagem enquanto cirurgiões. Assim, num momento posterior, as crianças foram questionadas: “será que podemos ser cirurgiões de mais coisas para além do corpo humano?”, pelo que surgiu um universo de ideias geniais que conduziram o projeto e que deram vida às práticas educativas. Foi então construído um novo mapa mental, de modo a representar o pensamento e organizar visualmente ideias-chave dos alunos, conectadas entre si (Alcantara, 2020). Recorrendo à plataforma *Mind Meister* foi co construído o mapa mental, apresentado na figura 13, que demonstra a criatividade e envolvimento dos alunos em torno desta problemática.

A construção do mapa mental, despoletou a vontade de os alunos serem pequenos cirurgiões de múltiplos temas, sendo estes cirurgiões do conhecimento. Nestes trâmites, objetivava-se que os *pequenos cirurgiões* fossem especialistas na arte de operar o seu conhecimento em áreas que apresentassem mais dificuldades, transformando-as.

Aliado à vontade de os alunos serem *cirurgiões de histórias*, o par pedagógico considerou profícuo articulá-la com outra das dificuldades da turma

assente no desenvolvimento da escrita. Assim, através das observações efetuadas ao longo dos Clubes de Leitura dinamizados ao longo da PES, foi notório que a maioria dos alunos realizava leitura de livros de Banda Desenhada (BD), demonstrando o gosto e o prazer na leitura deste tipo de texto. Reconhecendo as potencialidades da BD e o facto da sua estruturação e finalidade assentar num dos objetivos evidenciados nas AE de Português do 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018), considerou-se imprescindível recorrer a esta tipologia de texto para o trabalho da Escrita. Por conseguinte, foi realizada a seleção do conto *How big is a foot?* (1999) de Rolf Myller, onde foi utilizada uma adaptação videográfica realizada por Cindy Quaresma e Maryléne Lages. Este conto foi, então, o pilar para a construção da BD com recurso à ferramenta *online Pixton*. A BD construída pelo par pedagógico foi utilizada ao longo de uma unidade de aprendizagem, possibilitando a articulação curricular de uma forma fluída e natural. Deste modo, a BD foi apresentada aos alunos num dos dias integrantes da respetiva UA, que exibia como principais objetivos não só a consolidação dos conceitos de área e de unidade de medida, como também a utilização destas medidas para o cálculo de uma superfície plana. Para isso, a BD foi projetada na televisão da sala de aula, sendo então proporcionado um momento de grande motivação e atenção da turma, que foi evidenciada por expressões como: “Foram vocês que fizeram?”; “Ui! Está mesmo fixe!”. Neste momento de leitura, os alunos revelaram já um conhecimento de algumas regras deste género textual como “Lê-se da esquerda para a direita e de cima para baixo”, assim como de alguns nomes característicos dos elementos da mesma “olha para aquele balão de fala? (balão de pensamento) Está a pensar!”. Posteriormente, foi então realizada uma leitura expressiva, em grande grupo, pela professora estagiária. A leitura expressiva em voz alta faz com que o aluno veja a interpretação de um texto como um desafio agradável e prazeroso, sensibilizando, de igual modo, para a realização de leituras de textos expressivas, claras e naturais (Leite, 2013). Esta leitura prévia, realizada pela professora estagiária, promoveu a familiarização do aluno com o texto, que foi, de igual modo, possibilitada pela sucessão de releituras efetuadas, silenciosa e individualmente, por cada aluno,



Figura 13: Mapa mental construído pelas crianças e pelo par pedagógico.

contribuindo positivamente para a consolidação e desenvolvimento, não só dos processos de leitura como de interpretação textual (Giasson, 2000). Após a leitura realizada, os alunos aperceberam-se que a história não estava completa: “a história acaba aqui? É impossível!”, pelo que se questionou de seguida o porquê de a turma considerar que a mesma não estava terminada, pelo que se obtiveram respostas como: G.: “Então, nós nem sequer sabemos como a rainha reagiu quando se deitou na cama e não coube!”. Partindo desta afirmação tão perspicaz, o par pedagógico considerou fundamental criar uma sessão do projeto onde as crianças pudessem ser *cirurgiões da banda desenhada*, usufruindo da motivação e curiosidade dos alunos, despoletadas pela estratégia pedagógica utilizada, isto é, não revelar o fim da história. Como é de calcular, visando o desenvolvimento da escrita textual, o objetivo desta sessão recaía sobre a criação de um final da história que relatasse a reação da rainha ao receber a cama oferecida pelo rei, apresentada em formato de BD. Contudo, antes de passar à construção da mesma, tornou-se fundamental explorar com a turma alguns conceitos próprios deste tipo de história narrada em imagens e acompanhada de algum texto, diálogo, pensamentos, nomeadamente o que é uma vinheta, uma prancha, um balão de fala e os seus diferentes tipos, uma tira e uma legenda. Para isso, foi disponibilizado ao aluno uma folha de registo que exibia uma parte da BD lida anteriormente, acompanhada de espaços por preencher e umas etiquetas com os nomes dos elementos característicos da BD, assim como evidencia a figura 14.

