

Orientação

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório de Estágio evidencia o culminar de um percurso de vida marcado pelo sonho de ser educadora e professora, de um processo de investimento, crescimento e desenvolvimento individual, mas também um processo colaborativo de aprendizagem constante para o qual contribuíram, de diversas formas, inúmeras pessoas importantes.

Dirijo um primeiro agradecimento à minha família que me ensinou, entre tantos outros, o valor da humildade e da resiliência. Apesar das adversidades que possa vir a encontrar, apoiou sempre o meu sonho dando-me liberdade de escolha no momento em que decidi enveredar por esta área. Agradeço não só a formação que agora termino, que me proporcionaram, mas também o incentivo da assiduidade na formação contínua em paralelo, desde logo, valorizando o processo de aprendizagem ao longo da vida.

Aos amigos e amigas deixo um agradecimento pela amizade sincera traduzida pela celebração das conquistas e pelo apoio nos momentos mais frágeis.

Ao João, amigo e namorado, agradeço a sua maneira de sorrir para a vida que tanto me ajudou a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo.

Além dos amigos e amigas que a vida já me tinha oferecido, conheci a Diana, a minha conterrânea que me acompanha desde o primeiro dia da Licenciatura e que agora foi o meu par pedagógico. A ela agradeço a amizade, a sinceridade e o companheirismo. A nós juntaram-se a Maria Rui e a Mila, o quarteto, colegas e amigas. Faltam-me as palavras para descrever esta amizade que me fez perceber o verdadeiro significado de companheirismo, de colaboração e de solidariedade umas para com as outras. Tudo o que construímos ao longo deste Mestrado traduziu a essência de todas e cada uma de nós.

Um outro agradecimento dirige-se às supervisoras institucionais, a Doutora Margarida Marta e a Doutora Susana Sá, cujo profissionalismo prendeu a minha admiração. Agradeço-lhes o apoio incondicional ao longo da Prática Educativa Supervisionada e da construção deste documento. Agradeço os votos de confiança e as críticas construtivas que me fizeram crescer.

Do mesmo modo, agradeço às docentes cooperantes e nelas, a todos os profissionais da instituição que me acolheu, que me fez sentir em casa. À educadora e à professora agradeço a relação pessoal e profissional construída que marcou este percurso. Às crianças, do grupo de Educação Pré-Escolar e do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, agradeço os abraços sentidos, a genuinidade, as brincadeiras e aprendizagens partilhadas. Guardarei sempre as memórias que construímos porque foram as primeiras crianças que me fizeram sentir verdadeiramente educadora e professora.

No primeiro dia da Licenciatura uma professora recebeu a minha turma dizendo: “bem-vindas à melhor Escola Superior de Educação do país”. A minha primeira opção sempre foi a ESE do Politécnico do Porto e, agora, confirmo a expectativa que me impulsionou pela educação de excelência que me proporcionou através dos diversos profissionais que a representam. De forma singular, todos contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

São inúmeros os motivos para agradecer porque, como escreveu Antoine de Saint-Exupéry, “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”. Sou, assim, um *puzzle* cujas peças se constituíram pelo que aqueles que passaram por mim deixaram de si.

RESUMO

O presente documento é fruto de um percurso de formação onde esteve presente a dialogia entre a mobilização de saberes de caráter científico, pedagógico, didático, cultural e investigativo e a prática educativa.

A aproximação à Metodologia de Investigação-Ação contribuiu para a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, promovendo a tomada de decisão face à complexidade e singularidade das questões que emergem da prática. Na tentativa de progredir na transformação da educação pela inovação das práticas procurou-se promover propostas pedagógicas e didáticas devidamente contextualizadas partindo dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, elas que são o centro do processo educativo. Inscritas num paradigma socioconstrutivista levaram-se a cabo pedagogias participativas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Para o processo educativo da criança concorreram diferentes atores educativos considerados ao longo da prática educativa, valorizando o contributo da relação escola-família, bem como da comunidade. O trabalho colaborativo estabelecido, potenciador de uma coconstrução de saberes, fomentou o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais da futura docente.

Por último, estimando o princípio da aprendizagem ao longo da vida, a problematização fundamentada e reflexiva da prática presente neste Relatório de Estágio fomentou o desenvolvimento de competências para a docência na Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, perfil duplo que exige um conhecimento aprofundado sobre as duas valências educativas.

Palavras-chave: Criança; Socioconstrutivismo; Trabalho Colaborativo; Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This document is the result of a training process in which there was a dialogue between the mobilization of scientific, pedagogical, didactic, cultural and investigative knowledge and an educational practice.

The approach to the Methodology Investigation-Action as an investigative methodology contributed to the construction of a reflective and investigative professional attitude, promoting decision making in view of the complexity and uniqueness of the issues that emerge from practice. In an attempt to make progress in the transformation of education through the innovation of practices, we tried to promote pedagogical and didactic proposals properly contextualized based on the children's interests, needs and difficulties, who are the center of the educational process. Inscribed in a socio-constructivist paradigm, participatory pedagogies were carried out, such as the Methodology of Work by Project.

For the educational process of the child, different educational actors participate throughout the educational practice, valuing the contribution of the school-family relationship, as well as the community. The development of socio-professional and personal skills of the future teacher was also possible thanks to the collaborative work that enhanced a co-construction of knowledge.

Finally, estimating the principle of lifelong learning, the reasoned and reflective problematization of the practice present in this Internship Report has already contributed to the development of teaching skills in Pre-School Education and 1st Cycle Education Basic teaching, a double profile that requires a deep knowledge of the two educational levels.

Keywords: Child; Socialconstructivism;
Collaborative Work; Professional Development.

ÍNDICE

Índice de figuras	vi
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Um olhar paradigmático sobre a educação	3
1.1. Especificidades da educação pré-escolar	11
1.1.1. A construção do conhecimento do mundo na Educação Pré-Escolar	19
1.2. Especificidades do 1.º Ciclo do ensino básico	21
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	30
1. Caracterização da instituição cooperante	30
1.1. O ambiente educativo na educação pré-escolar	33
1.2. O ambiente educativo no 1.º Ciclo do ensino básico	39
2. Metodologia de investigação	44
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
1. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	48
2. Ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Reflexão final	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ética do educador de infância	11
Figura 2 - Perspetivas pedagógicas para a Infância e MTP	15
Figura 3 – Ciclo espiral de Investigação-Ação	45
Figura 4 - Crianças a utilizar o computador na sua pesquisa	52
Figura 5 – Crianças a escutar alguns dos áudios gravados aquando da construção do sistema solar	54
Figura 6 – Criança a observar os organismos encontrados na horta	57
Figura 7 – Crianças a explorar a área das ciências	58
Figura 8 – Criança a semear ervilhas	59
Figura 9 – Crianças a extrair ervas daninhas e a manipular instrumentos agrícolas	59
Figura 10 – Classificação dos materiais trazidos pelas famílias	61
Figura 11 – Crianças a brincar na parede/rede sonora	62
Figura 12 – Criança a desenhar a letra sobre a letra de lixa	65
Figura 13 – Criança a desenhar a letra na caixa de sal	65
Figura 14 – Crianças a ilustrar a sua frase usando os dedos	66
Figura 15 - Imagem do desafio proposto	73
Figura 16 – Estratégia de resolução do problema de uma criança	74
Figura 17 – Registo durante a atividade de uma criança	77
Figura 18 - Partilha dos resultados de uma criança	78
Figura 19 – Personagens construídas com plasticina	80
Figura 20 - Ilustração construída com legos, algodão, palitos e rolas de cortiça	80

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
- Dec. Lei – Decreto Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MIA – Metodologia de Investigação-Ação
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS – Necessidades Adicionais de Saúde
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA – Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- RE – Relatório de Estágio
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) inscreve-se num processo de indagação acerca da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular pertencente ao plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) lecionado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O período de estágio decorreu numa instituição pública do grande Porto, compreendendo as valências de EPE e o 1.º CEB. Primeiramente, ocorreu na EPE em regime presencial. Seguidamente, na primeira etapa da escolaridade obrigatória, iniciou-se num regime presencial passando ao regime de colaboração com a orientadora cooperante num processo de ensino à distância, uma exigência da situação epidemiológica vivenciada.

O grupo da EPE era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo um grupo muito heterogéneo. Por outro lado, as crianças do grupo do 1.º CEB tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos frequentando o 1.º ano de escolaridade. A proximidade destas valências educativas, tanto a nível estrutural como a nível relacional possibilitou a reflexão acerca dos processos de transição vertical vividos pelas crianças, bem como dos benefícios da relação e continuidade educativa entre ambos, harmonizando a complexidade do processo. O contacto com as duas valências educativas permitiu, ainda, um crescimento e desenvolvimento profissional no âmbito do perfil duplo de docência.

Tendo o presente RE como propósito a obtenção do grau de mestre, procurou-se fazer transparecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento traçado ao longo da PES pautado por um crescimento pessoal, social e profissional. Este crescimento foi possível através do processo de observação e cooperação nos contextos, bem como pelo processo de colaboração com os diferentes agentes educativos. Por seu turno, este crescimento reflete um saber científico, pedagógico, didático, cultural e investigativo que, uma vez adquirido e constantemente consolidado ao longo da formação inicial, foi reproduzido na prática, juntamente com as crenças pessoais produzindo, assim, a verdadeira *praxis*.

Quanto à estrutura do presente documento, este encontra-se organizado em três capítulos que, apesar de estruturalmente divididos, se complementam entre si, culminando numa reflexão crítica, fruto de um processo indagador acerca da vivência de toda a PES. O primeiro capítulo apresenta um quadro concetual constituído pelos referentes legais e teóricos comuns à prática dos dois níveis educativos, sucedido pelas especificidades de ambos.

Com vista a apresentar uma caracterização do contexto onde foi desenvolvido o estágio, o segundo capítulo evidencia primeiramente uma caracterização da instituição educativa em questão. As especificidades de cada valência supõem ambientes educativos distintos que são apresentados numa segunda fase. A aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) como metodologia adotada ao longo da PES é apresentada, por último, no segundo capítulo. Traduzida por um processo cíclico e dinâmico em espiral, compreendeu processos transversais de observação, planificação, reflexão e avaliação efetivados com o apoio de diversos instrumentos.

Partindo da caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PES e mobilizando o quadro concetual tecido ao longo do primeiro capítulo, foi possível traçar ações estratégicas a ter em conta nas práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, respetivamente. Fruto de um processo de reflexão pós ação e para a ação, a futura docente procurou analisar crítica e construtivamente as ações desenvolvidas no âmbito da aprendizagem daquelas que são o centro da educação, assim como do seu próprio desenvolvimento profissional.

Analisando retrospectivamente todo o processo da PES onde se construiu colaborativamente uma diversidade de saberes, bem como os seminários enquanto espaço de reflexão partilhada sobre e para a prática, o RE termina com uma reflexão acerca de todo o percurso de formação vivido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos” (Nóvoa, 2010, p. 42).

Este capítulo começa por apresentar uma breve contextualização histórica da conceção de educação em Portugal desde o 25 de abril de 1974, que se repercutiu na evolução da EPE e do 1.º CEB. No primeiro ponto é, ainda, explicitado um quadro concetual comum aos dois níveis educativos.

Apesar de constituírem duas culturas institucionais muito próximas e com características que prevalecem em ambas, estas duas valências possuem especificidades que carecem de uma análise aprofundada, tecida posteriormente nos pontos 2 e 3. No ponto 2 são apresentadas determinadas particularidades da EPE que se prendem com as perspetivas pedagógicas participativas refletindo-se na organização das diversas dimensões educativas. No ponto 3 revelam-se as características específicas do 1.º CEB, a primeira etapa da escolaridade obrigatória onde a mudança paradigmática para a promoção de uma melhor resposta educativa desafia os professores deste nível educativo.

1. UM OLHAR PARADIGMÁTICO SOBRE A EDUCAÇÃO

O percurso histórico da conceção de educação em Portugal evidencia um caminho sinuoso num sentido evolutivo. A revolução dos cravos assumiu grande importância para o povo português em diferentes âmbitos, um deles foi a educação. As reformas educativas dos pós 25 de abril de 1974 demarcaram a importância da educação no nosso país. Desde logo, a Constituição da República Portuguesa preconizara a “liberdade de aprender e ensinar” e o “direito [de todos] à educação e à cultura”, nos artigos 43.º e 73.º,

respetivamente. A par destas reformas, entre 1977 e 1986, dá-se a expansão da EPE pelo país, com a criação da rede pública de jardins-de-infância. Entretanto, na década de 1980 foi criada uma rede de escolas superiores para formar educadores de infância e professores do ensino básico (Escolas Superiores de Educação), substituindo as Escolas Normais do Magistério (Formosinho, 2016; Marta, 2015).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, reforça o direito à educação e à igualdade de oportunidades para todos, afirmando, ainda, que a EPE é complementar à ação educativa da família, ficando a seu cargo a opção de as crianças frequentarem ou não este nível educativo. A valorização da EPE cresce com a publicação das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em 1997 (Marta, 2015).

A partir de 1980, começou a discutir-se também o rumo que se deveria dar à educação primária devido às exigências de uma sociedade de informação e num mundo cada vez mais urbanizado. Entre 1996 e 1997 começaram a formar agrupamentos de diversas escolas dos primeiros níveis educativos (EPE e 1.º CEB), denominados agrupamentos horizontais. Esta estratégia evitava, essencialmente, a separação em termos de organização e até mesmo a rotura pedagógica entre os dois níveis.

A Lei-quadro para a EPE, publicada em 1997, admite a importância da EPE afirmando que “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A partir de 1997 começa a investir-se mais na qualidade da oferta educativa por parte da EPE. Foram publicadas leis, normativos e orientações com o objetivo de melhorar a qualidade da EPE, bem como a sua relação de sequencialidade com o 1º CEB. Em 2007, a educação passa a ser uma prioridade para a presidência portuguesa, assumida no âmbito do programa Estudar Portugal. É a partir desta altura que a tutela começa a relevar questões relacionadas com a promoção da inclusão e a igualdade de oportunidades na educação (Marta, 2015).

Retomando os agrupamentos horizontais, estes evoluíram para agrupamentos verticais com a inclusão da EPE, do 1.º, 2.º, 3.º CEB e/ou ensino secundário. Naquela altura, a educação básica deixou, assim, de

funcionar como a iniciação à vivência na escola e às aprendizagens sociais básicas, funções essas transportadas para a EPE. O 1.º CEB tinha a seu cargo a iniciação à escrita, à leitura e ao cálculo, ao passo que a EPE se limitava às aprendizagens sociais. Deixando de ser um ciclo inicial, o 1.º CEB e a atuação dos professores sofreu consequências. Neste nível educativo, utilizou-se sempre majoritariamente uma pedagogia transmissiva no desempenho da sua função, dado que o ensino compreendia a “passagem a uma nova geração de um património cultural essencial, a partir do saber ler, escrever e contar” e, para isso, “a forma mais óbvia de desempenhar [essa função] pareceu a transmissão oral e escrita dos conteúdos a ensinar” (Formosinho, 2016, p. 97). No mercado começaram a surgir materiais para auxiliar essa transmissão, como manuais e livros de fichas ou de exercícios (Formosinho, 2016).

Numa pedagogia transmissiva, o centro não é a criança, mas antes os materiais estruturados que veiculam essa transmissão e o professor que tem uma posição importante nessa transmissão de conteúdos. Para contornar este tipo de pedagogia, que apoia o ensino do mesmo conteúdo a todos, existem práticas participativas, quer na educação de infância quer na educação primária (Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007). Existem mais práticas participativas na educação de infância do que na educação primária, porém não há qualquer razão pedagógica para a não adoção destas pedagogias na educação primária. A questão prende-se com as raízes culturais da construção histórica deste nível educativo. Porém, sempre houve alternativas na educação primária, como o Movimento Escola Moderna (MEM) (Formosinho, 2016). Estas práticas, muitas vezes denominadas alternativas, inserem-se no paradigma socioconstrutivista, valorizando a coconstrução da aprendizagem e do conhecimento, assumindo a criança como “uma pessoa com agência [e] não à espera de ser pessoa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). Procurou-se inscrever toda a PES no âmbito das pedagogias participativas, inspirada pelas práticas que se associam majoritariamente à EPE.

Fosnot (1996) apresenta o socioconstrutivismo como uma teoria que se debruça sobre o conhecimento e a aprendizagem. O conhecimento, por sua vez, segundo este paradigma, é definido como “temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1996, p.9). A aprendizagem é, por si só, um processo

de autorregulação onde se confronta tudo o que o indivíduo possui previamente com o conhecimento que vai adquirindo, levando a um processo de construção de significado apoiado pelo meio físico e social envolvente. Apesar de não ser uma teoria da educação, este paradigma educativo despoleta o pensar e repensar da prática pedagógica, refazendo uma prática que toma a criança como centro da educação, algo que se procurou respeitar no decorrer da PES (Coll et al., 1999; Fosnot, 1996). As crianças são pessoas com capacidades cognitivas, com curiosidade e criatividade. Cada criança é, por si só, um ser único e irrepetível, cada uma é especial pela sua singularidade, como recorda Loris Malaguzzi no poema *As cem linguagens da criança* (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), uma pedagogia participativa envolve três processos cruciais e contínuos no contexto educativo, particularmente valorizados ao longo da PES: a observação, a escuta e a negociação. A observação não se cinge à vista desarmada, mas antes ao conhecimento de cada criança na sua globalidade, desde as suas características individuais aos contextos que consigo interagem. Este conhecimento permite ao docente observar a criança e compreender que as suas conceções são influenciadas pelas suas experiências de vida. Por sua vez, o processo de escuta envolve todos os sentidos, é escutar com intencionalidade. Envolve a escuta da perspectiva da criança, ela que vê o mundo de outra forma, e é capaz de dar informação que leva a refletir sobre a ação e o efeito que esta tem na criança (Oliveira-Formosinho, 2007; Zubizarreta & Ceballos, 2014). A convenção dos direitos das crianças do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) preconiza o direito da criança a ser escutada, a participar nas tomadas de decisão que afetam a sua vida e a expressar o seu ponto de vista (UNICEF, 1989). O último processo, relevante numa pedagogia desta natureza, prende-se com a negociação, um processo de debate sobre o currículo, sobre as dimensões educativas, criando condições para que a criança participe no seu processo educativo desde o seu cerne (Oliveira-Formosinho, 2007).