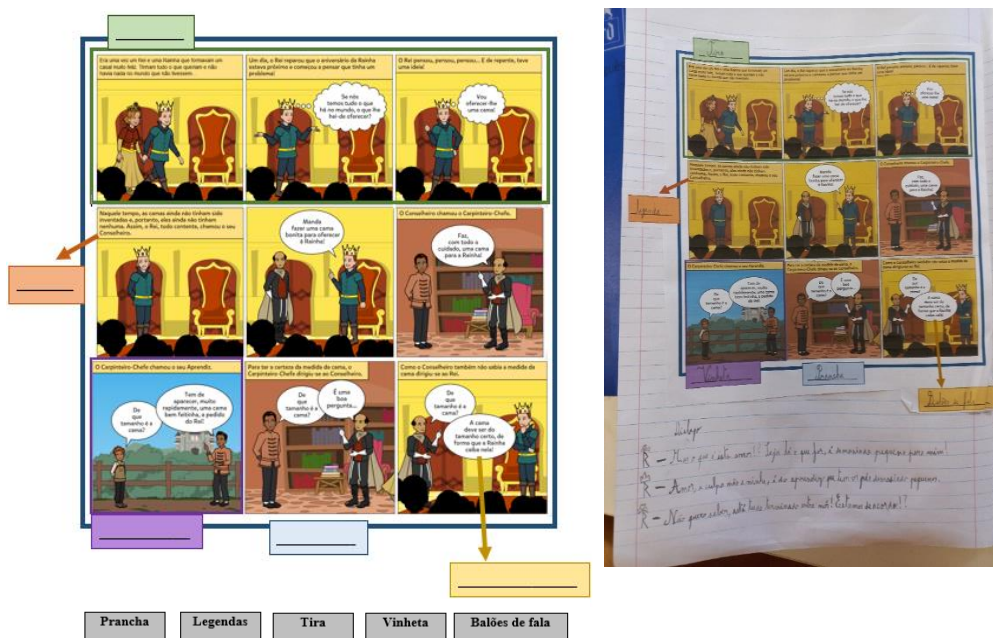


Figura 14: Folha de registo dos conceitos próprios da BD fornecida aos

Esta exploração foi realizada em grande grupo, no qual o desafio se encontrava projetado na televisão da sala, de modo a facilitar o debate e o, posterior registo das conclusões retiradas. Os alunos conseguiram corresponder muito bem conceitos próprios e específicos da BD ao espaço

correto, sendo que levantavam sugestões relativamente aos mesmos: “o balão de fala é usado quando uma personagem está a falar, mas também pode ser para mostrar o que ela está a pensar”; “as vinhetas são os quadradinhos”; “a tira deve ser esta linha, porque eu pensei numa tira de papel assim”. Através das sugestões e expressões das crianças, complementadas com questões orientadoras, foi realizada a compreensão e conhecimento da estruturação da BD, bem como a designação dos seus elementos constituintes. De salientar que os alunos foram desafiados a confirmar todas as conclusões retiradas em grande grupo, autonomamente, através do manual de Português, comprovando a veracidade das mesmas.

Findada a exploração teórica, foi hora da aplicação dos conhecimentos, ou seja, o momento onde os alunos criaram uma possível reação da rainha ao receber o presente do rei. Para isso, relativamente à organização do grupo, foram realizados pares de trabalho, visando uma partilha de ideias processadas “através da discussão, da exploração e experimentação” (Lino, 2013) em torno do desafio colocado. Assim, de modo a organizar as ideias, foi sugerida a construção do diálogo entre a rainha e o rei após o momento em que a mesma se deitou na cama, no caderno de Português. Neste momento, uma das crianças questionou “o que é um diálogo?”, pelo que esta questão foi colocada e retribuída como desafio à turma, permitindo que todos chegassem a uma resposta autonomamente e colaborativamente, valorizando a importância do trabalho entre pares para a co construção do saber. Após observar que toda a turma tinha compreendido o que era um diálogo, importou referir como é que este tipo de narrativa podia ser escrito, uma vez que apresentava características específicas, orientando-se as crianças para a planificação da escrita, não só no que concerne às regras de escrita, como à realização de um brainstorming de ideias que pudessem ser desbloqueadoras da imaginação. Passando, posteriormente, para a “componente de textualização dedicada à redação propriamente dita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18), os alunos, tendo por base exigências relativas à “explicitação de conteúdo; formulação linguística; articulação linguística” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18), e através das suas ideias criativas, proporcionaram os finais do conto mais hilariantes para a posterior construção da BD. Após a escrita dos diálogos, foi realizada uma revisão dos mesmos, objetivando uma “reflexão em relação ao texto produzido” (p.19), com as crianças. Assim a tríade educativa acompanhou cada par de trabalho, analisando possíveis erros ortográficos ou a reorganização de ideias, contribuindo para a construção de um diálogo mais coerente. De notar, que, ao longo da escrita do diálogo, o par pedagógico reparou que a maioria dos alunos apresentava dificuldades em determinadas regras de ortografia, nomeadamente, no que toca ao “à ou há”, “s ou ss”; “s ou ç”, entre outros, levando à criação de uma outra sessão denominada Cirurgiões das Palavras, no qual foi criado um Hospital de Palavras. Concomitantemente, foi realizado um trabalho colaborativo entre a tríade e cada par de alunos, com o intuito de identificar, tendo em conta o diálogo produzido, o número de vinhetas

que a BD contemplaria, quais seriam as legendas e os balões de fala a utilizar. Esta organização no caderno diário revelou-se uma estratégia muito útil no desafio posterior, nomeadamente, transportar o diálogo para o formato de BD.

Como foi salientado anteriormente e, reconhecendo as TIC como um elemento de apoio à “aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades específicas” (Ponte, 2002, p.20), planificou-se a construção, por parte dos alunos, da BD com recurso à ferramenta digital *Pixton*. Esta ferramenta caracteriza-se pelo seu carácter intuitivo que permite a criação de novas personagens com diferentes posições e expressões faciais, cenários diversificados, diálogos com recurso a diferentes balões de fala, legendas, entre outras funcionalidades (Gazoni, 2020). No entanto, devido a uma falha da internet na instituição, essa dinâmica foi afetada, pelo que a díade teve de encontrar meios que contornassem a situação, o que permite compreender que o professor tem de se adaptar e reajustar constantemente aos imprevistos da prática, adequando recursos sempre que necessário. Assim, foi proposto que os alunos construíssem as suas bandas desenhadas numa folha A4, podendo utilizar réguas, lápis de cor, canetas, entre outros materiais. Apesar de tudo, é de salientar que a turma construiu bandas desenhadas muito originais, com ilustrações fantásticas (figura 15), revelando-se uma dinâmica muito enriquecedora em termos de aprendizagens, principalmente para o trabalho entre pares.



Figura 15: Registo fotográfico das BD construídas pelos alunos.

Apesar da escassez de tempo, em modo de sistematização, era expectável que cada par de crianças apresentasse a sua BD e o final idealizado para a história à turma, perspetivando um momento de partilha, no qual seriam observadas diferentes perceções da reação da rainha, onde a criatividade não teve limite. Ao longo da presente sessão, os alunos “manifestaram interesse e envolveram-se nas atividades propostas levando-nos a sugerir que este tipo de texto poderá ser utilizado como um elemento motivacional na aprendizagem das crianças” (Santos & Milhano, 2014, p.1582). Notou-se que o desenvolvimento da escrita textual foi realizado de uma forma

muito mais prazerosa para os alunos e muito mais significativa, prática que anteriormente era considerada cansativa.

Passando para a apresentação da sessão *Cirurgiões das Emoções*, é de referir que a mesma foi construída tendo em consideração o interesse das crianças em serem *cirurgiões de desenhos*, articulado com as dificuldades da turma em respeitar a opinião e as emoções do outro. Neste âmbito, torna-se relevante salientar que esta UA se entrelaçou com o projeto *Gosto de ti (quase sempre)* (cf Cap. II, p.37), sendo realizada uma reunião prévia entre a diáde, a psicóloga institucional e a professora cooperante, com vista à “criação de uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento” (Freitas & Freitas, 2002, p.22) de objetivos comuns a ambos os projetos. Esta cultura colaborativa instaurada possibilitou a criação de um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo, contribuindo para a redução das dúvidas e incertezas do par pedagógico, bem como capacitando-o para a construção de práticas pedagógicas adequadas e promotoras do sucesso dos alunos (Fullan e Hargreaves, 2001), demonstrando a importância do trabalho colaborativo entre o docente e os diferentes agentes institucionais. Nestes trâmites, a mestrandia, enquanto dinamizadora e orientadora desta atividade visou a promoção de um ambiente de aprendizagem que despoletou “o desenvolvimento pessoal/social e [maximizou] as oportunidades do aluno aprender” (Leite & Orvalho, 1995, p.72) em colaboração com o outro, promovendo a realização da sessão de forma fluída, colocando os alunos em constante contacto com momentos de reflexão sobre as situações ocorridas, partilhando opiniões e emoções.

As Artes Visuais revelam-se uma “área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do [PASEO], mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais” (DGE, 2018, p.1). Assim, através da observação e análise de cinco obras de arte, os alunos foram desafiados a partilhar que emoção sentiam ao observá-las. Estas obras foram então expostas na sala, transformada num *Museu das Emoções*, onde as crianças simularam uma visita a um museu. As mesas encontravam-se deitadas, possibilitando a exposição das obras, assim como o quadro de ardósia, que contemplou a exposição de duas obras. A metodologia baseada na simulação revela-se potenciadora do desenvolvimento do raciocínio do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de aprender fazendo, ou seja, aprender através da ação, discussão, reflexão e resolução de problemas do quotidiano por meio da participação colaborativa de todos os participantes (Batista & Cunha, 2021). Neste ambiente ativo, o aluno é incentivado a construir aprendizagens e a fundamentar cognitivamente as suas capacidades. Desta forma, a aprendizagem por simulação possibilitou às crianças uma experiência multissensorial e próxima da vida, na qual foi realizada uma visita ao museu, despertando nos

alunos a habilidade de investigar, refletir e criar perante a situação envolvente (Batista & Cunha, 2021; Kuller & Rodrigo, 2012; Moran, 2013). Neste ambiente de simulação, os alunos demonstraram-se muito atentos, envolvidos e predispostos para a aprendizagem, tal como aconteceu na sessão *Cirurgiões do Esqueleto Humano* (figura 10).