A visão da criança assumida por uma pedagogia participativa, como analisado anteriormente, pressupõe a diferenciação pedagógica, um desafio constante ao longo da PES. Uma prática desta natureza privilegia a diversidade das crianças, dando resposta às suas necessidades, potencialidades

e aos seus interesses, pela adequação dos processos de aprendizagem, como promulga o Decreto-Lei (Dec. Lei) nº54/2018, de 6 de julho.

A promoção de uma melhor resposta educativa, como supramencionado, passa também por privilegiar uma prática inserida num paradigma socioconstrutivista, como é o caso da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), defendida por Dewey e, mais tarde, pelo seu discípulo William Kilpatrick (Pinazza, 2007). Esta metodologia foi colocada em prática ao longo da PES na EPE, ao passo que no 1.º CEB foi interrompida devido à situação epidemiológica, todavia igualmente valorizada.

Concordando com Kilpatrick (1918), o âmago desta metodologia situa-se na atividade com um fim, com uma intenção (citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Parte de um problema do interesse das crianças, que se pretende resolver, passando por um processo intelectual até o solucionar. Valorizando o processo a percorrer e, não somente, o resultado a atingir, a MTP pode prolongar-se no tempo de forma indefinida, partindo de um elemento desencadeador e respeitando determinadas fases de trabalho até responder ao problema colocado (Katz et al., 1998; Pinazza, 2007).

Katz et al. (1998) defendem quatro fases da MTP, a fase de definição do problema, a fase de planificação, a fase de execução e, por último, a fase de avaliação/divulgação. Em contrapartida, segundo Santos, Leite e Malpique (1991), o projeto deve prolongar-se ao longo de três fases: a fase de identificação/formulação do problema, a fase de pesquisa/produção e, por último, a fase de apresentação/globalização/avaliação final. Na PES privilegiou-se a segunda conceção, sendo visíveis as quatro fases da MTP da primeira conceção com a particularidade de que a segunda e terceira fase se entrecruzaram.

Começando pela fase de definição do problema, esta é despoletada pelo elemento desencadeador de todo o projeto, como um objeto novo, uma história contada, uma situação-problema do quotidiano das crianças, entre outros objetos ou situações que estimulam a curiosidade das crianças (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 2012).

Numa conversa de grupo, onde o docente é um mediador do diálogo entre as crianças, surge o problema e as questões a responder ao longo do projeto. Nesta fase, as crianças partilham os seus conhecimentos prévios acerca da temática, bem como o que pretendem descobrir. Torna-se relevante proceder

ao registo das ideias partilhadas pelas crianças, elaborando uma teia concetual ou uma rede de ideias. Com apoio, as crianças desenham, escrevem, esquematizam a teia expondo o seu pensamento. O docente pode construir a sua própria teia ou contribuir para a teia das crianças, estimulando e desafiando o seu pensamento (Katz & Chard, 1997; Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2012).

A segunda fase pressupõe a previsão do desenvolvimento do projeto. Esta previsão pode ser registada através de teias concetuais, linhas de pesquisa, do traçar do plano de concretização do projeto que pode ser revisitado e reformulado ao longo de todo o processo. Com a construção deste plano define-se o que fazer, como fazer, por onde se pode começar, estipulam-se as tarefas e dividem-se pelo grupo. Definem-se os recursos a utilizar e os agentes educativos que podem colaborar. O docente acompanha atentamente este processo, orientando o grupo, sempre que necessário (Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2012).

A fase que se segue caracteriza-se pela execução do projeto, onde as crianças partem à descoberta, através das suas pesquisas. Na busca do que pretendem saber, as crianças selecionam, organizam e registam a informação que vão desvendando. Através do desenho, do registo fotográfico, de construções, o projeto vai avançando com a assimilação de novos conhecimentos confrontados com as ideias que possuíam inicialmente. Nesta fase, torna-se crucial fazer pontos de situação regulares para possibilitar uma avaliação constante sobre o projeto e sobre a planificação estabelecida na fase anterior, estruturando o que se segue. Com a possibilidade de surgirem novas questões, torna-se relevante planear novas atividades para lhes dar resposta (Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2012).

Por último, aproxima-se a divulgação do trabalho realizado a crianças do mesmo nível educativo ou até de outro, às famílias ou à comunidade envolvente. Segundo Vasconcelos (2012), esta fase caracteriza-se pela “socialização do saber, tornando [o projeto] útil aos outros (p. 17). A divulgação do projeto pode decorrer de diversas formas, consoante as intenções das crianças, através da construção de uma maquete, um modelo, painéis, desdobráveis, livros, através de uma dramatização ou exposição, como aconteceu na EPE (Katz et al., 1998). Ainda nesta fase, dá-se a avaliação do projeto por parte das crianças onde avaliam todo o trabalho desenvolvido, as

aprendizagens construídas, o contributo de cada um, o nível de entreaajuda entre os elementos do grupo. Nesta fase podem surgir novos projetos pela formulação de novas hipóteses ou ideias que desencadeiam um novo trabalho de projeto (Katz et al.,1998; Vasconcelos, 2012).

A dinâmica da MTP, anteriormente apresentada, permite um trabalho aprofundado na zona de desenvolvimento proximal da criança. Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10) apresenta a

zona de desenvolvimento próximo como a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (p. 10).

A MTP caracteriza-se pelo elevado grau de interação entre crianças e entre as crianças e os docentes, estimulando a troca de saberes e a colaboração mútua, no sentido de construir aprendizagens, adquirir conhecimentos e desenvolver competências (Coll et al., 1999; Vasconcelos, 2012). Os ideais desta metodologia, centrada na resolução de problemas que emergem da experiência ativa das crianças e da sua curiosidade inata, culminam num currículo centrado na criança e no contexto onde se inserem (Coll et al., 1999; Katz et al., 1998). A criança investigadora neste processo de resolução de problemas, articulando e integrando diversas áreas do saber na busca de respostas, harmoniza as fronteiras do currículo prescrito tornando-o um “sistema complexo e interativo” (Vasconcelos, 2012, p. 20).

O currículo, segundo Roldão (1999), compila o conjunto de saberes que a escola transmite. Complementando com a ideia de Sacristán (1989), o currículo corresponde ao conjunto de conhecimentos e ao modo como estes são abordados. Apesar do carácter fechado do currículo prescrito, o docente não pode agir como consumidor. Por seu turno, pode e deve moldar as suas práticas mantendo as finalidades educativas prescritas pelo currículo e pela tutela, tomando decisões informadas e fundamentadas que irão interferir positivamente ou negativamente na educação das crianças (Diogo, 2010).

Nóvoa (2010) concorda com esta conceção afirmando que o currículo para o século XXI é exigente, mas, ao mesmo tempo, tem de ser simples, conferindo liberdade aos docentes. Desde logo, a liberdade de organização, originando

escolas diferentes, mas contextualizadas e a liberdade de construção de projetos. O docente, mesmo não sendo considerado o centro do processo educativo, assume um papel de relevo neste processo, sendo um coconstrutor de conhecimento e aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento das crianças (Katz et al., 1998).

Estando perante crianças nativas da era digital em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tomam parte integrante na sua vida, a escola e os docentes têm o dever de potenciar o desenvolvimento das competências das crianças neste âmbito, preparando-as para os desafios da contemporaneidade (Flores, Escola & Peres, 2012). Por seu turno, o recurso às TIC para a promoção de aprendizagem da criança no âmbito das diferentes áreas do saber exige competências de inovação por parte do docente, a par das competências de criação e de competências de decisão, conhecendo as potencialidades desta poderosa ferramenta utilizando-as de forma contextualizada (Flores, Peres & Escola, 2013).

A inovação e renovação das práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com o saber e as competências que o docente detém, bem como a sua abertura à mudança. Corroborando com Flores et al. (2013) “a identidade profissional docente é dinâmica adaptando-se aos contextos sociais e à evolução tecnológica” (p. 339), produzindo a arte que possibilita a apropriação do conhecimento por um sujeito, a pedagogia (Nóvoa, 2010). O seu sucesso depende da cooperação estabelecida com as crianças neste processo e da sua destreza em criar um ambiente educativo que propicie a aprendizagem, tanto na EPE como no 1.º CEB (Nóvoa, 2010). Se, por um lado, constituem duas valências de natureza distinta, com um currículo e um ambiente educativo tão distintos, a profissionalidade de educador e professor torna-se complexa e rebuscada exigindo especificidades na ação de ambos os docentes. Por outro lado, comungam de aspetos comuns que se prendem com aspetos relacionais, sejam eles pessoais ou profissionais e ainda a “postura ético-política centrada no cuidado com a vida de cada um e de todos os seres humanos, fundamentada nos valores da equidade, da solidariedade e da justiça” como afirma Marta (2015, p. 127) (Dotta, Marta, Soares & Matiz, 2014).

Estes dois níveis educativos situam-se na mesma fase de desenvolvimento da criança justificando que as suas práticas deveriam concorrer para um sentido comum, compartilhando conhecimentos de base, metodologias e

práticas. Esta partilha, além de exigir um trabalho colaborativo entre profissionais, contribui para a harmonização do processo de transição que as crianças vivenciam entre estes níveis (Bowman, 1993, citado por González, Muñoz & Zubizarreta, 2019). O perfil duplo do docente da EPE e do 1.º CEB traz vantagens neste âmbito, dado que permite um conhecimento mais aprofundado sobre ambos os níveis e facilita o acompanhamento desta transição educativa tão importante para a vida das crianças. Denominadas transições verticais, a criança vivencia esta transição aquando da mudança entre ciclos educativos, neste caso, entre a EPE e o 1.º CEB.

Os educadores bem como os professores do 1.º CEB podem contribuir para a harmonização do processo de transição, quando se constituem como um facilitador começando, desde logo, pelo conhecimento das particularidades da EPE apresentadas de seguida (Lopes da Silva et al., 2016; González et al., 2019; Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018).

1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE inevitavelmente possui uma grande influência no desenvolvimento da criança, dado que constitui um dos seus primeiros contextos de socialização, tornando-se uma etapa crucial capaz de marcar a sua experiência de vida (Lopes da Silva et al., 2016; Delors et al., 1996; Dotta et al., 2014). Pela sua complexidade, este nível educativo exige um profissional capaz de interrelacionar a “ética do cuidar” e a “ética do educar” como representa a Figura 1 (Marta & Lopes, 2014, p. 5346).



Figura 1 – Ética do educador de infância
(Adaptado de Marta & Lopes, 2014)

Se, por um lado, a criança precisa de cuidados, ou seja, de apoio para responder às suas necessidades básicas, por outro lado, também tem o direito

a aceder à educação, a aprender. Por si só, a criança é um ser criativo e o educador tem um papel relevante no estímulo e fomento desta criatividade (Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2014).

Desde logo, a profissionalidade do educador de infância supõe a criação de um ambiente educativo que se assuma como um segundo educador, fornecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem pela experiência e participação, como se procurou fazer ao longo da PES. Do mesmo modo, esse ambiente educativo tem de propiciar relações e interações que contribuam para o desenvolvimento afetivo-relacional da criança, bem como proporcionar aprendizagens diversificadas e integradas. Importa referir que a organização do ambiente educativo comporta quatro dimensões cruciais, a organização do espaço, a organização do tempo, a organização do grupo e a gestão das interações (Lopes da Silva et al., 2016; Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro; Marta & Lopes, 2014).

Um ambiente educativo desta natureza promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança numa perspetiva holística, partindo das suas necessidades e interesses. Desta forma, a criança é sujeito e agente do processo educativo, expressa-se, é escutada e aprende a escutar e a respeitar o contributo do outro (Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2014). Nesta ótica, o educador é chamado a construir o currículo a par com as crianças, como preconiza o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. O currículo na EPE é concebido pela planificação das atividades e projetos e pela organização do ambiente educativo, tendo em vista a promoção da articulação de saberes (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016).

A conceção do currículo envolve, assim, um processo conjunto de construção com a participação de diversos agentes educativos e, não apenas, o educador, como também as crianças, outros profissionais e as famílias. Por parte do educador, é exigido um conhecimento aprofundado de cada criança e do seu contexto de vida que a influencia. O educador tem a responsabilidade de promover o envolvimento de todos estes agentes educativos encontrando estratégias facilitadoras de todo o processo (Lopes da Silva et al., 2016). A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril apresenta a importância da avaliação neste processo e as particularidades que esta assume na EPE. Resultante de um processo contínuo, a avaliação formativa procura que a

criança tome consciência do que desenvolveu, do que construiu, do que descobriu, do que ainda quer descobrir e das dificuldades que já ultrapassou e aquelas que ainda tem de ultrapassar. Assim sendo, na EPE não se realiza uma avaliação “da aprendizagem”, mas antes uma “avaliação para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). A observação contínua do desenvolvimento e da aprendizagem da criança fornece ao educador informação importante para o sustento das planificações procedentes, reajustando a ação consoante as necessidades a colmatar e, ainda, os interesses das crianças para promover novas aprendizagens como decorreu na PES (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

A avaliação contribui, assim, para o ciclo de investigação-ação em que o educador está imbuído. A intencionalidade educativa constitui outro marco importante a ter em conta neste ciclo. A sua intencionalidade dá robustez à sua ação, dá-lhe sentido, decorrendo da imagem de criança que o educador tem, do modo como pensa que ela aprende e do papel que assume perante o grupo. A intencionalidade educativa permite que o educador defenda o porquê da sua ação e qual a sua finalidade (Lopes da Silva et al., 2016). Este ciclo de ação educativa exige um questionamento constante, uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas que têm de estar abertas à mudança e ao imprevisto. Emerge, desta forma, um educador crítico, reflexivo, criativo e inovador, capaz de responder às exigências desta profissionalidade específica, como Dotta et al. (2014) apontam (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Katz (1993, citado por Marta & Lopes, 2014, p. 5348), por sua vez, demarcou oito parâmetros que identificam esta profissão e transmitem a sua robustez: “necessidade social, altruísmo, autonomia, código ético, distância do cliente, padrões de prática, formação prolongada e saber especializado” (Marta & Lopes, 2014).

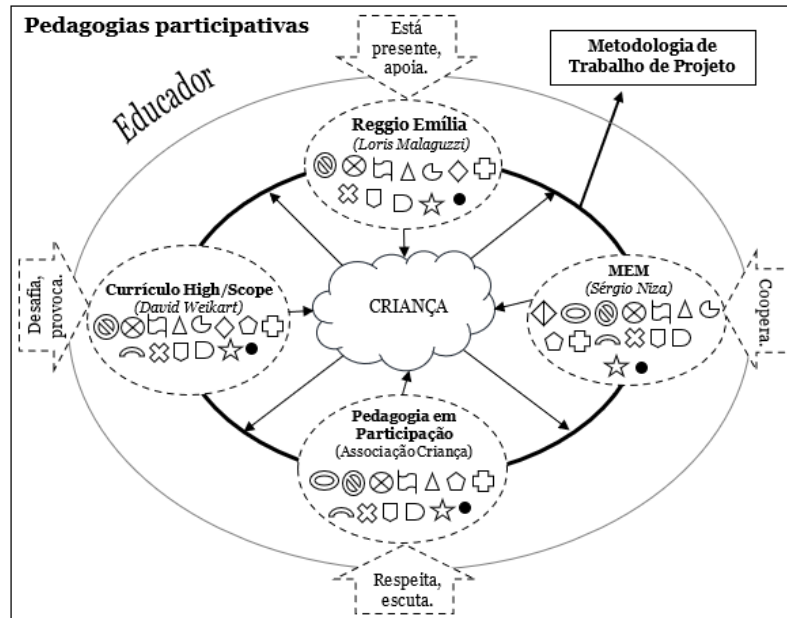
Com todas as exigências desta profissão, o educador de infância, com o passar dos anos vai-se desenvolvendo profissionalmente. Para este desenvolvimento contribuem três vertentes indissociáveis, como apresenta Marta (2015), o desenvolvimento pessoal do educador, o que o influencia dentro da escola e fora da escola. Este desenvolvimento depende das características pessoais do educador, das suas convicções e crenças, das suas experiências de vida. É influenciado, ainda, pela formação inicial que frequentou e pela formação contínua que procura, como a sua participação em

congressos e ações de formação, investindo na sua aprendizagem profissional ao longo da vida (Marta, 2015; Marta & Lopes, 2014).

Dentro do estabelecimento educativo são inúmeras as relações e as situações que influenciam o desenvolvimento profissional do educador, como o trabalho colaborativo de qualidade entre profissionais e agentes educativos, criando redes de trabalho onde a partilha de experiências é uma constante e a reflexão crítica sobre elas. O próprio ciclo de investigação-ação em que o educador se circunscreve, pela avaliação e reflexão contínua que exige, levando à gestão da ação educativa para promover uma melhor resposta educativa a todas as crianças, contribui para o seu desenvolvimento. Fora da escola, por sua vez, também existem redes de comunicação, parcerias com a comunidade ou entidades externas que influenciam o desenvolvimento profissional do educador. As diretrizes da tutela, como as OCEPE e as metodologias adotadas pelo educador, embora externas à escola, refletem-se nas suas práticas pedagógicas (Marta, 2015).

O educador deve possuir um marco teórico e um conhecimento de conceções de diferentes referentes que lhe permite priorizar metas e finalidades, combinar um quadro de valores, articular a teoria e a prática para construir a *praxis* pedagógica. Este marco teórico apoia o pensamento e a reflexão do educador, atendendo aos modelos pedagógicos como fontes que lhe permitam construir conhecimento para suportar as suas práticas e não como estratégias prescritivas e reguladoras. Um educador que conhece as possibilidades educativas das várias abordagens pedagógicas e dos referentes que podem guiar e orientar a sua ação é capaz de as integrar na sua prática, enriquecendo-a (Oliveira-Formosinho, 2007).

As OCEPE, não se constituindo um modelo curricular, explicitam as orientações para a *praxis* pedagógica nas suas várias dimensões curriculares. Na Figura 2 é possível verificar o culminar de diversos modelos e metodologias em articulação com as orientações curriculares que, por sua vez, resulta da confluência de características das pedagogias propostas por diversos autores (Lopes da Silva et al., 2016). O currículo High/Scope, a pedagogia Reggio Emilia, o MEM, a pedagogia em participação e a MTP constituíram os suportes pedagógicos da PES no âmbito da EPE, todos circunscritos num paradigma participativo.