Antes de entrarem na sala, os alunos depararam-se com um cartaz que identificava a sala como o *Museu das Emoções*. Desde já, salienta-se que a turma revelou muita excitação e curiosidade em descobrir o que estaria dentro da sala, questionando-se como seria um museu das emoções R: “Museu das Emoções? As emoções vão estar expostas?”. Muitas hipóteses foram colocadas, no entanto, antes de entrarem no museu, a mestranda questionou os alunos relativamente às regras que consideravam importantes e obrigatórias em contexto de um museu, fazendo desde já um levantamento dos seus conhecimentos prévios, pelo que surgiram expressões como: “deve-se fazer silêncio”, “não podemos tocar nas coisas”, “não podemos correr”. Analisadas as regras como um ponto fundamental na autorregulação de comportamentos, os alunos entraram na sala e depararam-se com as obras de artes expostas de formas muito apelativas. Ficaram desde logo muito fascinadas, começando automaticamente a analisar os quadros expostos, realizando inferências sobre personagens, cenários, cores, entre outros aspetos neles contemplados. Além disso, foram colocadas informações relativamente ao título e autor da obra, visando o aprimoramento da cultura geral dos alunos nesse âmbito.

Após o momento de exploração, surge um código de cores de emoções projetado na televisão da sala que proporcionou de imediato um momento de questionamento por parte dos alunos. Este código de cores foi construído pelo par pedagógico que se fundamentou na obra *O novelo de emoções* (2019) de Elisabete Neves. Assim, a mestranda solicitou que os mesmos se sentassem no chão, em roda, para compreenderem o desafio lançado pelo *Museu das Emoções*. De salientar que no centro da roda se encontravam tampas de plástico das mesmas cores apresentadas no código, sendo questionado o que consideravam que seria realizado. Os alunos de imediato perceberam o objetivo do desafio, que consistia em colocar a tampa da cor que representava a emoção que cada obra lhe transmitia. Os alunos, de forma entusiasmada, tiveram facilidade em identificar as emoções sentidas ao observar cada quadro, no entanto algumas crianças afirmaram: “Eu sinto mais do que uma emoção ao olhar para este quadro. Posso por outra tampa?”; “Não senti emoção nenhuma. Não sei porquê! (referindo-se apenas a um dos quadros)”, sendo estas individualidades respeitadas.

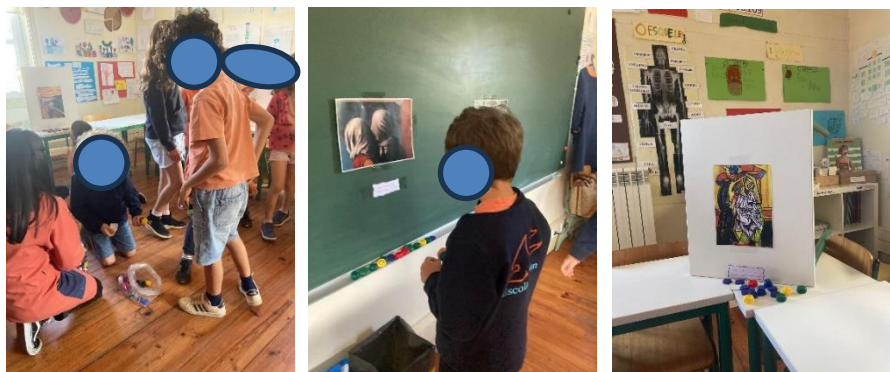


Figura 16: Registos fotográficos realizados no momento de selecionar uma emoção associada à obra de arte.

Quando todos os alunos colocaram as respetivas emoções foi promovido um momento de debate, tendo como objetivo a interpretação de determinada emoção do aluno, bem como compreender se estes eram capazes de respeitar a diversidade de emoções sentidas. Inicialmente começaram por questionar o porquê de determinado colega sentir determinada emoção: “como é que sentes alegria nesse? É impossível!”, pelo que duas outras crianças mostraram uma postura assertiva e empática, nesse momento: M.C.: “Nós somos todos diferentes e é normal sentirmos coisas diferentes”; R.: “Não há respostas certas, nem erradas, é apenas diversão”. Este diálogo entre crianças, promoveu o respeito e a valorização das ideias e sentimentos dos outros, que foi notório ao longo da atividade. Além disso, o debate permitiu, ao par pedagógico, efetuar uma introspeção sobre as emoções de cada aluno e, conseqüentemente, “ter uma melhor consciência delas, (...), mas também para [tomar] consciência de como algumas emoções (...) podem estar a influenciar as suas atitudes na sala de aula” (Franco, 2007, p.370). Foram obtidas inúmeras expressões que evidenciam nas crianças uma perspectiva da realidade muito autêntica: S.: “Nem toda a gente que sorri é feliz”; F.F.: “Às vezes podemos estar a chorar de rir”, revelando o conhecimento da dualidade do sorrir e do chorar, levando a questionar se estas crianças, por vezes, escondem o que realmente sentem. Outras associaram emoções às cores da obra: C.: “Para mim é alegria, por causa das cores fortes”, algumas associaram tristeza à pobreza: M.: “Eu acho que eles estão tristes. Parecem pobres, estão numa casa velha e nem falam uns com os outros” e outras associaram a tristeza à falta de possibilidade de expressão: M.: “Acho que ela se quer expressar e não consegue!”.

Posteriormente, foi lançado uma nova proposta aos alunos que consistia num jogo dramático a partir das obras de arte expostas. Visando a improvisação dramática, os alunos foram desafiados a reproduzir a obra de arte, ou seja, procuraram “fixar as expressões faciais das personagens” (Aguilar, 2001, p.101) das respetivas obras. A prática do jogo dramático privilegia a “ação e o concreto, e [permite] à criança generalizar, adquirir o sentido de realidade, ampliar o conhecimento objetivo e subjetivo, imaginar e exercitar a espontaneidade e, com ela, o gosto pela

aprendizagem e a motivação para a criatividade” (Aguilar, 2001, p.49). Aliada a este desafio, surge uma nova dinâmica, onde os alunos foram incentivados a imaginarem-se enquanto personagem de uma obra de arte. Assim, baseados nas questões colocadas pela mestrandia, foi proposto aos alunos que estes se tornassem artistas criando as suas próprias obras de arte, reinterpretando-se. Foram, então, disponibilizados materiais diversificados, num ambiente onde a criança teve oportunidade de se expressar recorrendo à Arte, neste caso, à pintura, como uma linguagem única e própria, promotora de conhecimento. Deste modo, a tarefa supracitada procurou “elevar o nível de literacia artística para que as artes [estivessem] no quotidiano da escola, fortalecendo o pensamento autónomo, complexo, multidisciplinar de forma criativa e crítica” (DGE, 2010), através da implementação de uma pedagogia libertadora. Nesta experiência inovadora de aprendizagem, os alunos criaram obras de arte muito distintas (Figura 17). Umas contemplavam cores mais frias, outras mais quentes, umas apresentavam personagens muito pequenas e outras gigantescas, outras focaram em cenários mais tranquilos e outros em cenários mais agitados, uns representaram-se sozinhos e outros rodeados de pessoas.



Figura 17: Registo fotográfico de algumas das obras de arte criadas pelos alunos.

Esta diversidade, possibilitou a análise e interpretação dos desenhos, por parte da psicóloga, especializada neste ramo, refletindo aspetos fundamentais de cada criança, tendo por base os objetivos delineados para o projeto *Gosto de ti (quase sempre)*. Esta sessão possibilitou à criança a livre expressão das suas emoções, sem medos e sem julgamentos, a par do desenvolvimento de competências da oralidade e de valores enunciados no PASEO.

Todo o percurso desenvolvido pelas crianças e para as crianças resultou num “produto final” socializável, que representa a evolução da turma “em termos de conhecimento/compreensão/solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23). Analisa-se, portanto, a última fase da MTP, a fase de partilha e divulgação, que consistiu na criação de uma exposição para a comunidade educativa no polivalente da instituição, que englobou um trabalho incansável por parte de todos, mas sobretudo, das crianças, que sempre proporcionaram ideias perspicazes e muito enriquecedoras ao longo de todo o projeto. Quando

confrontados com a questão da divulgação, os alunos demonstraram-se um pouco reticentes, demonstrando alguma timidez em mostrar todas as aprendizagens realizadas. Por sua vez, com alguma motivação por parte da tríade educativa, os alunos abriram asas à sua imaginação e sugeriram ideias fantásticas, como “podíamos criar uma banda desenhada dos pequenos cirurgiões, onde cada vinheta era um tipo de cirurgião que nós fomos!”, “podíamos em cada vinheta fazer as mesmas atividades que fizemos e mostrar como as outras turmas podiam ser cirurgiões!”. Partindo destas ideias, o trabalho começou a remar nesse sentido, visando que todos os seus desejos fossem concretizados. De salientar que os alunos demonstraram interesse em “ser professores” e serem eles a dinamizar as atividades a desenvolver na divulgação. Assim, através de um diálogo com as crianças, foram selecionadas as sessões mais significativas para si, sendo estas *Cirurgiões do Esqueleto Humano*, *Cirurgiões das Palavras*, *Cirurgiões da Música*, *Cirurgiões das Emoções* e *Cirurgiões da Massa*. Neste âmbito foram criados grupos e distribuídas tarefas, visando a preparação das oficinas da divulgação, bem como as respetivas atividades, a criação do convite e o texto de apresentação da *Banda Desenhada dos Pequenos Cirurgiões* para a comunidade escolar. Os alunos tiveram o cuidado de salientar a importância de adaptar as atividades para a EPE, revelando empatia e preocupação pelas crianças mais novas. Estes momentos de convivência e colaboração entre ciclos educativos possibilita o contacto com “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.99). Além disso, através da apresentação de projetos, da troca de aprendizagens e saberes entre as crianças de ambos os níveis educativos promove-se um “melhor conhecimento e familiaridade com [o ambiente característico] do 1.º ciclo” (p.102), proporcionando às crianças da EPE bases fundamentais para uma transição sem sobressaltos.

Toda esta etapa final foi concluída com muito amor e sabedoria, na qual as ideias dos alunos foram valorizadas e concretizadas. Foi notório o envolvimento das restantes turmas da instituição e, principalmente, do *Pequenos Cirurgiões do Conhecimento* ao dinamizarem as diferentes atividades. Quanto ao envolvimento das famílias, face à incompatibilidade de horários com divulgação, foi construído, pelo par pedagógico, um *Padlet* que sintetizava todas as aprendizagens construídas pelas e com as crianças ao longo do projeto, sendo que o link de acesso foi enviado via *email* pela professora cooperante.