Perspetivas pedagógicas presentes nas OCEPE	
<p>Organização do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ◁ Instrumentos de regulação / mapas de registo; ⊕ Vida democrática em grupo; ⊗ Trabalho individual, a pares, pequeno e grande grupo; ⊗ Promoção do trabalho cooperado. 	<p>Organização do espaço e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊔ Divisão do espaço em áreas/espacos; △ Variedade de materiais e recursos; ⊕ Utilização das paredes da sala para exposição; ◇ Valorização do espaço exterior e espaços comuns.
<p>Organização do tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Planeamento da rotina pedagógica; ⊕ Organização estruturada e flexível do tempo; ⊔ Planeamento do tempo semanal, mensal e anual. ☆ Aprendizagem e desenvolvimento holísticos 	<p>Interações</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Envolvimento das famílias e da comunidade; ⊔ Trabalho em equipa entre profissionais; ⊔ Promoção da interação entre as crianças e entre crianças e o educador. ● Aprendizagem a partir da resolução de problemas

Figura 2 - Perspetivas pedagógicas para a Infância e MTP

(Adaptado de Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996)

Caminhando no percurso histórico, por volta de 1945, logo após a segunda guerra mundial, surge a pedagogia de Reggio Emilia por entre os destroços que a guerra deixara, pensado por Loris Malaguzzi. Uma pedagogia onde as cem linguagens da criança são respeitadas, enaltecem-se as variadas formas de

expressão simbólica. Atendendo à imagem de criança como um aprendiz ativo, com direitos e como um ser competente, esta pedagogia procura “apoiar as crianças a sentir a sedução estética” (Lino, 1996, p. 117) (Lino, 1996).

O currículo High/Scope surgiu mais tarde, no ano de 1960, pensado, inicialmente, por David Weikart para educar crianças em risco, em condições de vulnerabilidade social e pobreza extrema. Privilegiando a aprendizagem pela ação, o seu autor defende a experiência direta da criança através da qual retira significado. Desta forma, atribui sentido ao mundo, respondendo à sua vontade inata de o explorar. Partindo da sua iniciativa pessoal, a criança parte à descoberta deixando-se envolver em experiências-chave que constituem “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5) (Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1996).

A pedagogia em participação consiste numa perspetiva pedagógica da Associação criança que surgiu no início da década de 1990. Apesentando uma visão democrática, preconiza a participação de todos os atores onde as crianças assumem uma responsabilidade social. Os eixos definidores da intencionalidade pedagógica distinguem esta pedagogia como uma pedagogia do ser, pela promoção de um ambiente de bem-estar; uma pedagogia de laços, pela promoção do sentimento de pertença; uma pedagogia do significado, pela significação das aprendizagens construídas, através da aprendizagem experiencial que permite a exploração, o fazer e, posteriormente, a comunicação do que é feito e experienciado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996).

Por último, surgiu o MEM em 1996, com Sérgio Niza caracterizado por integrar um projeto democrático. Considerando a escola “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 144), este movimento valoriza os grupos heterogéneos onde se cria um clima de liberdade de expressão (Niza, 1996).

Intersetando as dimensões pedagógicas consideradas nas OCEPE com as propostas de cada perspetiva pedagógica, segue-se a análise da organização do espaço e dos materiais, a organização do grupo, a organização do tempo e, ainda, a gestão das interações onde se realça o papel do educador em interação com a criança que é o centro de todo o processo educativo, como se pode observar na Figura 2 (Lopes da Silva et al., 2016).

Quanto à organização do espaço, todas as perspectivas pedagógicas consideradas concorrem para a organização da sala em áreas de atividade ou áreas de interesse que promovam uma diversidade de aprendizagens, pelo encorajamento de uma multiplicidade de brincadeiras. Partindo de situações do cotidiano, constituem “territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem”, personificando os papéis sociais originais da vida adulta evitando miniaturas infantilizantes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996, p. 45). Consoante a necessidade e o interesse das crianças, em função das atividades e projetos desenvolvidos, a sala poderá ser reorganizada. As paredes são o espelho das atividades e projetos desenvolvidos, constituindo espaços de exposição da documentação pedagógica produzida (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

A seleção dos materiais e recursos deve ser refletida, atendendo a critérios de qualidade e variabilidade. Todas as perspectivas pedagógicas valorizam a arrumação como veículo de promoção da autonomia da criança. A valorização do espaço exterior como espaço educativo também é unânime entre estas pedagogias, permitindo a extensão de atividades ou projetos do interior para o exterior. Este espaço também pode ser propício para o cultivo de plantas ou a criação de animais (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

A pedagogia de Reggio Emilia destaca-se das demais pela preocupação da dimensão estética dos espaços que possuem uma estrutura idêntica à das cidades italianas. A arquitetura deve ser pensada pelos agentes da educação e por um arquiteto, em concordância. Prevê que em cada escola exista um espaço comum, a *piazza*, três salas de atividades à sua volta com diversas áreas de interesse, um arquivo, uma sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as casas de banho. Além destes espaços, prevê a existência de um *atelier* de artes visuais e gráficas, que apele à sensibilidade estética e promova o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, com a presença de um atelierista para apoiar estas experiências (Lino, 1996).

A organização do tempo é demarcada pelo estabelecimento de uma rotina que apoia a aprendizagem ativa promovendo a segurança da criança que prevê o que antecede e procede determinado momento. Essa rotina deve procurar respeitar as preferências e motivações das crianças, apresentando uma

estrutura flexível. A pedagogia de Reggio Emilia, apesar de não prever uma rotina diária predefinida, procura colocar em prática uma estrutura igualmente flexível que preveja diferentes tipos de interação (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

A gestão das interações concorre para a promoção de um ambiente agradável e democrático que promova a participação de todos, a sua atitude crítica, a cooperação, o respeito pela criança que tem o direito a ser escutada. Este clima de interação dá oportunidade ao grupo de coconstruir aprendizagens e conhecimento e a celebrar as suas conquistas. O educador ao estabelecer uma interação e relação socioafetiva com a criança observa-a e escuta-a com todos os seus sentidos, conhece os seus interesses e necessidades para planificar o processo de aprendizagem num processo de negociação. (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

Ainda no campo das interações e relações entre os intervenientes do processo educativo, estas quatro pedagogias valorizam o trabalho em equipa entre os profissionais que o processo educativo envolve, bem como com as famílias das crianças, criando uma comunidade educativa. As famílias e a comunidade envolvente são, deste modo, chamadas a contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças esgotando as potencialidades que esta relação possui (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

Por último, a organização do grupo assenta na mesma linha de pensamento que as demais dimensões pedagógicas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996) apresentam duas perspetivas, uma de cariz individualista que permite à criança tomar as suas decisões e outra de cariz sociocolaborativo que implica o trabalho a pares, em pequeno e grande grupo. Esta pluralidade de ritmos de trabalho e de organização de grupo, característica de todas as pedagogias estudadas, contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, promove a solidariedade, o sentimento de pertença e a partilha. Neste ambiente, “as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Lino, 1996, p. 119) (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 1996; Niza, 1996). O MEM apresenta os instrumentos de regulação da ação educativa que auxiliam na organização do grupo, como por exemplo o plano de atividades, a lista semanal de projetos, o quadro de distribuição de tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo (Niza, 1996).

A MTP, cuja perspectiva foi anteriormente analisada, perpassa todas as pedagogias mencionadas, devido à compatibilidade pedagógica com todas as dimensões pedagógicas analisadas (Lopes da Silva et al., 2016).

1.1.1. A construção do conhecimento do mundo na Educação Pré-Escolar

Vários autores ao longo da história foram defendendo a inclusão das ciências na educação de crianças, ainda que em idades precoces. John Dewey, em 1956 (citado por Howe, 2002), apelava à importância do respeito pelos interesses naturais da criança, sem influência do adulto, primeiramente, para que depois este pudesse conduzir o seu pensamento e a sua descoberta no âmbito científico, tendo em conta as suas capacidades de compreensão (Howe, 2002). Inevitavelmente, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Este é o ponto de partida para a curiosidade inata da criança que procura responder aos seus porquês para compreender o mundo que a envolve (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE defendem três componentes que organizam a forma como a criança constrói o conhecimento do mundo, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e introdução às tecnologias. Na introdução à metodologia científica, importa partir, não só dos interesses das crianças, mas também dos seus conhecimentos prévios, das ideias ou conceções que criaram sobre determinado fenómeno ou problema. Desta forma, com vista a fazê-las evoluir concetualmente, desenvolvem o seu pensamento científico através da formulação de hipóteses e do procedimento traçado para solucionar a questão inicial (Howe, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Com uma “atitude científica e investigativa”, a criança adquire

vocabulário científico, não de forma forçada em um plano abstrato, mas antes na sequência dos seus interesses, da sua exploração e posterior descoberta, ou seja, de forma contextualizada (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86) (Howe, 2002). A abordagem às ciências pode envolver a exploração de saberes diversos, desde o conhecimento do mundo social partindo do seu meio próximo, para um meio mais alargado, ao conhecimento do meio físico e natural, igualmente numa perspetiva progressista (Lopes da Silva et al., 2016).

Como acontece com outras áreas de saber, é relevante, na perspetiva de Howe (2002), uma abordagem que promova uma atitude positiva por parte das crianças em relação às ciências. Embora esta abordagem se enquadre na área do conhecimento do mundo, a sua abrangência permite a sua articulação e integração com outras áreas do saber, nomeadamente quando a criança procura expressar o seu pensamento através da linguagem oral e escrita, da matemática e da linguagem artística (Beane, 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

A contínua evolução e mudança que se faz sentir atualmente permite que as crianças estejam eminentemente em contacto com as TIC. Esta ferramenta muito usada pela sociedade do século XXI aproxima as crianças de realidades que não lhes são tão próximas, permitindo-lhes, facilmente, conhecer e saber mais sobre determinadas áreas, consoante o seu interesse (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2017). O acesso ao computador na sala de atividades ou fora dela é um recurso de aprendizagem relevante, pode constituir uma fonte de recolha de informação, bem como de organização e tratamento de informação em diferentes formatos. Embora as TIC constituam um recurso de aprendizagem apelativo para as crianças, importa mediar a sua utilização de forma criteriosa explorando as suas potencialidades atendendo aos riscos que podem advir. Uma boa aplicação das TIC na EPE pode constituir uma motivação pedagógica como defende Marta (2017). Corroborando com as OCEPE, neste processo, a criança não pode ser “apenas consumidora, mas também produtora” no campo tecnológico, apropriando-se destas ferramentas para ampliar “os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

O educador tem a missão de proporcionar o contacto com diversos recursos pedagógicos e tecnológicos para que as crianças os utilizem nas suas atividades e projetos não apenas no âmbito da área do conhecimento do mundo, mas também na formação pessoal e social e na expressão e comunicação

convocando, uma vez mais, a articulação de saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória, uma etapa crucial na vida de uma criança, não desfazendo a relevância de qualquer outra. Num ambiente onde o desenvolvimento de competências e a aprendizagem acontecem, o professor tem um papel crucial na reconfiguração do ensino e da aprendizagem para, não só fazer com que todos os alunos aprendam, como também prepará-los para a mobilização de saberes e competências num mundo desafiante (Oliveira-Martins, 2017).

Como recordam Roldão, Peralta & Martins (2017), “a massificação e alargamento da escolaridade e conseqüente crescimento da complexidade dos contextos têm vindo a requerer lógicas de proximidade e de adequação” (p. 3). A adequação mencionada também foi exigida a nível curricular, com a apresentação das Aprendizagens Essenciais (AE), como documento de orientação curricular, no caso, para o 1.º CEB. Fruto de uma “reorganização e modernização do currículo” (Roldão et al., 2017, p. 3), sugerem as aprendizagens que, efetivamente são cruciais que a criança faça nesta etapa, em articulação com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) (Oliveira-Martins, 2017).

O PA (Oliveira-Martins, 2017) estabelece as competências a alcançar por todos os alunos até concluir o ensino secundário. Por seu turno, não estabelece que todos os alunos têm de traçar o mesmo percurso para alcançar tais competências, pelo contrário, defende o acesso a diferentes formas de aprender e desenvolver os mesmos conteúdos e competências. Por sua vez, estes princípios fomentam uma educação inclusiva e, concomitantemente, a promoção da equidade (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Tomlinson, 2008).

A homologação das AE para o 1.º CEB, em 2018, assentam no pressuposto de que “uma educação de qualidade é condição fundamental para uma

sociedade coesa e progressiva”. Para isso, o governo decidiu apostar na promoção de “uma escola inclusiva [onde] a política educativa pretende garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos”, como corroborou o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Da articulação entre os dois documentos emergiu um referencial curricular que compreende as competências que se esperam adquiridas por um aluno no final da escolaridade obrigatória, bem como o currículo enunciado constituído pelos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver (Roldão et al., 2017). Do currículo anterior, nomeadamente, dos programas curriculares e as metas de aprendizagem para as AE, assistiu-se a um denominado “emagrecimento curricular” que, importa realçar, não se cinge apenas à redução do cariz enciclopedista dos conteúdos programáticos. A conhecida expressão “menos é mais” pôde ver-se explanada neste processo quando o currículo sofreu uma redução em paralelo com um processo de seleção de solidez curricular e de valorização do conhecimento que é realmente essencial aprofundar de forma significativa (Roldão et al., 2017, p. 8).

O Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho promulga a autonomia curricular das escolas para que tenham a possibilidade de tomar decisões educativas contextualizadas e adequadas na gestão do currículo, promovendo uma melhor resposta educativa. Desta forma, procura-se a capacitação dos alunos para responder às exigências que o futuro apresenta, dotá-los de uma capacidade de reflexão sobre os saberes que são dados como adquiridos, de competências para comunicar de forma eficaz e encarar a resolução de problemas, não como um obstáculo, mas um desafio.

Apesar das inovações curriculares que se têm observado e suas intencionalidades, importa refletir sobre a conceção de “gramática escolar”, como apontam Formosinho e Machado (2008), que tende a perdurar no tempo, independentemente da evolução verificada. Uma gramática que compreende aspetos a nível estrutural e organizacional, como podemos ver pelo agrupar dos alunos por turmas com a faixa etária como critério, o confinamento da atividade letiva de uma turma à sala de aula atribuída, a compartimentação dos saberes em áreas ou disciplinas com horários previamente estabelecidos que definem, muitas vezes, o ritmo das atividades. Esta imagem de escola, tipicamente transmissiva, parece estar enraizada nos

atores educativos de tal modo que, muitos, a olham com bons olhos e não a contestam (Formosinho & Machado, 2008).

Sendo o ensino e a aprendizagem influenciados por estas referências estruturais, os desafios que a promoção de uma escola inclusiva carrega são inúmeros, como é proposto no Dec. Lei nº54/2018, de 6 de julho e, muito antes, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Fávero, Ferreira, Irlanda & Barreiros, 2009). Uma escola inclusiva concede o direito de aprender a todas as crianças, valoriza a singularidade de cada uma e a diversidade de todas. Na mesma ótica, reconhece-as como centro do processo de ensino e aprendizagem promovendo uma resposta educativa que vá ao encontro das suas necessidades, potencialidades e interesses, fomentando o sentimento de pertença e a participação de todas, onde a equidade e a coesão social ganham robustez (Cabral, 2016; Fávero et al., 2009; Maia & Freire, 2020; Rodrigues, 2006).

Como alerta Rodrigues (2006), os ideais de uma escola inclusiva envolvem uma cultura e uma prática onde o contributo de cada aluno é imprescindível e valorizado como tal para a construção partilhada da aprendizagem. A par desta exigência, alerta para o discurso que, comumente, os professores e a legislação adotam que, quando comparados com as práticas que se observam nas escolas, revelam a disparidade entre a teoria e a prática. Do lado oposto da pedagogia transmissiva e de uniformização, a escola inclusiva exige uma pedagogia participativa e de diferenciação (Cabral, 2016; Maia & Freire, 2020; Perrenoud, 1996, citado por Rodrigues, 2006). Analisando o Dec. Lei nº54/2018, de 6 de julho é possível depreender a dimensão que a diferenciação pedagógica assume neste âmbito quando, no artigo 8.º é a primeira medida universal, ou seja, uma medida a adotar por todas as escolas como resposta educativa para todos os alunos.

A heterogeneidade constitui a riqueza de uma turma, assim como a heterogeneidade enquanto estratégia (Rodrigues, 2006). A diferenciação pedagógica passa pela diversificação de estratégias e recursos. Formosinho e Machado (2008) relembram uma nobre expressão do professor João Formosinho que impele as crianças que se deparam com um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, citado por Formosinho & Machado, 2008). A diferenciação pedagógica não passa pela uniformização desse currículo para todos, passa antes pela inovação nos

métodos, nas ferramentas, nos padrões de interação procurando responder aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança, à luz das inteligências múltiplas que Gardner apresenta (Maia & Freire, 2020; Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Segundo Gardner, uma criança possui uma diversidade intelectual, apresentando não só uma inteligência, mas diversas. As múltiplas inteligências são desenvolvidas ao longo da vida consoante a riqueza do estímulo que recebem. Entendendo a inteligência como modo de “organizar e descrever capacidades humanas e não uma referência a um produto que determina o quanto [a criança] é “capaz ou incapaz””, o autor considera oito áreas intelectuais onde todos os indivíduos são capazes de atuar (p. 198) (Gardner, 1999, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Gardner (1999, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010) propõe uma pluralidade do intelecto: a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Apesar de constituírem inteligências independentes com características que as singularizam, o autor alerta para o seu modo de funcionamento que não acontece de forma isolada mas, antes, como um todo, o que deve ser tido em conta na conceção de propostas didáticas.

A pluralidade de abordagens e ações educativas permite que cada aluno se aproprie daquela com que mais se identifica para aprender, segundo a sua pluralidade intelectual, constituindo o seu estilo de aprendizagem (Gardner, 1995, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010). Esta pluralidade rompe com o uso exclusivo do manual escolar, não desfazendo das suas potencialidades, e abre espaço para o jogo, para a robótica, para as artes, para as TIC, para a literatura infantojuvenil, para as atividades experimentais, para o lúdico, para a aprendizagem no exterior, entre tantas outras abordagens, como se procurou diversificar ao longo da PES.

A diversidade de estratégias a adotar no 1.º CEB procura partir dos interesses das crianças, dar resposta às suas necessidades e colmatar as suas dificuldades convertendo-as em aprendizagens significativas. Ausebel (1982, citado por Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002) alerta para o processo complexo de assimilação que a aprendizagem significativa compreende. Assim sendo, para promover uma aprendizagem significativa é necessário partir dos conhecimentos prévios do aluno para que este possa

estabelecer relações entre as suas concepções e a informação nova. Partindo dos seus interesses, a criança parte à descoberta por si só, tomando um papel ativo no seu processo de aprendizagem de forma mais estimulada e satisfatória. Neste processo aprende a aprender, não adquire apenas o saber, mas o saber fazer de forma significativa (Pelizzari et al., 2002).