Passando à avaliação do projeto, esta foi concretizada pelos alunos no último dia de intervenção do par pedagógico. Efetivou-se a distribuição de papéis, com o intuito de os alunos registarem as aprendizagens mais significativas para si e as que foram menos significativas. De salientar, ainda, que ao longo da PES e, fundamentalmente, ao longo do desenvolvimento do

projeto, a tríade educativa e a supervisora institucional estabeleceram uma rede de relações fundamentais para a criação de momentos de reflexão pós-ação, que fomentaram a transformação das práticas pedagógicas, fundamentando-se e sustentando-se nos pressupostos da metodologia I-A. Assim, numa análise posterior dos registos efetuados pelos alunos, foi possível observar que todos mencionaram o quão enriquecedora foi a experiência vivenciada, bem como o quanto gostaram de ter aprendido coisas novas, de uma forma tão divertida, destacando, ainda, a evolução do grupo relativamente ao saber trabalhar melhor em equipa, tal como é possível observar na seguinte expressão: C.: "Ao longo desta experiência eu aprendi muitas coisas, mas de forma divertida. Aprendemos a trabalhar melhor em grupo, foi muito divertido!". Deste modo, é possível afirmar que as aprendizagens construídas foram significativas para todos os alunos, sendo que os mesmos foram constantemente desafiados a trabalhar ao nível da ZDP e onde foram promovidas aprendizagens pela descoberta e pela exploração.

Em jeito de conclusão, refletindo sobre o que foi exposto ao longo do presente subcapítulo, salienta-se que todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, proporcionou momentos de aprendizagem significativos, envolvidos num ambiente de aprendizagem motivador, inovador, criativo e desafiante, não só para as crianças, como também para a professora estagiária que desenvolveu "capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais" (Costa & Santos, 2004, p.102). Neste percurso de desenvolvimento, a colaboração com as crianças, com a comunidade educativa, com o par pedagógico, com a professora cooperante e a com a supervisora institucional revelou-se o pilar basilar das reflexões realizadas, promotoras de práticas mais adequadas e eficazes, onde a criança sempre foi reconhecida como um ser ativo capaz de construir o seu próprio conhecimento.

METARREFLEXÃO

“Ser professora envolve não só um ser profissional, mas também um ser pessoal muito envolvido e activo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflecte o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades; o papel de professora e de amiga entrelaçam-se em cada dia de trabalho” (Araújo e Cruz, 2005, p.107).

Chegada a fase final do processo inicial de formação docente, que habilita o profissional de perfil duplo para a docência na EPE e no 1.º CEB, importa criar um espaço de reflexão sobre todo o percurso de formação, que transpareça o universo de aprendizagens desenvolvidas. Tratou-se de um percurso desafiante, complexo e transformador que desafiou a futura docente a inovar e reinventar-se constantemente, visando o desenvolvimento da ação educativa com dedicação, empenho, profissionalismo e paixão. Procurou-se incansavelmente a articulação entre a teoria e a prática, sustentada numa postura crítica, reflexiva e problematizadora, desenvolvida ao longo de todo o percurso de formação, aspeto que se revelou inquestionável neste início da construção da identidade profissional. De facto, analisando reflexivamente e construtivamente os objetivos delineados para a PES, acredita-se que os mesmos foram alcançados em plenitude.

Nesta viagem complexa e desafiante, partindo do *saber* para o *saber fazer*, a futura docente evoluiu a sua capacidade de refletir e investigar, fomentada pelo seu sentido ativo e crítico, que resultou numa transformação e evolução das suas práticas pedagógicas. Neste processo, a criança sempre foi vista como um ser capaz de “aprender e de se desenvolver independentemente do contexto social, familiar, afectivo ou mesmo das limitações físicas e psicológicas que apresente” (Lisboa, 2005, p.28), visando a criação de um ambiente de confiança e segurança, onde a criança acreditasse em si e nas suas potencialidades. Assim sendo, surge a Metodologia de I-A como um pilar essencial ao longo de todo o processo formativo, possibilitando o desenvolvimento de um olhar indagador relativamente à ação, bem como de uma postura reflexiva e crítica, tornando a profissional capaz de planificar, agir, observar e refletir, num processo cíclico, promotor de competências profissionais (Alarcão, 2002). Revelou-se, portanto, fundamental a criação de uma prática constante e sistemática de observação, registo e interpretação das expressões, ações, interesses e necessidades das crianças, como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos (Rinaldi, 1998b) de uma forma natural, fluída e prazerosa para todos os atores educativos, como para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e adequadas, tanto em contexto da EPE como do 1.º CEB.

De facto, a MTP foi também uma das metodologias de trabalho adotada, nomeadamente no desenho dos projetos de intervenção que, aliada à utilização de uma aproximação de outras metodologias ativas ao longo das UA construídas, estimulou uma educação assente na discussão,

exploração e experimentação, que fomentou o envolvimento da criança na construção do seu processo de aprendizagem e na resolução de problemas, onde foram desenvolvidas capacidades autónomas, investigativas, comunicativas e colaborativas (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018). Sendo a criança conceptualizada como o centro do processo educativo, ao longo da PES, as práticas pedagógicas sustentaram-se em pedagogias participativas e socio-construtivistas (Mendes & Cardoso, 2018), em detrimento às pedagogias transmissivas, onde a criança é vista como mera recetora de conhecimentos. Assim, preconizou-se a criação de um ambiente motivador, no qual as crianças foram escutadas e onde as suas curiosidades e conhecimentos foram sempre legitimados, tal como evidenciado no capítulo III. Neste âmbito, garantida autonomia à criança, o par pedagógico adotou uma postura de mediador do processo de ensino aprendizagem, criando condições para que estes protagonistas usufríssem de oportunidades potenciadoras das suas competências e capacidades, ao nível da ZDP. Para isso, foram utilizadas diversificadas estratégias e metodologias pedagógicas, assim como providenciados recursos adequados, objetivando ultrapassar dificuldades e dar resposta aos interesses e necessidades intrínsecos a cada criança (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Concomitantemente, a colaboração revelou-se a chave do sucesso educativo das crianças, na medida em que a relação de colaboração estabelecida entre o par pedagógico, as crianças, as famílias, as professoras cooperantes, a psicóloga institucional e as supervisoras institucionais, possibilitou uma constante reflexão, partilha de experiências e saberes (Cardoso, 2018), revelando-se um aspeto fundamental para a adequação das práticas pedagógicas à realidade de ambos os contextos educativos. Deste modo, a aprendizagem ocorreu perante uma relação bilateral e complementar entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem, onde todos faziam parte de uma grande equipa de trabalho, aprendendo uns com os outros, cooperando e colaborando, em prol da transformação, inovação e aprimoramento do ensino. Esta relação bilateral, contou de igual modo com o envolvimento de membros de comunidade e instituições nas práticas pedagógicas que proporcionou inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças em plenitude. Este contacto proporcionou interações positivas aliadas à promoção de princípios de cooperação e do aprender a viver juntos (DL n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1998).

Evidenciado pela citação introdutória, ser professor envolve muito mais que um ser profissional, envolve também um ser pessoal movido por palavras de aconchego, afetos, empatia, que celebra o desenvolvimento de um ambiente de respeito mútuo, promotor do desenvolvimento integral da criança. Assim, a relação afetiva estabelecida entre o par pedagógico e as crianças foi fortalecendo ao longo do período da PES, tornando-se desafiante “separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p.17). Nesta relação de reciprocidade com e entre as crianças, fomentada pela tríade educativa, preconizou-se constantemente o saber ensinar e aprender, o escutar e ser

escutado, o questionar e ser questionado e o respeitar e ser respeitado. Nunca descorando que, tal como o professor, a criança é capaz de pensar e aprender (Almeida, 2002, p.156) e de fazer o outro aprender.

Deste começo tão importante para a construção de um profissional, abriram-se portas para uma nova aventura e um novo caminho de aprendizagem que se perpetuará ao longo da vida. O desejo de *aprender a aprender* e de ser eterna aprendiz ampliou-se ao longo deste percurso tão gratificante e enriquecedor. Surge, portanto, um agradecimento especial a todos os intervenientes neste caminho de formação, das quais as crianças se tornam destaque. Com as crianças, a futura docente aprendeu a não cruzar os braços e deixar-se levar pelo facilitismo de desistir perante situações de constrangimento, aprendeu sim a refletir, decidir e agir, procurando soluções para dar resposta às curiosidades mais fascinantes das crianças, bem como da sua vontade incansável de aprender, explorar e descobrir sempre mais.

Em suma, importa referir que a elaboração do presente Relatório possibilitou uma retrospectiva de carácter analítico e reflexivo sobre toda a prática profissional vivenciada, aliada a momentos de evolução pessoal e profissional, sustentados em referentes teóricos e legais imprescindíveis para a prática docente de perfil duplo. Inerente a esta prática, importa salientar que “há sempre um momento da infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro” (Green, 2010). De facto, o que a mestranda mais anseia é continuar a transformar-se na chave de abertura dessa porta, na qual atuou e atuará ao longo da vida como mediadora do conhecimento, com dedicação e apaixonada pelo poder da aprendizagem, defensora de sonhos, construtora de autoestima e confiança, impulsionadora de conexões autênticas e significativas, inspiradora de mentes curiosas, desafiadora dos pensamentos críticos e promotora da incessante vontade de aprender e descobrir sempre mais. A PES revelou-se a força motriz que impulsionou vivamente estas ações que serão nutridas ao longo desta jornada de crescimento contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, S. (1981). *O Poder Emocional Positivo: Como governar seus sentimentos*. Cultrix.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, M. F. & Cruz, O. M. (2005). Entre a Formação e a Profissão – Temas significativos da nossa experiência profissional. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, (pp. 103-110). Edições Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, pp. 171-189. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp 11-23). Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, pp. 217-238. Porto Editora.
- Alcantara, E. F. S. (2020). Mapa Conceptual e Mapa Mental. In E. F. Alcantara (org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 106-109). Editora FERP.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155-165.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-61). Edições Almedina, SA.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Batista, L. M. B. M. & Cunha, V. M. P. (2021). O uso das metodologias ativas para a melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.

- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança* (14ª ed.). Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). Some Specifications for a Space to House a Reggio Preschool. In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed.), *Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Cardoso, N. (2018). Trabalho colaborativo entre professores: aprender com os outros. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 778-755). Instituto Politécnico de Bragança.
- Costa, A. B. & Santos, E. F. (2005). Entre a Formação e a Profissão – Da formação à profissão: refletindo sobre a profissão. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, (pp. 103-110). Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Dewey, J. (2010) *A pedagogia de Dewey*. (7ª ed.) Melhoramentos.
- Dewey, J. (2002) *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'água.
- Diogo, F., Matos Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Dotta, L., Marta, M., Soares, R. & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Aletheia*, 43 (44), 9-23.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (3ª ed.). Pedagogia 2. Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158.
- Ferreira, C. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 18 (1), 1138-1663.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. https://www.researchgate.net/publication/255670146_Vygotsky_e_a_Zona_de_Developimento_Proximal_ZDP_Tres_implicacoes_pedagogicas
- 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 práxis de participação*, pp. 9-24. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (trad. Sandra Costa). Artmed.
- Franco, M. G. S. D. C. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula – Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Objetiva.
- Gazoni, R. L. (2020). Pixton. In E. F. Alcantara (org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 142-144). Editora FERP.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Editora Asa.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Green, G. (2010). *O Poder e a Glória*. Casa das Letras.

- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade de Santa Catarina.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. (1ª ed.). Pioneira.
- Kuller, J. A. & Rodrigo, N. F. (2012). Uma metodologia de desenvolvimento de competências. *Revista Brasileira da Educação Profissional*, 38(1), 5-15.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-61). Edições Almedina, SA.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 43- 51). Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, E. & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz – Criar o Futuro*. Departamento do Ensino Secundário.
- Leite, S. A. (2013, março 16). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. [Texto de comunicação]. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Porto.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2(49), 27-53. [https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes, A. (2007). *Relatório da disciplina da construção de identidades e formação de professores*. [Provas de Agregação]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, S. R. O. & Ribeiro, M. C. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III*

- Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 756-764). Instituto Politécnico de Bragança.
- Machado, M. M. (1995). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais*. (2ª ed.). Loyola.
- Magalhães, V. L. C. (2016). *Educação do Futuro: conceção e implementação de um Manual Interativo Digital (MID)* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43083/1/Vera%20L%C3%BAcia%20da%20Costa%20Magalh%C3%A3es.pdf>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1ª ed.). Editorial Presença.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Mendes, T. & Cardoso, L. M. (2018). Trabalho de Projeto: abordagens interdisciplinares na educação pré-escolar. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 532-539). Instituto Politécnico de Bragança.
- Moran, J. (2013). *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*. José Moran – Educação Transformadora. https://moran.eca.usp.br/?page_id=29
- Moran, J. (2017). *A importância de construir Projetos de vida na Educação*. José Moran – Educação Transformadora. https://moran.eca.usp.br/?page_id=29
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*. 1(39), 10-13.
- Moreira, A. & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60.
- Niculescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. (Tradução de L. P. Souza). Triom.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. (2ª ed.). Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (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.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Coleção Infância, pp. 9-18. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza 91 (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, pp. 97-117. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, pp. 9-63. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4.^a ed., pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4.^a ed., pp. 61-108). Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, pp. 166-216. Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas “salas de aula do futuro” portuguesas. *Revistas Tempos e Espaços em Educação*. 10(23), 99-108.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Paraíso, D. & Gil, H. (2019). Contexto lúdico em atividades da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico: jogos digitais versus jogos analógicos. In *Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação: Atas*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 10-17.

- Pessoa, F. (1926). Palavras Iniciais. *Revista de Comércio e contabilidade*, 1(4).
- Pires, R. (2014). *A Interação adulto Criança promotora de aprendizagens significativas*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Évora] Repositório da Universidade de Aveiro.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 24- 33). Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. P. Ponte (org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto Editora.
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In G. Portugal, I. Alarcão & M. Miguéns. *Seminário: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, (1), 9-24.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Ribeiro, D.; Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (pp. 3115-3127). ISSN: 1138-1663.
- Ribeiro, D. (2007). Diário Colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Alfredo Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp. 41-56. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, O. M. (2017). A produção de textos em uma sala de aula sem paredes: um desenho curricular em construção. In R. S. Dias & N. A. Volpato (Org.), *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas* (pp. 9-35). Contexto Digital.
- Ribeiro, M. C. (2018). Formação de professores e educadores: o professor enquanto profissional de desenvolvimento humano. 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. 33-34). Instituto Politécnico de Bragança.

- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.) *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 324- 333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rinaldi, C. (1998b). Progettazione, observation and documentation [Conferência proferida no Winter Institute]. Reggio Emilia.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Noesis*, 71, 24 -29.
- Sá, A. (1995). A aprendizagem da Matemática e o jogo. *Noesis*, 35, 10-13.
- Salguero, M. J. C. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, (11), 196-203.
- Santana, C. P., Rossi, F. A. B., Silva, P. F. & Narimatsu, K. C. P. (2022). *Escola e Família – Participação dos Pais na Escola*. (1ª ed.). Editora Científica Digital. <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-079-9.pdf>
- Santos, T. & Milhano, S. (2014). A Banda Desenhada como estratégia pedagógica em contexto de 1.º Ciclo. In M. J. Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *ATAS do XII Congresso da SPCE – Espaços de Investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. (pp. 1573-1583). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 9 (1), 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *I Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (212-219). Instituto Politécnico de Bragança.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.

- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vecchi, V. (1999). What Kind of space for living well in school? In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed.), *Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: REGGIO CHILDREN
- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação 11/04/2011. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_ep_e.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série A de 30/08/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série A de 30/08/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação. *Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 14, 1.ª Série de 19/01/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho-Normativo n.º 10-A/2015 do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. *Organização do ano letivo*. Diário da República n.º 118, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/06/2015. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2015-67552519>

Despacho- Normativo n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Aprova, em regime de experiência pedagógica, a implementação de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário, no ano escolar de 2017/2018*. Diário da República n.º 128, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho-Normativo n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

DGE (2010). *Programa. Educação Estética e Artística*. <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/index.html>

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, 4.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português, 3.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Diário de Formação, 2022/2023

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Projeto Educativo (2013/2014).
- Projeto Educativo (2020/2021).
- Projeto Curricular de Grupo (2022/2023).
- Projeto Curricular de Turma (2022/2023).
- Ribeiro, D. (2022/2023). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada**

Beatriz Almeida Gomes