A MTP constitui uma estratégia facilitadora da promoção de uma melhor resposta educativa nos parâmetros apresentados até então pois, como fora refletido anteriormente, a educação ganha “mais sentido e funcionalidade” para a criança (Ferreira, 2009, p. 144). Só desta forma as crianças passam a ser o centro da educação e se tornam responsáveis pela sua aprendizagem na tomada de decisão, na gestão e avaliação dos projetos a desenvolver. Partem dos seus interesses e conhecimentos prévios para atingir um nível de complexidade de conhecimento superior pela sua descoberta e a partir da aprendizagem cooperativa, só assim a aprendizagem se torna realmente significativa (Ferreira, 2009, p. 144; Niza, 2000; Pelizzari et al., 2002).

À luz do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular supramencionado, as escolas têm, nos dias de hoje, mais facilidade em garantir a inclusão e a promoção da equidade, em termos de enquadramento curricular e legal. Respeitando o contexto que cada escola envolve, bem como os seus “diferentes ritmos de transformação”, aproxima-se dos princípios de uma sociedade democrática (Cosme & Trindade, 2019, p. 33). Esta autonomia possibilita a articulação curricular na medida em que promove uma aprendizagem holística segundo uma pedagogia da totalidade (Dec. Lei nº55/2018, de 6 de julho; Leite, 2012).

Este trabalho envolve a decisão de tarefas partindo dos problemas, desenvolvendo a comunicação, dando voz aos alunos procurando perceber o que faz sentido para eles e quais os seus interesses, como se privilegiou ao longo da PES. Com as exigências da sociedade atual, como já fora refletido, é necessário fomentar nos alunos o desenvolvimento de capacidades transversais e de um pensamento crítico para que se tornem cidadãos eficientes e sensíveis aos problemas com que se depararem. As possibilidades a seguir são inúmeras e a articulação curricular caminha neste sentido (Leite, 2012; Pombo, Guimarães, & Levy, 1994).

No quotidiano, não se olha para os eventos como algo descontextualizado, não se veem as diferentes áreas do saber espelhadas de forma estrita e sem

qualquer relação. Pelo contrário, a articulação entre ações, eventos e situações dá-se naturalmente porque as pessoas são-no como um todo e não fragmentadas. Nesta linha de pensamento, o currículo passa a desenvolver-se de forma integrada, estabelecendo uma relação entre as diferentes áreas do saber em detrimento de uma lógica meramente monodisciplinar (Leite, 2012).

A articulação curricular promove uma apropriação de conhecimentos por parte dos alunos motivando-os para a aprendizagem e para a atribuição de sentido às situações do seu quotidiano pois permite uma “leitura e (...) interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” segundo os diferentes olhares das diferentes áreas do saber (Leite, 2012, p. 89). “As relações entre disciplinas e os seus conteúdos apontam [a articulação curricular] no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” originando uma prática integradora onde em todas as áreas do saber assumem a mesma relevância. Infelizmente, nas escolas ainda se verifica a sobrevalorização do português e da matemática em detrimento do estudo do meio e das diversas expressões (Leite, 2012, p. 88).

Muitas vezes, os conteúdos são ensinados pelos professores, mas não são aprendidos pelos alunos culminando no insucesso e na falta de motivação. Perante o currículo existente, a solução passa por uma gestão flexível podendo articular diferentes áreas do saber tendo por base as “aprendizagens pessoais e socialmente necessárias” prescritas no currículo como Roldão (1999, p. 54) recomenda. O Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto promulga a grande missão do professor do 1.º CEB, a promoção do ensino e da aprendizagem de todas as crianças, desenvolvendo o currículo, num ambiente inclusivo. Os desafios do perfil específico do professor do 1.º CEB e a missão que carrega consigo são inúmeros.

Como se pode depreender ao longo deste subcapítulo, há que abandonar a visão do professor como detentor do conhecimento a transmitir aos alunos. A profissionalidade docente carrega consigo um cariz social com a função de fazer aprender, ou seja, o professor torna-se um facilitador de aprendizagens globais (Leite & Fernandes, 2010; Roldão, 2005; Trindade & Cosme, 2016). Como Perrenoud refere, o professor tem “o trabalho de ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender” (2003; 2005, citado por Roldão, 2005, p. 15). Neste processo, a rigorosidade do conhecimento científico e pedagógico do professor é imprescindível e determinante. Entenda-se por conhecimento

científico e pedagógico o domínio das áreas do saber que o currículo contempla, o conhecimento aprofundado dos seus alunos e dos contextos em que se inserem e das metodologias de que dispõe para fazer com que diferentes alunos aprendam. A resposta educativa que um professor é capaz de promover é tanto mais eficaz quanto mais aprofundado for o seu saber integrado em ação (Roldão, 2005).

Por seu turno, a autonomia de que o professor dispõe exige versatilidade da sua parte. Esta característica acarreta consigo a criatividade para levar a cabo as suas intencionalidades pedagógicas e didáticas através da sua capacidade de reinvenção, de inovação pedagógica constante. A sua ação e a ação que promove tem de fazer transparecer uma formação partilhada, sua e da criança, ela que é a protagonista (Leite & Fernandes, 2010; Rodrigues, 2006; Trindade & Cosme, 2016). Por outro lado, o professor terá um melhor desempenho na resposta educativa que promove quanto melhor for a sua capacidade de reflexão e problematização da prática evidenciando competências de investigação. Um professor do 1.º CEB é chamado a ser professor-investigador com competências atitudinais, metodológicas, competências de ação e competências de comunicação, como experienciado ao longo da PES. Imbuído num processo contínuo de questionamento crítico, o professor parte da análise da sua prática para a reformular, na procura de melhoria do processo educativo. É nesta procura que a versatilidade, a criatividade e a curiosidade do professor assumem particular relevância na busca de estratégias inovadoras que contribuam para a aprendizagem de todos os seus alunos (Alarcão, 2001; Alonso & Silva, 2005; Freire, 2002; Ponte, 2004).

Um professor do 1.º ciclo com estas competências não pode fechar-se em si mesmo, tem de se mostrar aberto ao trabalho colaborativo sendo capaz de refletir com a sua equipa educativa (Alonso & Silva, 2005; Leite & Fernandes, 2010). Mobilizando o seu conhecimento, fruto do seu trabalho e construção individual, em interação com o conhecimento de outros, é possível desenvolver um trabalho articulado enriquecedor da prática educativa (Roldão, 2007).

A predisposição das crianças para a aprendizagem intensifica-se não só pela atitude e envolvimento do professor como também pelo grau de afetividade que estabelece com o mesmo e pelo bem-estar proporcionado pelo ambiente escolar (Leite & Fernandes, 2010). O professor do 1.º CEB influencia a vida da criança pela relação que com ela estabelece. Como recorda o Dec. Lei n.º

241/2001, de 30 de agosto, este agente educativo tem de procurar estabelecer uma relação positiva com as crianças assim como com as suas famílias.

A relação entre a escola e a família, promulgada pelo Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho concede o direito e o dever aos pais ou encarregados de educação de participação e cooperação no processo de educação da criança, bem como um profundo conhecimento sobre o processo educativo individual do seu educando. Sarmiento (2005) apela à necessidade de quebrar as fronteiras entre a escola e a família, fronteiras erguidas durante muitos anos cuja rigidez tem de ser quebrada com práticas colaborativas. Valorizando o papel da criança no seu processo educativo, as suas famílias podem contribuir para este processo, essencialmente quando se está perante múltiplos tipos de famílias, com uma diversidade cultural que pode constituir uma potencialidade para o processo de aprendizagem da criança.

A complexidade do papel de qualquer professor é, muitas vezes, associada ao ato de avaliar os alunos. O processo de avaliação sempre assumiu grande relevância na educação. Constituindo um “processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas” (Ferreira, 2009, p. 147), cada vez mais se olha a avaliação como um processo que tem por objetivo regular e melhorar a aprendizagem do aluno e a ação do professor. Esta preocupação faz emergir o papel formativo da avaliação capaz de reformular a ação tanto do aluno como do professor (Diogo, 2010; Ferreira, 2009; Peralta, 2002).

Um professor que responsabiliza a criança como centro do seu processo de aprendizagem tem de valorizar a avaliação formativa nas suas práticas. De forma integrada em todo o processo, o aluno tem oportunidade de refletir sobre o que está a desenvolver e as suas razões, bem como sobre o percurso que está a traçar. Se, por um lado, este processo permite a constante perceção dos erros e das dificuldades e dá oportunidade de os contornar, por outro, permite a perceção do êxito evidenciando as conquistas das crianças. Perante os erros e as dificuldades o professor também é chamado a reformular a sua ação a fim de apoiar o aluno com estratégias inovadoras. A avaliação diagnóstica acaba por se difundir na avaliação formativa, não só porque desencadeia a reflexão do professor acerca da sua ação, mas também porque pode garantir o ponto de partida para a ação com o diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças despoletando, por exemplo, a MTP. A

valorização do processo em detrimento do produto, como ressalta a avaliação formativa permite ultrapassar a dificuldade da avaliação das competências porque o aluno, consciente do seu processo de aprendizagem, é capaz de o autorregular e autoavaliar aprendendo a aprender (Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002).

As especificidades desta profissão crescem quando se é professor do 1.º ano do 1.º CEB, por se tratar do primeiro ano deste nível educativo antecedido por uma transição educativa, como pela diversidade de transições educativas vividas pelas diferentes crianças traduzidas por percursos diversos, como a frequência ou não da Creche e diferentes tempos de frequência na EPE e, ainda, a transição entre diferentes instituições educativas. Perante a heterogeneidade de um grupo que chega à escolaridade obrigatória, os professores do 1.º ano de escolaridade, como supramencionado, podem constituir-se como facilitadores desta transição, harmonizando-a. A diferenciação pedagógica e a prática de uma educação para todos constitui um desafio muito mais exigente quando um professor se depara com um grupo do 1.º ano (Lopes da Silva et al., 2016; González et al., 2019; Rodrigues, 2006).

Tratando-se do ano em que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a iniciação de outras aprendizagens a nível da área da matemática e do estudo do meio físico e social, por si só já exige uma grande responsabilidade da parte do professor porque tem de desenvolver aprendizagens globais e determinantes para o restante percurso escolar e de vida da criança (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro; Lopes da Silva, 2002).

Contactando com um nível educativo, muitas vezes, distinto do anterior, as crianças necessitam de espaço e tempo de adaptação à mudança. Dotado de paciência e tolerância, o professor do 1.º ano deve preocupar-se com a gestão de um ambiente saudável de aprendizagem, onde a afetividade que estabelece com cada uma das crianças assume particular importância, bem como a continuidade pedagógica das pedagogias participativas. Para tal, é fundamental possuir um conhecimento aprofundado do contexto das crianças, como se apresenta seguidamente (González et al., 2019; Lopes da Silva, 2002; Moss, 2011).

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

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar [...]. Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26).

Ao longo do segundo capítulo é tecida uma caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PES. Primeiramente é apresentada a caracterização da instituição cooperante, de seguida o foco direciona-se para a valência de EPE e depois para o 1.º CEB. Torna-se relevante esta caracterização pois, concordando com Lopes da Silva et al. (2016, p. 5) é fulcral que o ambiente educativo se assuma como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças [e] de desenvolvimento profissional”.

Por último, a aproximação à MIA surge como sendo a metodologia de investigação realizada ao longo da PES, dada a necessidade emergente de renovar as práticas em prol de uma melhor resposta educativa, exigindo docentes reflexivos e críticos.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES ocorreu numa instituição pertencente a um agrupamento de Escolas do grande Porto, existente desde o ano letivo de 2003/2004, cujo território educativo apresentava condições propícias para a fixação da população. As atividades económicas predominantes inseriam-se nos setores secundário e terciário, como as indústrias de cerâmica, metalúrgica, máquinas e equipamentos e alimentar. O meio em que se inseria o agrupamento permitia o contacto com espaços comerciais e culturais, inclusive associações com um

pendor cultural, recreativo, social e desportivo proporcionando diversas atividades de tempos livres enriquecedoras. Em termos de acessos, era considerado um meio igualmente privilegiado na medida em que dispunha de uma rede de transportes ferroviários e rodoviários (Projeto educativo, 2018/2021).

O agrupamento traçou uma missão que conduzia a sua ação, privilegiando um bom ambiente educativo onde a criança se sentisse bem e que lhe proporcionasse condições favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem holística formando um cidadão capaz de se integrar numa sociedade em evolução constante. As prioridades de ação apontavam no mesmo sentido que a sua missão, valorizando uma educação inclusiva, procurando apostar em práticas participativas partindo dos interesses e conhecimentos prévios das crianças e convocando todos os agentes educativos, bem como a comunidade a contribuir para o processo educativo (Projeto educativo, 2018/2021).

O agrupamento dispunha de determinados protocolos e parcerias com entidades diversas permeabilizando a relação escola – comunidade, como com faculdades da Universidade do Porto e escolas do Politécnico do Porto, com centros hospitalares, a Liga Portuguesa contra o Cancro, com a Porto Editora, mais propriamente a Escola Virtual, e a Escola Segura (Projeto educativo, 2018/2021). Com valências entre a EPE e o 3.º CEB, o agrupamento compreendia 11 estabelecimentos educativos. A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES possuía as valências de EPE e Ensino do 1.º CEB. Constituída por dois edifícios, um deles construído de raiz em 1992 destinado à primeira valência e o outro de plano centenário, que foi remodelado recentemente, destinado à segunda valência mencionada (Projeto educativo, 2018/2021).

O Jardim de Infância era composto por duas salas de EPE, uma casa de banho com sanitas e lavatórios de acordo com o tamanho das crianças e outra para adultos, uma cozinha e copa, uma sala polivalente e uma zona coberta à entrada. O edifício do 1.º CEB possuía uma biblioteca, uma cantina com copa e cozinha, elevador para dar resposta a situações de mobilidade reduzida, uma sala polivalente preparada para atividades de educação física, uma sala de professores, casas de banho para rapazes e para raparigas pintadas de azul e verde, respetivamente, contrariando o habitual azul e cor-de-rosa que se prende com questões de género. Importa referir que a cantina era um espaço

comum aos dois níveis educativos, todavia as crianças de cada nível não a utilizavam em simultâneo.

O espaço exterior era comum para as duas valências, embora existisse uma separação do mesmo quanto à sua ocupação. Proporcionava às crianças atividades livres em pleno contacto com o mundo natural, tirando partido dos seus cheiros, sons e texturas, quando as condições meteorológicas eram favoráveis. Tinham ao seu dispor áreas de sombra, áreas iluminadas pelo sol, relva, jogos tradicionais pintados no chão pelas famílias das crianças, equipamentos lúdicos, campo de jogos, pedras, terra, plantas vivas como arbustos, flores e árvores de fruto onde aplicaram comedouros e casas de pássaros. As crianças da EPE tinham, ainda, o privilégio de usufruir de uma pequena horta onde cultivavam flores e diversos legumes, consoante a época do ano (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996). Importa realçar que o acesso às duas valências da escola ocorria por escadas ou por rampa, constituindo um facilitador para situações de mobilidade reduzida. O espaço exterior é considerado como um espaço potenciador de aprendizagem, uma vez que as atividades comumente realizadas dentro da sala podem ser realizadas no mesmo, aproveitando as suas características e potencialidades (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996). O enriquecimento deste espaço contava com a colaboração não só das crianças, educadoras e professoras, como também das famílias e da comunidade à luz do Projeto Escola Colorida.

Tanto na EPE como no 1.º CEB as crianças beneficiavam de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), lecionadas nas instalações escolares, fruto de uma parceria com a Câmara Municipal. Na primeira valência decorriam atividades como Música, Dança e Karaté. Já na segunda ocorriam atividades como Atividade Física e Desportiva, Inglês, Música, Ciência Viva e Artes. Posteriormente às AEC decorriam as Atividades de Animação e Apoio à Família, na EPE e a Componente de Apoio à Família no 1.º CEB, sob gestão da Câmara Municipal. No caso da EPE, as atividades eram da responsabilidade dos assistentes técnicos de animação que proporcionavam atividades contempladas pelas diversas áreas de conteúdos. Por outro lado, no 1.º CEB, esta componente destinava-se à realização de trabalhos de casa. Pode assim dizer-se que o horário da instituição educativa procurava dar resposta às necessidades dos encarregados de educação.

O Plano Anual de Atividades 2018/2021 previa atividades promotoras da transversalidade de saberes, englobando aprendizagens em novos contextos, como visitas de estudo diversificadas, aumentando as perspetivas culturais das crianças. Englobava, ainda, atividades no âmbito da Leitura e da Escrita, fomentando o gosto pelas mesmas, da Educação para a saúde assentes numa ótica de sensibilização e prevenção, da Educação Ambiental e da Educação para a cidadania apelando aos valores sociais e morais.

Por último, convém referir a existência de uma Associação de Pais que tinha por objetivo dinamizar atividades que promovessem a interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, valorizando a relação entre a escola e a família, bem como a resolução de determinados problemas que surgissem nas infraestruturas (Sarmento, 2005). Esta associação sem fins lucrativos, procurava, ainda, a angariação de fundos para poder dar resposta às necessidades que surgiam na instituição.

1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo onde foi desenvolvida a PES na valência de EPE era composto por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Todas as crianças possuíam nacionalidade portuguesa, sendo que a língua portuguesa era a sua língua materna. A heterogeneidade do grupo, não só em idades, mas também em personalidades tornava-o um grupo portador de uma riqueza imprescindível. Cada criança é, por si só, um ser único e irrepetível, cada uma é especial pela sua singularidade (Lopes da Silva et al., 2016). Importa ainda realçar a existência de uma criança no grupo acompanhada pela terapia da fala e por psicologia dado que apresentava determinadas lacunas linguísticas que não se previam na sua faixa etária e, ainda, comportamentos considerados desviantes para com os pares em fase de diagnóstico. Os contextos de vida da criança, numa perspetiva sistémica e ecológica, influenciam as oportunidades de aprendizagem a que é exposta e conseqüentemente o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto ao contexto socioeconómico, as crianças

provinham de um nível médio-elevado. Os pais das crianças tinham em média entre 30 a 40 anos e a maioria possuía licenciatura, pós-graduação ou mestrado. Quanto ao contexto social e afetivo, determinados comportamentos das crianças revelavam uma inconstância relacional entre pais e filhos, pautada pelas exigências do trabalho ou pela separação dos pais e as dinâmicas que esta situação envolvia. Grande parte das crianças tinha oportunidade de participar em experiências de educação não-formal como equitação, música, natação, futebol e futsal, o que contribuía para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Face à heterogeneidade e singularidade de um grupo, a EPE tem como responsabilidade social garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças promovendo aprendizagens significativas e diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Astronautas amigos foi o nome atribuído à sala no início do ano letivo. Partindo de um diálogo em grupo sobre um possível nome para a sua sala, estabeleceu-se uma analogia entre o céu e o que suscitava a cor azul das paredes. Do céu partiu-se para os astronautas, uma temática do interesse de grande parte do grupo e daí, ficou decidido o nome do grupo e da sala. No que concerne à organização do espaço na EPE, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como [...] são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). A educadora procurava proporcionar um ambiente de bem-estar à criança, selecionando materiais com potencialidades educativas de acordo com as suas necessidades e interesses, com os projetos em processo de construção e, ainda, atendendo a critérios de qualidade dos mesmos, variedade, durabilidade, atendendo à segurança e ao valor estético que promoviam. O recurso a material reutilizável e natural também constituía uma preocupação, na tentativa de contribuir para a consciência ecológica. A funcionalidade e a adequação do espaço eram preocupações constantes no processo de reflexão da educadora, permitindo que a organização se alterasse em prol de uma melhor resposta educativa às necessidades e interesses do grupo (Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996). A apropriação do espaço e dos materiais por parte das crianças promove a sua autonomia e o seu poder de escolha, tirando maior partido das potencialidades que esta

dimensão educativa oferece, propiciando o trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997).

A sala estava dividida por oito áreas ou espaços de interesse bem definidos, a área da modelagem, da biblioteca, da casinha, dos jogos de mesa, dos jogos de chão e área de acolhimento, do quadro branco, das ciências, do desenho e, num espaço extra sala, um *atelier* de artes visuais e a horta no exterior (Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996). A área da modelagem disponibilizava massa de modelar e plasticina, bem como formas e ferramentas de modelar estimulando a exploração sensorial. A área da biblioteca possuía uma grande abundância de livros da literatura infantil portuguesa, livros de receitas, atlas dos países que a educadora já visitou no projeto *Erasmus*, enciclopédias. A área da biblioteca promovia a audição, a criação e reconto de histórias, não só pelo contacto com os livros, mas também com diversos fantoches que as crianças têm à sua disposição, promovendo a sua expressão e comunicação através do jogo dramático (Hohmann & Weikart, 2003).

Por sua vez, a área da casinha refletia a vida familiar das crianças, cujos materiais representavam uma cozinha e um quarto. Esta área fomentava uma diversidade de brincadeiras onde a invenção, o faz-de-conta e a dramatização eram uma constante. Importa referir a existência de bonecos e bonecas multirraciais nesta área (Hohmann & Weikart, 2003). A área dos jogos de mesa possuía determinados *puzzles* que refletiam a atmosfera urbana em que as crianças se inseriam. Existiam, ainda, diversos materiais manipuláveis que fomentavam experiências-chave no domínio da matemática, como o ábaco, o dominó social, os blocos lógicos. Os jogos de chão apelavam à construção e à representação criativa através dos legos, das pistas, dos animais e dos blocos de madeira. Esta área coincidia com a área do acolhimento onde as crianças se reuniam em grande grupo (Hohmann & Weikart, 2003). A área do quadro branco fomentava experiências-chave no domínio da linguagem e literacia pela estimulação da escrita, como acontecia também na área da biblioteca pelo contacto com a escrita.

A área das ciências, cujo processo de criação se pode ler no terceiro capítulo, promovia o contacto com o mundo físico pela exploração de organismos vivos e não vivos encontrados no espaço exterior e pelas atividades

experimentais que lá se desenvolviam na procura de respostas a questões que surgiam do quotidiano. Na área do desenho, dava-se a representação criativa através do desenho, do recorte e da colagem. Nesta área as crianças tinham acesso a uma multiplicidade de materiais como revistas e jornais para o recorte, papel de diferentes dimensões, cor e texturas, marcadores, lápis de cor e lápis de cera, materiais que potenciavam as suas criações, dando asas à sua imaginação. Pode, assim, dizer-se que a quantidade de materiais na sala era abundante e apoiava experiências lúdicas variadas e diversificadas. Importa, ainda, realçar que existia uma forte permeabilidade entre áreas enriquecendo as brincadeiras das crianças (Hohmann & Weikart, 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço de exposição permanente situava-se nas paredes da sala e encontra-se ao nível das crianças, podendo, elas mesmas, afixar as suas produções, exceto quando, para uma melhor reorganização do espaço, tinham de afixar no topo onde não conseguiam chegar facilmente sem um apoio. A exposição das suas produções permite que as crianças observem e dialoguem sobre as suas criações. Importa referir que as crianças colaboravam com os adultos na organização deste espaço decidindo em grupo onde podiam expor as suas produções, como aconteceu com a tabela de dupla entrada construída para o quadro de presenças e com o quadro dos responsáveis do dia (Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 1996).

Quanto à dimensão sobre a organização do tempo, a rotina diária apresentava uma estrutura flexível face a novos acontecimentos que pudessem surgir, sendo constituída por uma série de momentos com intencionalidade educativa que potenciavam uma diversidade de experiências de aprendizagem às crianças. O enquadramento social que oferecia proporcionava um ambiente seguro, quer a nível psicológico quer a nível emocional pela transição suave entre o seu lar e o jardim-de-infância. A rotina em questão pressupunha a existência de momentos de higiene pessoal, momentos de partilha, tempo em pequeno e grande grupo e tempo de atividade livre, privilegiando a sequência temporal planejar-fazer-rever. As transições entre atividades eram suavizadas pelo recurso a canções, algo que era do interesse das crianças. Esta estratégia contribuía, ainda, para a gestão de um ambiente agradável e calmo na sala

(Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996).

O apoio que o educador confere à criança em ação e, paralelamente, a autonomia concedida potencia a aprendizagem como uma construção pessoal e conjunta. As crianças tinham o privilégio de estabelecer com a educadora uma relação de cooperação e companheirismo cuja reciprocidade apoiava o seu desenvolvimento (Katz & Chard, 1997; Rocha et al. 2011). Importa referir que a educadora procurava compreender cada criança, atendendo ao contexto em que se inseria, numa perspetiva ecológica e sistémica do desenvolvimento. Aproximando-se do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), procurava conhecer os diferentes sistemas ou contextos que intervinham no desenvolvimento da criança, respeitando a sua cultura, as suas características individuais e os seus conhecimentos prévios. O respeito pela criança e pela sua forma de se relacionar com os outros e com o meio que a envolve eram uma constante (Hohmann & Weikart, 2003; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996).

A educadora procurava estabelecer com todas e cada criança uma relação afetiva segura, pela atenção que lhes dava, pela oportunidade de participarem no processo educativo pela decisão comum, pela oportunidade de resolução de problemas, pela distribuição de tarefas consentida por todos, enfim, pela vivência da vida democrática em grupo que promovia, como sugere o MEM (González, 2002; Hohmann & Weikart, 2003; Lino, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Niza, 1996). Pelo foco que colocava na criança como ser ativo e participante no seu processo de aprendizagem, a educadora privilegiava uma pedagogia da participação envolvendo processos de observação, escuta e negociação, como esta pedagogia exige.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. (...) realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores (...) ativos, competentes e com direito a co definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

As relações e interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo são cruciais para a construção de aprendizagens ricas e diversificadas. O ambiente educativo da sala de jardim-de-infância e da instituição educativa, pautado pela relação agradável entre os diferentes intervenientes (educadoras, assistentes operacionais e animadores) permitia à educadora usufruir das suas potencialidades em prol da educação das crianças e do seu desenvolvimento profissional (Lopes da Silva et al., 2016).

O contributo das famílias e a relação de cooperação que estabeleciam com a educadora refletia-se positivamente no processo educativo das crianças. A educadora procurava estabelecer um clima de comunicação entre si e as famílias através de reuniões ou conversas informais refletindo conjuntamente sobre o desenvolvimento das crianças, bem como sobre o progresso das suas aprendizagens. O projeto *A família vem à escola* procurava estabelecer estratégias diversificadas que permitissem a vinda dos pais/famílias partilhar algo com o grupo, consoante a sua disponibilidade. Os contributos das famílias no âmbito deste projeto podiam constituir o conto de uma história ao grupo, uma palestra sobre a sua profissão, entre outras partilhas que constituíam experiências de aprendizagem para as crianças. Assente na ideia de que as parcerias estabelecidas com outras instituições e o contacto próximo com a comunidade envolvente fosse ela próxima ou alargada, potenciavam uma melhor resposta educativa, a educadora promovia saídas regulares à rua com o grupo de crianças.

É ainda de realçar a participação, por parte da educadora, no projeto *Erasmus +: criar, experimentar e cooperar - melhorando as práticas na educação de infância*. Este projeto tinha como objetivo primordial potenciar o desenvolvimento das competências que o século XXI exige, quer nos docentes, quer nas crianças. Tendo oportunidade de contactar com a realidade educativa de diversos países, o projeto permitia a partilha de experiências entre educadores na procura de, pela reflexão partilhada, construir uma prática cada vez mais contextualizada. Neste âmbito, possibilitava-lhe, ainda, uma reflexão sobre as semelhanças e as dissonâncias entre práticas educativas de diversos países que tinha oportunidade de conhecer.

Concordando com Marta (2015), o desenvolvimento profissional depende de diversos fatores, um deles, de índole pessoal, a vocação para a profissão e a formação inicial. A experiência vivida neste contexto começou por reforçar a

vocação sentida para esta profissão e contribuiu positivamente para a formação inicial. As aprendizagens construídas deveram-se ao bom ambiente relacional e de harmonia vividos no contexto, à interação com as crianças procurando responder sempre aos seus interesses e necessidades, à interação com outros profissionais que promoveu uma troca de experiências e perspectivas, à interação com as famílias, procurando envolvê-las no processo educativo, bem como a interação com a comunidade local. A interação com a educadora cooperante foi muito positiva, privilegiando o trabalho colaborativo onde se aprendeu mutuamente e se procurou caminhar no sentido de melhoria das práticas.

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

A turma com quem foi desenvolvida a PES na valência do 1.º CEB frequentava o 1.º ano, com idades entre os 6 e os 7 anos. Constituída por 20 alunos, cuja língua materna era a Língua Portuguesa, 10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As crianças residiam na área circundante da instituição, sendo que algumas se deslocavam a pé para a escola acompanhadas por um adulto. A observação da turma permitiu depreender que se trata de um grupo heterogéneo com ritmos de aprendizagem muitos distintos. Esta característica exigiu uma preocupação acrescida com a diferenciação pedagógica ao longo da PES, tanto para alunos que revelavam algumas dificuldades, como para alunos com mais facilidade de aprendizagem que, muitas vezes, eram muito rápidos na concretização das práticas educativas propostas (Tomlinson, 2008). Paralelamente, foi possível depreender que a professora revelava especial atenção com esta heterogeneidade observada. As crianças que possuíam algumas dificuldades de aprendizagem usufruíam de apoio educativo com a professora do projeto Fénix, que visava a redução da taxa de insucesso.

Grande parte dos alunos frequentava atividades culturais e sociais, o que se refletia nas experiências pessoais partilhadas, nas conceções que desenvolviam

acerca de determinadas temáticas, bem como nas ideias que sugeriam à turma. Como supramencionado, a escola promovia AEC frequentadas pela maioria das crianças no final do horário letivo. Apenas a dança decorria no horário letivo e a orientadora cooperante participava na sessão cooperando com a professora. O grupo apresentava grande interesse pela resolução de desafios, não apenas matemáticos, por lengalengas, pela leitura de histórias, pelas artes visuais e por jogos. Revelavam, ainda, interesse pelo uso das TIC e pela robótica e programação, usufruindo da plataforma *Ubbu* como oferta complementar promovendo a iniciação à programação uma vez por semana, desenvolvendo o pensamento lógico e computacional, bem como a resolução de problemas (Flores et al., 2013).

Na turma existiam duas crianças com Necessidades Adicionais de Saúde (NAS) que requeriam um maior tempo de atenção por parte da professora. Um aluno possuía Síndrome de Asperger, uma perturbação do espectro de autismo que tinha repercussões nas capacidades comunicativas, como se podia observar na criança em questão. Todavia, a criança apresentava uma boa capacidade cognitiva e relacional com a professora e com os colegas, acompanhando o ritmo do restante grupo, quando apoiado por um adulto. Ao longo da PES presencial a criança era acompanhada com mais proximidade, ora pela orientadora cooperante, ora por uma das docentes estagiárias.

Por outro lado, a turma possuía uma criança com Síndrome do X-frágil, uma doença genética, causada pela mutação de um gene específico tendo como consequências um défice cognitivo capaz de perturbar a aprendizagem. A criança apresentava grande dificuldade de atenção e concentração, alguma agitação, timidez e dificuldade em manter o contacto ocular. À semelhança do aluno anteriormente mencionado, mas de forma mais vincada, esta criança requeria uma atenção redobrada do adulto para apoiar a concretização das tarefas educativas, estas que incorporavam uma adaptação curricular às suas necessidades, dificuldades e interesses, como foi tido em consideração pela díade em todas as propostas educativas lançadas à turma. A adaptação curricular era fruto de uma articulação e cooperação entre a professora titular e a professora de Educação Especial que a acompanhava em determinados momentos do dia.

Alguns elementos da turma apresentavam dificuldades na convivência em grupo e no trabalho em equipa, despoletando desentendimentos entre alunos e

disputa entre eles. Porém, em relação à última criança mencionada tinham especial atenção e cuidado, apoiando e protegendo sempre que necessário no decorrer das propostas educativas, bem como durante o tempo livre no espaço exterior. É evidente a riqueza da heterogeneidade de um grupo e, conseqüentemente, a relação entre crianças com diferentes potenciais e níveis de desenvolvimento, onde o respeito pela diferença de todos e cada um e pela solidariedade gera um ambiente inclusivo (Cabral, 2016; Rodrigues, 2006).

Quanto à organização da sala, habitualmente, as mesas estavam dispostas em três filas verticais, direcionadas para a parede onde se encontravam os quadros branco e interativo. A secretária da professora encontrava-se virada para as crianças numa das filas, num dos cantos da sala, tendo por detrás o quadro interativo, estando perto das colunas, bem como de outros materiais didáticos. As crianças tinham o seu lugar determinado a pares ou individualmente, pelo que não podiam escolher em cada dia onde se sentavam. A disposição da sala foi alterada ao longo do período da PES presencial de forma a promover outras tipologias de trabalho e interação, como o trabalho de pequeno e grande grupo tendo em consideração a aprendizagem cooperativa (Rodrigues, 2006). A sala era provida de luz natural suficiente através das suas longas janelas, bem como de luz artificial que iluminava bem a sala. Quando utilizado o quadro interativo surgia a necessidade de diminuir a luz artificial ou fechar um dos estores que se encontrava em bom estado de funcionamento. As janelas também proporcionavam ventilação à sala, bem como a porta de entrada. A sala dispunha de dois radiadores de calor que tornavam o ambiente mais quente nos dias mais frios.

As paredes revelavam as letras e os números que as crianças haviam aprendido através dos dísticos afixados produzidos pelas editoras dos manuais, funcionando como auxiliar das crianças na escrita quando estas apresentavam alguma dificuldade no grafismo de determinada letra. Por outro lado, nas paredes eram também afixadas algumas produções no âmbito de expressão plástica e estudo do meio e, ainda, fruto da AEC de inglês. Ao longo da PES a díade tinha como intenção promover a exposição permanente das criações das crianças como poderia surgir com a MTP. A sala era ampla e a sua área adequada ao número de crianças. As suas estruturas eram adequadas ao tamanho das crianças, exceto os placards de exposição e as janelas. As práticas educativas não se cingiam somente à sala de aula, extravasando até outros

espaços da escola como o polivalente, o espaço exterior e a biblioteca, aproveitando as suas potencialidades educativas, como se pretendia dar continuidade ao longo da PES.

Quanto à organização e gestão do tempo, a rotina diária compreendia o momento de entrada dos alunos na sala em que, muitas vezes, era realizada uma dinâmica para promover a transição suave entre os diferentes momentos, como acontecia à chegada do intervalo da manhã e do almoço, a fim de fazer com que as crianças retornassem à calma. Frequentemente eram as crianças quem solicitava este momento, lembrando músicas, lengalengas ou dinâmicas que gostariam de realizar. O horário predeterminado compartimentava o tempo letivo contemplando cada área curricular, português, matemática, estudo do meio, artes visuais, dança, expressão dramática/teatro, música e educação física. Importa realçar que o tempo letivo destinado às áreas curriculares de português e matemática era maioritário em comparação com o tempo destinado às outras áreas. Apesar da existência de um horário predefinido, a planificação e a rotina diária apresentavam um carácter flexível pautado pelo prolongar de determinados tempos em determinada área, quando necessário ou pelo apelo das crianças para a realização de determinadas propostas educativas. A articulação curricular também pressupõe uma gestão flexível da planificação e da rotina, não se traduzindo pela compartimentação das áreas curriculares, mas antes pela sua integração como se privilegiou ao longo da PES (Diogo, 2010; Leite, 2012).

Quanto à gestão das interações, as regras de funcionamento da sala de aula foram definidas pelos alunos num clima democrático, sob orientação das docentes estagiárias que acompanharam o grupo no primeiro período. Essas regras, ilustradas pelas crianças, também tomaram parte nas paredes da sala. A disposição das mesas refletia-se no trabalho individualizado que predominava. Porém, as crianças mostravam interesse por apoiar os pares quando terminam as atividades educativas propostas, atuando na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2012). Influenciados pela metodologia adotada pela díade anterior, os alunos mostravam especial interesse pelo trabalho de grupo, pelo que a intenção da díade passou também pela promoção da aprendizagem partilhada como Vygotsky ressaltou (s.d. citado por Rubtsov, 2009). Quanto ao padrão de interação, procurava-se criar um clima de comunicação entre crianças e entre

as crianças e a professora, incentivando a que falasse uma pessoa de cada vez pedindo a palavra colocando o dedo no ar. Nem sempre se verificava este padrão de comunicação, dado que algumas crianças tinham dificuldade em respeitar a vez do outro. As intervenções das crianças diziam respeito às atividades educativas propostas, a novas propostas de atividades, mas também convocam frequentemente experiências pessoais que eram valorizadas pela professora.

Quanto à metodologia adotada, o recurso mais utilizado nas áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio era o manual escolar e respetiva plataforma virtual, orientando as práticas educativas. Na PES as docentes estagiárias procuraram dar oportunidade às crianças de experienciar uma diversidade de estratégias respondendo à sua pluralidade intelectual, não se limitando ao uso exclusivo do manual (Gardner, 1995, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010). As TIC eram uma estratégia utilizada pela professora, nomeadamente no uso do quadro interativo. Todavia, considerou-se importante diversificar, uma vez mais, as estratégias ao longo da PES, tirando partido das potencialidades das TIC no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Flores et al., 2013).

A transição experienciada entre a EPE e o 1.º CEB foi suavizada pelo conhecimento que a diáde já possuía da turma, através da partilha com o par pedagógico anterior, como pelo contacto com a professora e com as crianças em atividades conjuntas. Desde logo, foi possível contactar com diversas dinâmicas de articulação entre as duas valências, no caso, entre o grupo de EPE e a turma do 1.º ano do 1.º CEB, o que contribuiu para a promoção de uma transição mais suave entre os dois níveis educativos.

A observação e a escuta da turma e de cada criança permitiram que, de forma gradual, se obtivesse um conhecimento mais aprofundado dos contextos onde a criança se relacionava. Possibilitou, ainda, um conhecimento das dimensões educativas como a organização do espaço e dos recursos, do grupo, do tempo e das interações a fim de traçar uma ação adequada, contextualizada e inovadora em constante melhoria.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A complexidade crescente que a escola e a sua missão envolvem exige modos de ensinar e aprender capazes de dar resposta à atualidade cultural e social. A necessidade de modificar os modos de ensinar e aprender, caminhando para a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas carece de profissionais reflexivos e críticos (Lopes da Silva et al., 2016; Máximo-Esteves, 2008).

Tal como o Dec. Lei nº241/2001 preconiza, um docente desempenha a sua função profissional na escola, uma instituição educativa com a responsabilidade social de garantir uma resposta educativa a todos. Assume, portanto, a função de ensinar e fazer aprender, suportada pela investigação e pelo processo de reflexão acerca da prática educativa. Procurando atribuir lógica à prática que desenvolve, um docente inscreve-se numa investigação praxeológica, convocando crenças e valores, analisando a ação e recorrendo a saberes teóricos. Um docente tem, assim, de se assumir como um investigador (Alarcão, 2001; Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, a investigação toma uma certa robustez na educação, sendo relevante este processo para a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional prático do docente. Este conhecimento, de natureza evolutiva, progride a par da agência reflexiva do docente que, aberto à mudança, procura recriar a escola melhorando as oportunidades de aprendizagem daqueles que são o foco da educação (Elliott, 2000; Vieira & Moreira, 2011).

A Metodologia de Investigação-Ação (MIA) está, assim, “no coração da mudança” educativa (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). No decorrer deste processo, o docente abandona a condição de objeto de investigação e passa a sujeito da sua própria investigação, a fim de “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a [e] investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxiológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Assente nestes pressupostos, a MIA constitui um processo de emancipação dado que propõe soluções para problemas reais e concretos. Na procura do saber, do saber fazer, do saber estar e do saber ser, um saber de cariz emancipatório, a MIA promove a autoformação dos sujeitos que envolve. Todavia, além de um processo de emancipação, esta metodologia envolve um

processo de colaboração onde o docente toma parte nos processos avaliativos e pode contribuir para o desenvolvimento profissional de outrem (Elliott, 2000; Máximo-Esteves, 2008; Vieira & Moreira, 2011). Segundo Elliott (2000), a MIA debruça-se sobre as situações que o docente vivencia na sua prática, traçando um diagnóstico das mesmas com uma postura exploratória interpretando o que ocorre, procurando não uma resposta definitiva e específica, mas antes uma resposta adequada e contextualizada. Desta forma, o investigador está embebido na prática, está implicado nela e não se afasta desta condição para traçar o seu ponto de vista, pelo contrário, considera-o como participante que é.

Na PES ocorreu uma aproximação à MIA através de um ciclo que envolveu fases de observação, planificação, ação e reflexão. Este processo complexificou-se numa perspetiva espiral e não somente conferindo-se a um único ciclo. Deu-se, portanto, uma sucessão encadeada de ciclos de observação, planificação, ação e reflexão. Concordando com Máximo-Esteves (2008), uma investigação não se pode cingir a um ciclo, se assim for, não ocorre investigação-ação, mas antes uma resolução de problemas recorrendo ao ciclo como uma estratégia. A MIA existe quando compreende um processo contínuo e dinâmico que visa atingir uma melhor resposta educativa. Apesar de o ciclo de investigação-ação ocorrer em movimento circular, este ciclo desencadeia novos ciclos de ação reflexiva que, surgindo em cadeia, formam este processo em espiral com a redefinição do problema a resolver como podemos analisar na Figura 3 (Máximo-Esteves, 2008).



Figura 3 - Ciclo espiral de Investigação-Ação

Adaptado de Máximo-Esteves, 2008

Na fase de observação, quanto à atitude do observador, a observação caracterizou-se por ser participante, dado que se tomou parte nas vivências dos grupos alvo. Este tipo de observação permitiu um contacto mais fidedigno com o objeto de estudo, tecendo uma análise sobre as dinâmicas de grupo

através das notas de campo, numa primeira fase e, numa outra, numa reflexão pessoal, inserida no diário de formação individual. O processo de observação, realizou-se de uma forma contínua, ao longo de toda a PES. O observador teve interagiado diretamente com o objeto da observação, inscrevendo-se assim num tipo de observação direta. Relativamente ao campo de observação, realizou-se uma observação grupal, dado que o objeto de observação compreendia grupos de crianças anteriormente caracterizados. A observação permitiu uma consciencialização acerca das situações de educação e ensino, pelo reconhecimento e identificação de fenómenos, pela escuta atenta das reações das crianças, pela problematização e procura de soluções e pelo posicionamento crítico face aos modelos pedagógicos e educativos presentes (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

Os instrumentos de recolha de dados considerados foram as notas de campo e o diário de formação e, particularmente no 1.º CEB, a grelha de observação. As notas de campo, por sua vez, caracterizaram-se pelas anotações condensadas na forma escrita, registando frases e palavras-chave. Por outro lado, estas notas também ocorreram na forma audiovisual pelo suporte de imagem, registo de fotografia ou vídeo. O diário de formação constituiu um registo escrito onde as notas de campo passaram a anotações mais extensas. Além das notas de campo, também incluiu sequências descritivas e interpretativas acerca de determinados momentos ou situações (Máximo-Esteves, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

Através da observação foi possível identificar as necessidades, dificuldades e interesses das crianças, processo crucial para planificar. O processo de planificação caracteriza-se pela previsão da ação, constituindo um instrumento político que parte da realidade para o traçar de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a atingir. Para atingir tais objetivos anteviu-se o caminho a seguir através de uma sequência de atividades apoiadas pelas decisões pedagógicas, privilegiando a transversalidade de saberes, a organização do espaço, dos materiais, do grupo e dos responsáveis pela sua dinamização registados nos modelos de planificação disponibilizados, distintos para cada nível educativo (Diogo, 2010).

Depois da fase de planificação, a sequência de atividades passou para a prática, revelando, muitas vezes, a flexibilidade da planificação. Por outro lado, antecedeu a reflexão na medida em que exigiu, desde logo, uma reflexão

no decorrer da ação através de distanciamentos breves reformulando a ação momentaneamente (Alarcão, 1992).

Segundo Elliott (2008), o processo de reflexão tem uma influência direta no conhecimento profissional, ampliando-o e enriquecendo-o constantemente. Posteriormente à ação ocorreu o processo de reflexão sobre a ação, que envolveu a reconstrução mental da ação para a analisar de modo retrospectivo. Este processo ocorreu, exemplificando, nas reuniões pós-ação entre o par pedagógico e a orientadora cooperante e a supervisora institucional aquando das observações em contexto, na EPE. No 1.º CEB decorria entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional em conversas informais, tomando consciência do conhecimento tácito, analisando crenças erróneas e reformulando o pensamento. Paralelamente à reflexão sobre a ação, sucedeu uma reflexão para a ação numa dimensão prospetiva, com o objetivo de reestruturar a ação futura que remete para um novo ciclo de investigação-ação na perspetiva espiral anteriormente mencionada (Alarcão, 1992).

A escrita das narrativas individuais e colaborativas e dos guiões de pré-observação também se inscreveu nestes processos de reflexão. A escrita das narrativas colaborativas constituiu um “exercício reflexivo fomentador de desenvolvimento das capacidades de construção de discurso pedagógico” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3119). Os guiões de pré-observação, por sua vez, constituíram momentos de reflexão retrospectiva e prospetiva, analisando o que antecedia a ação observada em contexto, bem como prevendo a ação, esta que é suscetível de alteração por consequência da reflexão na ação. As orientações tutoriais compreenderam momentos de orientação do percurso da PES, bem como de apoio à construção deste RE, assim como os seminários contribuíram para o desenvolvimento profissional enquanto espaço de partilha e discussão das práticas dos diferentes pares pedagógicos nos diferentes contextos.

Apesar do trabalho individual que a prática exigiu, a construção do conhecimento em conjunto com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais contribuiu positivamente para o desenvolvimento da futura profissional. Este trabalho colaborativo fomentou uma interação reflexiva sistemática, com a finalidade de melhorar a prática pedagógica de formação e investigação apresentada, em parte, no capítulo seguinte (Ribeiro et al., 2007).

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

“O ato de ensinar só termina quando alguém aprende” (Nóvoa, 2010, p. 42).

O presente capítulo apresenta a reflexão das ações desenvolvidas durante a PES na EPE e no 1.º CEB. Partindo do quadro teórico e legal apresentado no primeiro capítulo e do conhecimento do contexto educativo e dos grupos de crianças caracterizados no capítulo anterior, procurou desenvolver-se uma prática sustentada pelo paradigma socioconstrutivista onde uma pedagogia de natureza participativa e a MTP assumiram um papel crucial.

As necessidades e interesses escutados e observados em cada criança constituíram o ponto de partida para o processo conjunto de reflexão e planificação da ação educativa. Por seu turno, a reflexão é uma competência essencial para a profissionalidade docente, seja realizada na ação, sobre a ação ou para a ação, na perspetiva de melhoria da prática. Deste modo, este capítulo apresenta um grande pendor reflexivo acerca das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, primeiramente na valência da EPE na modalidade presencial e, posteriormente, no 1.º CEB na modalidade presencial e de ensino à distância.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES na EPE contribuiu para o desenvolvimento profissional da docente estagiária pela postura indagadora e reflexiva que exigiu, na contínua busca do saber ser, saber estar e saber fazer, desencadeando um processo de emancipação que fez emergir a complexidade que a prática profissional envolve (Ribeiro & Moreira, 2007).

A observação naturalista e a escuta atenta da criança, elementos cruciais na prática educativa, permitiram um conhecimento mais aprofundado

daqueles que são o centro do processo de aprendizagem. Inicialmente, possibilitaram um conhecimento dos seus interesses e necessidades, posteriormente, a observação, a escuta contínua e o envolvimento nas suas brincadeiras, permitiram denotar as aprendizagens construídas pelas crianças, evidenciando o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Neste sentido, todas as ações desenvolvidas com o grupo de crianças partiram dos seus interesses e necessidades, valorizando, ainda, os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a integração de novos conhecimentos (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando o desenvolvimento da criança como um todo, privilegiou-se a articulação de saberes, integrando as diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento holísticos. A conceção de que o brincar constitui uma atividade crucial para a criança aprender perpassou toda a prática pois, como afirmou uma criança do grupo “a brincar também se aprende” (S.S.) (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Atendendo ao paradigma socioconstrutivista, em detrimento de um paradigma transmissivo e escolarizante, toda a prática educativa se circunscreveu numa pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Na tentativa de promover uma melhor resposta educativa, a MTP assumiu grande relevância no decorrer da prática educativa, encorajando a curiosidade das crianças na procura de respostas para um mesmo fim (Kilpatrick, 1918, citado por Katz et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Na impossibilidade de analisar criticamente todas as atividades desenvolvidas na MTP, foram compiladas numa tabela onde apresenta tudo o que fora concretizado acompanhado de imagens ilustrativas. Desde logo, no primeiro de dia deste período da PES, as crianças apresentaram a sua sala como a sala dos astronautas e cantaram a canção *O Astronauta* da Sónia e as profissões, como sendo o hino do grupo, aquele que, mais tarde, veio a constituir o elemento desencadeador da MTP. Ao longo das semanas, as crianças iam repetindo a canção mostrando grande entusiasmo. Certo dia, o grupo foi desafiado a escutar com atenção a letra da canção para perceber o que se poderia aprender com ela sobre os astronautas.

Quando questionadas sobre o que já sabiam sobre esta temática, as crianças apontaram diversos aspetos sobre os astronautas, mas o grupo não apresentava consenso quanto a determinados aspetos. Exemplificando,

quando uma criança dizia que o sol era um planeta, outras contrapunham dizendo que o sol era uma estrela, uma bola de fogo e, por isso, muito quente. O mesmo sucedeu com a quantidade de planetas do sistema solar, pelo que decidiram registar todas estas ideias criando a sua teia concetual. Com recurso a um papel de cenário afixado numa das paredes da sala, construíram um painel onde registaram o que pensavam saber, o que gostariam de descobrir e o que gostavam de fazer. Vários são os autores que alertam para a importância da construção deste tipo de painéis de exposição, com e para as crianças, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento do projeto (Katz et al., 1998; Santos et al., 1991). Por este motivo, ao longo do projeto, crianças e docentes foram registando o plano de concretização do projeto.

Passando a analisar de forma reflexiva e analítica uma seleção de momentos do projeto “a nossa aventura pelo espaço”, a ida ao planetário constituiu um momento de aprendizagem para as crianças, partindo dos seus interesses, refletindo-se no envolvimento do grupo no decorrer das atividades propostas. Apesar de partir do interesse das crianças em ir ao planetário para saber mais sobre os planetas e sobre os astronautas, é de realçar que as docentes tiveram em consideração na planificação a previsão da visita de estudo com as crianças, bem como o registo posterior. Na previsão da visita estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, onde as crianças trocaram entre si expectativas acerca da visita que se aproximava, debatendo sobre o que esperavam aprender e ver no planetário. Intuitivamente, algumas crianças mencionaram que esperavam saber mais sobre os planetas atendendo ao radical da palavra.

Primeiramente, as crianças tiveram oportunidade de ver as diferentes cores do sol, através de imagens de satélite, chegando à conclusão que o sol é de todas as cores, no entanto, a olho nu, apenas se vê uma das suas cores, no caso, amarelo. Esta descoberta veio a refletir-se na construção do sol, no dia seguinte, aquando da decisão comum da cor para pintar o sol. Uma das crianças pegou na tinta amarela para pintar o sol, ao que as outras contestaram quase em uníssono “o sol é de todas as cores, não aprendeste no planetário?”. Ainda no planetário, descobriram a verdadeira cor do céu, preta, observando o céu da cidade do Porto. A par desta descoberta, puderam perceber que apenas vemos o céu azul pelo reflexo do sol. Neste momento, as crianças fizeram questão de mencionar a representação do céu que fizeram no

teto da sua sala, justificando o facto de ser preto. Ao visualizar o filme *Há formas no espaço*, as crianças tiveram, ainda, oportunidade de descobrir um pouco mais sobre os planetas que começaram a construir nos dias anteriores à visita, complementando as suas pesquisas nas enciclopédias.

Numa fase posterior à visita, as crianças mostraram interesse por registar o que haviam aprendido através do desenho. Escutando a sua legendagem enquanto desenhavam, expressando as suas intenções, foi possível depreender a evolução concetual que a visita proporcionou às crianças, abandonando conceções erróneas que possuíam anteriormente (Howe, 2002). Ao longo da formação inicial, diversos docentes foram alertando para a necessidade de uma futura docente procurar conhecer as potencialidades da comunidade, como ofertas culturais de índole diversa, para poder rentabilizar os seus recursos na tentativa de responder às finalidades educativas a que se propõe (Lopes da Silva et al., 2016).

Um outro interesse manifestado pelas crianças, aquando da construção da teia concetual inicial, prendeu-se com a construção de uma nave espacial. Nesse momento, foi despoletado o debate entre as crianças sobre a diferença entre nave espacial e foguetão. Um pequeno grupo de crianças, interessado por esta questão, voluntariou-se a pesquisar sobre esta temática. Inicialmente, partilharam entre o pequeno grupo qual seria, para si, a diferença entre os dois veículos espaciais, acedendo, assim, aos conhecimentos prévios que detinham, num clima onde todas foram escutadas e os seus pontos de vista foram considerados. Um processo de reflexão entre as docentes permitiu ponderar as vantagens do trabalho em pequeno grupo para explorar esta questão, na medida em que uma aprendizagem cooperada contribui, não só, para a autoaprendizagem como também para a aprendizagem do outro (Lopes da Silva et al., 2016; Rubtsov, 2009).

De seguida, o par pedagógico levou as crianças a pesquisar em duas enciclopédias e no computador, visualizando dois vídeos da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço onde puderam observar uma nave espacial a descolar e a regressar à Terra e observando fotografias (Figura 4). Importa realçar que todos os recursos foram previamente seleccionados, atendendo a critérios de qualidade e rigor científico.



Figura 4 - Crianças a utilizar o computador na sua pesquisa

Depois da pesquisa, com a orientação da docente estagiária, as crianças afirmaram que uma nave espacial serve para transportar pessoas e, por isso, vai ao espaço e volta, ao passo que um foguetão apenas transporta objetos, não voltando do espaço. Depois de tiradas as conclusões, o grupo decidiu construir uma nave espacial, uma vez que os astronautas são transportados por este tipo de veículo. Uma vez mais, neste projeto, as crianças contactaram com vocabulário científico específico num plano concreto, partindo dos seus interesses, como defende Howe (2002).

O pai de uma das crianças do grupo mostrou interesse em ajudar a construir a nave espacial, entusiasmando as crianças para todo o processo, inclusive, algumas delas mencionaram que os seus pais também poderiam ajudar na construção. As docentes estagiárias estabeleceram contacto com os respetivos pais, na tentativa de apurar a disponibilidade dos mesmos, bem como manter o grupo de pais interessados em contacto para facilitar todo o processo. Paralelamente, foi apresentado um problema ao grupo, pois os pais necessitavam de perceber as ideias que as crianças haviam desenvolvido para a sua nave, por exemplo, através de um desenho. Cada criança desenhou uma nave espacial inspirada nos recursos que exploraram. Uma aprendizagem centrada na resolução de problemas é característica de uma pedagogia participativa, como a MTP, onde as crianças têm oportunidade de levantar hipóteses e procurar soluções (Lino, 1996; Katz et al., 1998).

Uma criança desse grupo sugeriu que no dia seguinte contassem às restantes crianças, no momento do acolhimento, tudo o que estavam a preparar e organizassem uma votação para decidir qual a nave a ser construída. O ambiente democrático estava muito vincado no grupo, onde, regularmente se recorria a processos de negociação e votação para a tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2007).

Após a partilha com o grande grupo, procederam à votação para eleger o desenho da nave. O entusiasmo do grupo foi notório, votaram e contaram os votos, registando-os no quadro branco, recorrendo à linguagem matemática “mais do que” e “menos do que” estabelecendo relações numéricas para comparar as quantidades de votos para cada nave (Castro & Rodrigues, 2008). Importa relevar que as crianças do pequeno grupo responsável pela atividade foram capazes de atribuir valor ao que os seus pares produziram, sendo capazes de votar no desenho dos colegas (Lopes da Silva et al., 2016).

Da parte dos pais, surgiram dois possíveis projetos para a nave espacial, inspirados nas intenções das crianças. Optou-se por levar a cabo o projeto que privilegiava o recurso a materiais maioritariamente reutilizados, atendendo a critérios de segurança e durabilidade, visto que a nave ficou no exterior da sala, uma decisão tomada pelo grupo. Um dos projetos do plano curricular de grupo intitula-se *A família vem à escola*, como explicitado anteriormente no capítulo II, visando promover o envolvimento da família no processo educativo das crianças, segundo a intencionalidade educativa da educadora, aproximando os diversos contextos relacionais em que a criança se move. Deste modo, a participação dos pais na construção da nave foi ao encontro dos objetivos definidos no âmbito do projeto anterior, reconhecendo a família como parceira do processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

A última atividade desenvolvida na fase de execução procurou dar resposta à pergunta registada por uma criança no painel do projeto “o que são extraterrestres?” (S.L.). Um pequeno grupo de crianças interessou-se por esta questão e resolveram partir à descoberta. As crianças começaram por desenhar o que pensavam ser um extraterrestre, acedendo, assim aos seus conhecimentos e conceções prévias, influenciadas pelas suas experiências de vida. Enquanto desenhavam, mencionaram que já viram extraterrestres em filmes, uma das crianças mencionou até “um extraterrestre tem de ser verde” (V.T.). Terminados os desenhos, as crianças decidiram que tinham de atribuir um nome aos seus extraterrestres, o João, o Príncipe, o Gabriel e o Juliano. Recordando-se de uma enciclopédia já utilizada ao longo do projeto, presente na área da biblioteca, uma criança sugeriu consultá-la para descobrir algumas informações sobre estes seres. Exploraram as páginas que se referiam à

temática em estudo com o apoio da docente estagiária que lia as legendas que pretendiam.

Desde logo foi estabelecido um diálogo em torno deste tema. “Se não vivem na terra, vivem noutros planetas” (S.S.), explicou uma criança. A docente estagiária aproveitou para questionar as crianças acerca do local onde viviam os extraterrestres desenhados. Acedendo às aprendizagens desenvolvidas noutras atividades do projeto, as crianças mencionaram que os seus viviam cada um num planeta diferente, Marte, Júpiter, Úrano e Neptuno. Uma das crianças apressou-se a atribuir o planeta que construía anteriormente ao seu extraterrestre, mostrando que a experiência vivida foi significativa para ela. Assim, continuou-se a estimular a criatividade das crianças colocando a hipótese de estes extraterrestres serem amigos, se era possível, como se podiam encontrar. “Podemos escrever uma história para eles” (A.Q.) adiantou uma das crianças muito entusiasmada. A docente estagiária começou a registar as ideias das crianças, escrevendo numa folha, orientando o seu pensamento no sentido de responder a determinados elementos da narrativa como o espaço e o tempo, as personagens e o encadeamento das situações. “Era uma vez” (A.Q.) e a história inventada pelas crianças ganhou parte inicial, desenvolvimento e situação final, contactando com a escrita de forma contextualizada e significativa (Mata, 2008).

Ademais se realça que as crianças, ao longo da construção da história, ativaram inúmeras vezes os seus conhecimentos, adquiridos aquando da construção do sistema solar, mencionando os planetas e os astros e algumas das suas características como, “eles não se podem aproximar do sol senão queimam-se, não nos podemos esquecer” (V.T.). Para relembrar outras características, resolveram ouvir alguns dos áudios gravados aquando da construção do sistema solar como se pode observar na Figura 5.



Figura 5 - Crianças a escutar alguns dos áudios gravados aquando da construção do sistema solar

Intitulada “Os quatro extraterrestres e a sua aventura no espaço” a história conta que estes quatro amigos andavam a brincar pelo espaço até que lhes apareceu a Ana, vinda da Terra na sua nave. Assustaram-se, a princípio, mas depois ela explicou através de uma língua gestual do espaço, uma língua universal, que apenas queria ser sua amiga. Entraram na sua nave e foram dar um passeio pelo espaço, onde cada amigo apresentou o seu planeta. Por fim, a Ana convidou-os a ir visitar a Terra e, quem sabe, viver por lá.

A ativação de conhecimentos previamente adquiridos não se cingiu à temática do projeto. Numa outra atividade dinamizada pelas docentes estagiárias, as crianças tiveram oportunidade de aprender algumas palavras em língua gestual portuguesa e, por isso, decidiram que a língua universal do espaço seria a língua gestual do espaço, como inventaram. Deste modo, os seus conhecimentos e o seu vocabulário foram desenvolvidos e depois de assimilados, as crianças partiram para o estabelecimento de relações com outras situações evidenciando a sua aprendizagem.

Depois de escrita a história, as crianças fotografaram com o apoio de um adulto as personagens da história, manipulando o telemóvel. Fotografaram o céu estrelado do teto da sala para o cenário, os planetas que haviam construído para serem utilizados na história e, por último, gravaram áudios com as partes da história narradas por várias crianças, algumas do pequeno grupo anterior e outras que, interessando-se pela atividade, acabaram por se juntar ao grupo.

O recurso às tecnologias motiva as crianças para a aprendizagem, mas, por outro lado, em atividades deste tipo mostra-lhe inúmeras possibilidades de utilizar este recurso para atingir diversos fins sem que se limitem à visualização de vídeos (Marta, 2017; Lopes da Silva et al., 2016). A gravação da voz das crianças foi uma estratégia adotada em alguns momentos do projeto e, até, da PES, uma vez que uma das necessidades observadas nas crianças prendia-se com a dificuldade em articular determinados fones e a dificuldade em construir frases coesas e coerentes. Além de estimular o uso da linguagem oral e escrita para contar histórias, esta atividade procurou desenvolver a consciência fonológica das crianças levando-as a escutar os sons que produzem e a sua perceção, tomando consciência da forma como dizem as palavras (Lopes da Silva et al., 2016; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

No fim do dia, organizou-se tudo num programa de vídeo e, no dia seguinte, foi apresentado ao grupo. O grupo de crianças que construiu a

história, explicou às restantes todo o processo desenvolvido, deixando claro que até os colegas contribuíram para a história, uma vez que tudo foi construído por eles, todos os cenários, baseados no sistema solar da sala, a invenção da história, as fotografias captadas e as gravações.

Por último, realizou-se a quarta etapa do projeto, a sua divulgação e avaliação. As crianças decidiram preparar uma visita guiada pelo seu projeto, explicitando as atividades desenvolvidas, cantando as canções que acompanharam o processo e apresentando as atividades como o sistema solar no teto da sala e o vídeo da história dos extraterrestres, exemplificando. À semelhança do que acontecera noutros momentos, as crianças decidiram convidar para a divulgação as crianças da outra sala de EPE, com quem mantinham uma relação próxima. Convidaram as crianças do 1.º ano do 1.º CEB pois também as convidaram para a divulgação do seu projeto e a turma do 4.º ano do 1.º CEB uma vez que tinham desenvolvido atividades em conjunto.

Aquando da preparação da divulgação, as crianças sugeriram um título para o projeto, “A nossa aventura pelo espaço”. No processo de decisão do título, as crianças analisaram retrospectivamente o projeto e mencionaram “aprendemos muito sobre os planetas, o sol e a lua. Construímos o sistema solar para o nosso teto. Está ali.” (apontando para o sistema solar construído pelo grupo) (M.R.), outra criança acrescentou “construímos a nossa nave espacial” (A.D.).

Durante a divulgação do projeto, as crianças fizeram questão de mencionar que o projeto teria continuidade, não só porque eram o grupo dos astronautas, como também porque desafiaram algumas mães e avós a costurar alguns fatos de astronauta para usar na nave espacial com os capacetes e as luvas já construídas pelo grupo. Por sua vez, a nave espacial continuou a ser apetrechada com materiais reutilizados e, além disso, as crianças tinham intenção de a pintar quando as condições climatéricas o permitissem.

Ainda numa ótica de divulgação do trabalho desenvolvido, as docentes estagiárias tiveram oportunidade de participar ativamente na reunião de avaliação do primeiro período apresentando às famílias todo o projeto, bem como todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, evidenciando o paradigma construtivista e participativo que perpassou toda a agência da criança como um ser capaz. Os encarregados de educação, que inicialmente se

mostraram reticentes quanto às perspectivas pedagógicas e às crenças que se refletiam no trabalho da educadora e, posteriormente, das docentes estagiárias, acabaram por valorizar todo o trabalho desenvolvido evidenciando o contributo crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A par do desenvolvimento da MTP, anteriormente analisada, decorreram outras atividades partindo, igualmente, dos interesses e necessidades apontados pelas crianças. Assente na conceção da educadora cooperante, a organização do espaço e dos materiais apresentava um caráter flexível, possibilitando a sua adequação e reorganização com a participação ativa das crianças no processo (Hohmann & Weikart, 2003). Neste âmbito, foi criada a área das ciências, por sugestão das crianças para responder a uma necessidade.

Durante uma ida à horta, um pequeno grupo de crianças encontrou alguns organismos vivos e não vivos demonstrando grande interesse em explorar e descobrir um pouco mais sobre eles. Partindo da experiência das crianças e valorizando os seus interesses e conhecimentos prévios, foram-lhes colocadas diversas questões, levando-as a ir buscar uma lupa e um recipiente para recolher o que haviam encontrado (Figura 6). O diálogo estabelecido foi crucial para alimentar a sua curiosidade, encorajando-as e provocando o seu pensamento. Desta forma, foi promovida a consciência de si como sujeito que aprende num processo de construção conjunta do pensamento (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 6 - Criança a observar os organismos encontrados na horta

Recolhidos os organismos, as crianças sentiram a necessidade de regressar à sala de atividades para partilhar as suas descobertas com o restante grupo. Durante a partilha, as crianças mencionaram a falta de uma área dedicada às

ciências na sala. Apesar de não estar prevista, a introdução da área das ciências foi levada a cabo pelo carácter flexível tanto da educadora cooperante como das docentes estagiárias acolhendo as sugestões das crianças valorizando-as como sendo potenciadoras de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996).

Começou a surgir, então, a área das ciências num processo de resolução de problemas constante. As crianças começaram por interrogar-se acerca da localização da área, que mobília e materiais seriam necessários e quantas crianças poderiam estar nessa área. Num clima de participação, o grupo de crianças empenhado na criação da área foi partilhando as conquistas e aprendizagens ao grande grupo, partilhando as suas ideias e a forma como solucionaram os problemas que iam surgindo, fomentando o debate entre elas, fazendo com que contribuíssem para a aprendizagem do outro.

O contacto com os diversos elementos da natureza, organismos vivos ou não vivos, constituía uma experiência estimulante para as crianças deste grupo. Depois de a área das ciências estar devidamente criada e pronta para ser explorada, as crianças observaram os organismos recolhidos no espaço exterior e as suas características em particular, tocaram e sentiram a textura dos seus revestimentos, observaram as transformações que iam acontecendo e o porquê de acontecerem. A área das ciências foi sendo apetrechada ao longo do tempo com materiais interessantes a nível pedagógico e estimulantes para a brincadeira das crianças, aumentando o tempo de permanência nesta área (Figura 7).



Figura 7 - Crianças a explorar a área das ciências

A horta, de onde advinham algumas das explorações das crianças, foi algo dinamizado pela educadora cooperante desde o início do ano letivo no espaço exterior, como prevê o currículo de Reggio Emilia (Lino, 1996). A valorização

do espaço exterior como espaço educativo era uma das prioridades da educadora cooperante, pelo que se procurou dar continuidade ao que já se fazia na instituição educativa em questão. Uma boa gestão do espaço exterior assim como um bom aproveitamento das suas potencialidades possibilita a extensão de atividades ou projetos do interior da sala de atividades para o exterior, como ocorreu frequentemente ao longo da PES.

O cultivo da horta era uma das atividades mais procuradas por algumas crianças. As docentes estagiárias tiveram oportunidade de dinamizar esta área durante a PES, levando as crianças a selecionar as sementes adequadas para a época do ano, a fazer as sementeiras, muitas vezes, procurando estimular a criança com desafios para contar as sementes, estimulando a contagem oral e a sua motricidade fina (Castro & Rodrigues, 2008) (Figura 8). Delimitando a área de cada sementeira, bem como com a construção de placas de identificação, solucionou-se um problema que surgiu, dado que as crianças se esqueciam onde tinham semeado determinada semente. A extração de ervas daninhas, atividade promotora do desenvolvimento da motricidade fina, constituía um momento de grande envolvimento por parte das crianças que, de seguida, depositavam as ervas no compostor, apelando à sua sensibilidade ambiental e à consciência ecológica. A manutenção de utensílios agrícolas por parte das crianças requereu alguns cuidados, no entanto, as mesmas tomavam consciência das regras a estabelecer para o seu uso, procurando não ferir nem a sua integridade física nem a do outro (Figura 9). O acompanhamento do crescimento das plantas decorreu de forma muito atenta, procurando depreender as mudanças que a planta atravessava até à colheita dos legumes e das leguminosas, este que se tornava o momento mais satisfatório para as crianças.



Figura 8 - Criança a semear ervilhas



Figura 9 - Crianças a extrair ervas daninhas e a manipular instrumentos agrícolas

Direcionando a reflexão para outra ação desenvolvida, aliando o interesse das crianças pela música e pelos instrumentos musicais convencionais ou não convencionais à valorização do espaço exterior já mencionada, surgiu a oportunidade de construir uma parede sonora no espaço exterior. Concordando com Boal-Palheiros (2014), a educação musical revela grande importância no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, sendo que o desenvolvimento musical, segundo a autora, ocorre como um processo de aculturação pelo contacto contínuo com a música e com os sons.

Primeiramente, foi lançado o desafio às famílias para que colaborassem levando objetos que já não utilizavam como colheres de pau, tachos, formas de bolos, rodas de bicicleta, testos, frigideiras, entre tantos outros que acabaram por levar percebendo a finalidade que teriam, aderindo com entusiasmo à proposta. À medida que as crianças traziam e apresentavam os materiais que haviam recolhido, o grupo explorava os sons e as potencialidades dos mesmos. Terminada a recolha do material, uma criança fez uma sugestão que foi acolhida com entusiasmo pelo grupo, “podemos organizar todo o material por caixas, como nos ecopontos” (A.D.). As crianças, intuitivamente, realizam classificações, sendo capazes de organizar objetos, inicialmente segundo um atributo ou critério e, mais tarde, atendendo a vários atributos estabelecendo relações entre eles (Lopes da Silva et al., 2016). Esta criança, em particular, partiu da sua experiência e dos seus conhecimentos prévios, estabelecendo uma relação com a forma de organização do lixo.

As crianças foram desafiadas a organizar os materiais trazidos pelas famílias recorrendo a caixas de cartão, como ficara acordado. Formaram-se dois grupos de crianças, cada um acompanhado com uma docente estagiária. Apesar de o grupo estar dividido, as crianças entenderam a finalidade da atividade, estando todos a contribuir para o mesmo fim. A permeabilidade existente entre a sala de atividades e o espaço exterior aliada às condições climatéricas favoráveis permitiram que esta atividade fosse realizada no espaço exterior.

Já no espaço exterior, as crianças exploraram os materiais trazidos pelas famílias, sendo desafiadas a descobrir de que material eram compostos. Este momento foi vivenciado de forma diferente pelos dois grupos. A imprevisibilidade das situações é eminente num grupo tão heterogéneo, pelo que se procurou respeitar a iniciativa das crianças. Por um lado, um dos

grupos partiu para a exploração dos materiais imitando até uma fanfarra pelo espaço. O outro grupo começou por montar as caixas de cartão propositadamente desmontadas previamente. Desta forma, as crianças puderam observar a planificação que origina a caixa tridimensional, montando de diversas formas as mesmas. De seguida, partiram para a exploração, à semelhança dos colegas.

Selecionado o critério de classificação, por tipo de material (madeira, plástico e metal), as crianças organizaram todos os recursos como se pode observar na Figura 10. Posteriormente, procederam à contagem dos materiais de cada conjunto e estabeleceram comparações de quantidades entre os conjuntos, recorrendo à terminologia “menor do que”, “maior do que” e “igual a”. Importa realçar que, a dada altura, as crianças começaram a realizar estimativas sobre a caixa que teria maior ou menor quantidade de materiais pela observação das mesmas (Castro & Rodrigues, 2008). As crianças, ao longo da atividade, depararam-se com problemas para resolver, problematizando e procurando soluções para os mesmos. Durante este processo as crianças foram encorajadas a explicar e justificar o seu modo de pensar, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento matemático, fomentando a organização e sistematização do seu pensamento (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 10 - Classificação dos materiais trazidos pelas famílias

Posteriormente, pintaram a gosto todos os materiais e, por último, afixaram-nos na rede existente no espaço exterior. Depois de colocar alguns dos materiais, as crianças mencionaram que lhe podiam chamar rede sonora, em vez de parede sonora e as brincadeiras começaram logo a surgir, como ilustra a Figura 11. Alguns dos materiais foram suspensos nas árvores.



Figura 11 - Crianças a brincar na parede/rede sonora

Pela sua importância, importa mencionar a preocupação da educadora cooperante em proporcionar um momento de educação física às crianças todas as semanas. A educação física educa as crianças para a adoção de hábitos e comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar e permite que a criança tome consciência e domínio do seu corpo, capacidades transversais preconizadas pelo PA e pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins, 2017). Segundo Stuhr, Hughes & Stöckel (2018), as funções cognitivas e motoras estão interligadas. O desenvolvimento cognitivo é muitas vezes ativado pelo desenvolvimento motor que oferece à criança múltiplas experiências essenciais. Uma educadora assume, assim, um importante papel na promoção deste tipo de experiências às crianças. No momento de planear as atividades deve ter em atenção a capacidade funcional das suas crianças para poder adequar a complexidade das tarefas que propõe. Neste sentido, as docentes estagiárias, procuraram proporcionar às crianças atividades promotoras do desenvolvimento da perícia e das manipulações, dos deslocamentos e do equilíbrio e, ainda, atribuindo um caráter lúdico às atividades, no domínio dos jogos (Esteves, 2016).

Neste RE foram apresentadas algumas das ações desenvolvidas ao longo da EPE e no RE do par pedagógico serão dadas a conhecer outras propostas pedagógicas e respetivos resultados obtidos. Terminado o período da PES na EPE, aprez mencionar que toda a ação desenvolvida nesta valência contribuiu para o desenvolvimento profissional da futura educadora de infância. Este desenvolvimento foi possível graças à constante postura e atitude reflexiva na, sobre e para a ação imbuída num processo emancipatório na busca do saber, saber ser, saber estar e saber fazer. Por outro lado, a relação pessoal e profissional estabelecida com as crianças, as suas famílias e os restantes

profissionais de educação da instituição contribuiu igualmente para o seu crescimento a nível pessoal e profissional (Dotta et al., 2014).

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

Com a consciência de que ensinar não se resume somente a dar aulas, no 1.º CEB, mas antes “contribuir para que o outro aprenda”, como apela Maria do Céu Roldão numa entrevista à *Educatio* (2018), procurou-se, ao longo da PES, selecionar, desenhar e sugerir propostas didáticas que, além de motivadoras por partirem do interesses das crianças, contribuíssem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, não descurando o seu papel central.

Na modalidade presencial foi possível planificar e desenvolver um percurso de atividades com o objetivo de iniciar a aprendizagem da letra “s”. Pela observação foi possível aferir o interesse da turma por desafios, lengalengas e pelas artes visuais, como se pode ler no segundo capítulo, culminando na planificação de uma sequência didática articulando a área curricular de português e artes visuais analisada de seguida.

Respeitando os diferentes momentos de uma aula, iniciou-se com a rotina de entrada na sala seguida de uma atividade de relaxamento a fim de promover uma transição horizontal suave, entre o ambiente familiar da criança e a escola. O mote para o decorrer de toda a aula foi despoletado pelo sapo Serafim, uma personagem virtual criada pelo par pedagógico que lançou o desafio à turma que passava por descobrir o mistério do saco do “s”. Para isso, todas as crianças foram desafiadas a tirar um cartão do saco, cartão em que estava escrita uma palavra iniciada pela letra “s”. Este momento foi orientado pela repetição de uma lengalenga para cada criança que tirava uma palavra, que através do uso lúdico da linguagem contribui para o

desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim et al., 2008). A dada altura, temia-se que as crianças fossem perder o interesse com a constante repetição, no entanto, faziam-na com entusiasmo e atenção. Para desvendar o mistério, no final, as crianças viraram o saco do avesso descobrindo que o sapo estava lá dentro. Evitando grandes exposições orais da parte do par pedagógico, a aula foi guiada pelo Serafim que ia lançando desafios à turma.

Neste momento iniciou-se a implementação de uma preocupação especial tida em conta pela díade, a diferenciação pedagógica para com a criança com NAS que ainda não conseguia ler, dada a adaptação curricular de que usufruía. Teve oportunidade de tirar um cartão com uma imagem que pôde ler para a turma, ainda que de uma leitura diferente se tratasse (Tomlinson, 2008). Por outro lado, algumas crianças apresentaram alguma dificuldade na leitura de determinadas palavras o que foi colmatado com a ajuda de outras que estavam ao lado, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2012).

A diferenciação pedagógica para com ritmos de aprendizagem diferentes não se prende, apenas, com crianças com mais dificuldade, aplica-se a todas, inclusive aquelas que apresentam maior facilidade e rapidez de aprendizagem, como analisado no primeiro capítulo. Estando perante uma turma tão heterogénea neste âmbito seria impensável não ter este fator em conta. A turma encontrava-se a aprender a letra “s” e a exploração sensorial aquando da aprendizagem dos grafismos é muito relevante. Por este motivo, foi dada a oportunidade às crianças que sentiam essa necessidade de a desenhar numa caixa de sal ou através de uma letra de lixa, fruto de uma inspiração pela pedagogia Montessori, como se pode observar nas Figuras 12 e 13. Por seu turno, os alunos que apresentaram mais rapidez na concretização das tarefas ao longo da aula receberam novos desafios, contemplados previamente na planificação, não perdendo a motivação para a aprendizagem (Perrenoud, 1996, citado por Rodrigues, 2006).



Figura 12 - Criança a desenhar a letra sobre a letra de lixa



Figura 13 - Criança a desenhar a letra na caixa de sal

O recurso a diferentes tipos de interação na sala de aula começa, desde logo, a proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, atuando uma vez mais na zona de desenvolvimento proximal (Trindade & Cosme, 2016; Rodrigues, 2006; Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2012). No decorrer desta aula, proporcionou-se às crianças o trabalho mais individualizado que o treino do grafismo implica, o trabalho em grande grupo e o trabalho em pequenos grupos, numa segunda parte da aula dedicada à construção de frases a partir da palavra sorteada no saco do “s” e, posteriormente, às artes visuais. Neste trabalho em pequeno grupo, foi notória a partilha de ideias entre as crianças sobre o trabalho que estavam a desenvolver. Procurou-se atribuir tarefas às crianças no grupo, responsabilizando-as, como o silenciador do grupo, o que contribuiu para a gestão de um ambiente agradável na sala numa fase inicial. Esta estratégia poderia vir a ser desenvolvida ao longo da PES reforçando a responsabilidade das crianças, por exemplo, através da construção de medalhas de silenciadores, de controladores de tempo e de verificadores de tarefas.

A proposta de artes visuais procurava provocar o pensamento criativo das crianças que habitualmente, nesta área, pintavam desenhos ou desenhavam elas mesmas recorrendo ao lápis de carvão e aos lápis de cor, apresentando uma necessidade expressiva e plástica de outra ordem (Amado, Rodrigues & Silva, 2014). Os professores têm como missão estimular o exercício do pensamento criativo das crianças, fazendo-as mobilizar as suas habilidades criativas na resposta aos problemas e situações com que se deparam. Este

processo potencia o seu crescimento e desenvolvimento. Relativizando o que é perfeito ou correto, importa abrir os horizontes das crianças para que deixem fruir a sua imaginação e invenção (Costa & Costa, 2011; Oliveira & Alencar, 2012; Sousa, 2017)

Foi proposta a ilustração da frase construída pelas crianças pintando com os seus dedos (Figura 14), o que se mostrou motivador, embora a princípio mostrassem alguma dificuldade em utilizar esta técnica, dificultando a fruição da sua criatividade o que fora ultrapassado depois de experimentarem livremente numa folha de rascunho. As páginas ilustradas por cada criança dariam origem a um livro físico e digital, o que não foi possível concretizar devido à situação epidemiológica vivida.

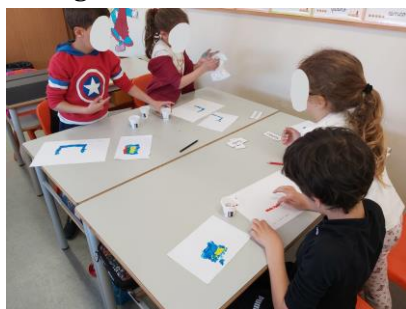


Figura 14 - Crianças a ilustrar a sua frase usando os dedos

Com um percurso motivador e pertinente para a criança, proporcionaram-se aprendizagens significativas sem recorrer excessivamente ao manual escolar, privilegiando outras práticas, não alternativas, mas eficazes e inovadoras porque foram ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças. O processo de investigação-ação é, assim, um processo potenciador da transformação da prática educativa, através da implementação de novas práticas rompendo com crenças e práticas estabelecidas, contribuindo para o processo emancipatório do professor (Vieira & Moreira, 2011).

Durante as três semanas em que decorreu a PES presencial surgiu, por parte das crianças, um elemento desencadeador de um trabalho que poderia ser desenvolvido através da MTP. Enquanto resolviam uma tarefa proposta

pelo manual de estudo do meio, onde tinham de contar o número de caixotes do lixo e ecopontos existentes na sua sala, as crianças aperceberam-se que nem na sua sala nem na escola existiam ecopontos. Com a falta de ecopontos mencionaram que seria impossível realizar a reciclagem, um processo muito importante para o planeta.

A problematização deste assunto levou à construção de uma teia concetual onde as crianças mencionaram o que já sabiam, o que precisavam ainda de saber e o que queriam fazer ou construir no âmbito do projeto. A grande finalidade era construir ecopontos para a sala, pelo que sugeriram utilizar caixas de papelão, reutilizando. A consciência ecológica começou, desde logo, a ser desenvolvida. De forma democrática, distribuíram tarefas e chegaram à conclusão de quem poderia levar caixas de papelão.

À medida que a problematização ia avançando, alguns problemas iam surgindo como, por exemplo, saber quantos ecopontos existiam para os poder construir. No decorrer da ação a díade refletiu sobre o que poderia sugerir e propôs que desenhassem, atendendo aos seus conhecimentos prévios, o número de ecopontos que conheciam, as suas cores e formas (Vasconcelos, 2012). As distintas formas de organização do pensamento das crianças foram explanadas nas folhas e apresentadas oralmente por aquelas que se sentiam preparadas para o fazer.

Depois do debate chegaram à conclusão que tinham de construir quatro ecopontos, embora perdurasse um problema, não se recordavam do nome do ecoponto amarelo, o embalão. Optou-se por lançar o desafio de o tentarem descobrir em casa e responder no dia seguinte ao problema que emergiu. Neste sentido, os trabalhos de casa não necessitam obrigatoriamente de constituir atividades de consolidação que acabam por desmotivar as crianças, como apela Araújo (2009).

Recorrendo, às potencialidades do trabalho de grupo, as crianças pintaram e montaram as caixas de papelão no espaço exterior, extravasando as paredes da sala de aula, decidindo entre elas a forma das entradas do lixo,

ativando os seus conhecimentos prévios e utilizando linguagem matemática na designação das formas geométricas. A MTP possui distintas características promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento holístico da criança, além de partir de um problema do seu interesse que pretende resolver, convocar os seus conhecimentos prévios na perspectiva de evoluírem para conhecimentos de complexidade superior, evoca a articulação de saberes. Os saberes no mundo em que se vive não se encontram espartilhados por áreas, pelo que na escola também faz sentido que se associem pela transversalidade inevitável que o caracteriza (Leite, 2012; Vasconcelos, 2012).

Ainda os ecopontos não estavam prontos e as crianças já começavam a pensar na etapa que queriam concretizar de seguida, reformulando assim a teia concetual inicial e o plano de concretização do projeto. Mencionaram que queriam partilhar com as outras turmas e os grupos da EPE a sua preocupação, para que também eles pudessem construir ecopontos. Influenciados pela manifestação realizada pelo grupo da EPE na sua sala, as crianças decidiram que precisavam de saber uma música e de construir cartazes para passar a mensagem.

As sugestões continuavam a surgir, bem como os problemas a resolver. Uma das crianças questionou os colegas, “o que fazemos com o lixo que recolhemos?” ao que outra respondeu, “podemos reutilizá-lo”. Uma vez mais, fruto de uma reflexão na ação, foi apresentado à turma pela díade um artista plástico, Bordalo II, que produz esculturas pelas cidades com lixo reutilizado. O conhecimento amplo do professor a nível cultural é imprescindível para que possa contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças.

Embora constituísse um trabalho de projeto inacabado devido à situação epidemiológica vivida, importa refletir que este projeto poderia não se ter desenvolvido se, no momento em que as crianças detetaram um problema, não fosse considerado, pela díade e pela orientadora cooperante, um elemento desencadeador de um trabalho de projeto, como refletido no primeiro capítulo (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 2012).

Por outro lado, o tema da reciclagem parece ser repetitivo entre os projetos desenvolvidos pelos professores, não parece inovador. No entanto, esta temática emergiu de um problema que as crianças detetaram e quiseram solucionar. A ambiguidade do conceito de inovação em educação pode induzir em erro, corroborando com a opinião de Roldão (Educatio, 2018). Comumente associada ao avanço tecnológico, inovação em educação reflete boas práticas, devidamente contextualizadas e suscetíveis de melhoria constante com base na reflexão sistemática.

A par do trabalho de projeto apresentado, surgiu também o elemento desencadeador para aquele que viria a ser outro projeto a desenvolver com as crianças. Enquanto pintavam um desenho, uma criança interpelou outra dizendo “empresta-me o lápis cor de pele”. Chamando a atenção da díade, problematizou-se a questão perguntando se aquela cor seria realmente a cor da pele. O debate surgiu e, pela comparação da cor da sua pele com a cor do lápis perceberam que não era igual. Questionou-se ainda lembrando as pessoas que têm um tom de pele mais escuro ao que responderam que aquela cor não correspondia à cor da pele dessas pessoas. Acabaram por se questionar entre elas como poderiam denominar aquele lápis.

O trabalho de projeto que poderia ser desencadeado não teve oportunidade de ser desenvolvido devido à mudança para o regime de ensino à distância, no entanto, importa ressaltar que este poderia dar continuidade ao projeto desenvolvido pelo par pedagógico anterior. Além disso, enquadrava-se na temática do Projeto Erasmus +, “Building a future”, que tinha por objetivos promover a educação inclusiva e a reflexão sobre a diversidade. Apesar de não se desenvolver a MTP na íntegra, no 1.º CEB, foi possível depreender que quando um professor pratica a pedagogia da escuta e, conseqüentemente, trabalha por projetos com os seus alunos, consegue integrar e relacionar conteúdos do currículo sem que o faça recorrendo de forma exaustiva ao manual escolar.

A situação epidemiológica da doença COVID-19 provocou a suspensão das atividades letivas presenciais. Com esta suspensão, o Dec. Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril promulgou que as aprendizagens tinham de ser desenvolvidas através da “modalidade de ensino não presencial”. As escolas e os professores selecionaram as metodologias mais adequadas ao seu contexto, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação atendendo à grande preocupação que se colocava, o acesso equitativo de todas as crianças à aprendizagem. Com esta preocupação emergiu uma grande questão, se o ensino à distância promovia a educação inclusiva. Numa situação controversa como esta, a sociedade portuguesa teve a capacidade de criar, desde logo, uma onda de solidariedade para com as escolas. Autoridades como as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia, bem como algumas empresas fizeram um levantamento das necessidades das crianças dos seus territórios educativos e investiram em equipamentos tecnológicos que lhes permitissem aceder à *internet* e levar a cabo o ensino à distância. Este obstáculo à promoção da educação inclusiva começou a ser colmatado. Uma outra forma de garantir a igualdade de oportunidades partiu de algumas editoras, disponibilizando gratuitamente as suas plataformas educativas e os seus recursos para que todos os alunos tivessem acesso a plataformas e recursos de aprendizagem de qualidade.

Os professores, por sua vez, embora tivessem de se reinventar numa situação inesperada como esta, poderiam ser promotores de igualdade ou desigualdade. Por um lado, alguns optaram por sobrecarregar os alunos com o envio excessivo de fichas, fruto da pedagogia transmissiva e do uso excessivo do manual escolar que preconizavam. A adoção destas metodologias provoca nas crianças uma aversão pela escola e pela aprendizagem, o que não gera inclusão (Sá, 2020). Por outro lado, outros professores aceitaram o desafio de se reinventar, compreenderam a situação dos seus alunos que também são afetados pela situação vivida e optaram por se empenhar na pesquisa de uns recursos e na construção de outros, enviando de forma mediada para os seus alunos respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem. Não sendo

utópicos, desigualdade haverá sempre, mas os professores têm a missão de atenuar esta desigualdade.

Por seu turno, o Ministério da Educação recuperou o conceito de telescola do século XX e reinventou-a, procurando dar oportunidade de acesso aos conteúdos programáticos a todos os alunos. A união de esforços que conseguiu foi louvável para o lançamento do #EstudoEmCasa onde houve um trabalho articulado entre professores de diferentes áreas, procurando contextualizar os conteúdos através de uma história, na impossibilidade de contextualizar de outra forma. A articulação entre as diferentes áreas do saber promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas de uma forma holística (Leite, 2012). Por outro lado, mostraram que é possível ensinar sem o recurso excessivo ao manual escolar propondo atividades diversificadas e estimulantes. Além destes aspetos, considera-se relevante realçar a importância atribuída às expressões musical, plástica, motora e dramática e ao contacto com a literatura infantojuvenil proporcionando uma formação global enriquecendo o processo de aprendizagem da criança como deve acontecer no ensino presencial (Sousa, 2017).

Embora possuísse aspetos interessantes e relevantes, direcionando esta situação para a turma em que se realizou a PES, uma turma do primeiro ano que se encontrava no processo de aprendizagem dos números e das letras, a nível pedagógico, o #EstudoEmCasa apresentava um nível de complexidade mais direcionado para o segundo ano. Sendo a proposta direcionada para dois anos consecutivos, direcionava-se para crianças que, à partida, já sabiam ler e escrever, bem como possuidoras de um conhecimento mais aprofundado a nível da matemática e do estudo do meio. A fim de proporcionar a aprendizagem de todas as letras e números, a orientadora cooperante enviava recursos da escola virtual, bem como outros recursos que pesquisava ou criava para promover a aprendizagem dos alunos de forma assíncrona. Enviava, ainda, tarefas do manual escolar para, inclusive, promover a aprendizagem do

grafismo das letras. Todavia procurava não sobrecarregar as crianças compreendendo a situação que também elas viviam.

De forma síncrona, a professora dispunha de meia hora por dia de videoconferência com as crianças mantendo o contacto com a turma, meio que a díade teve oportunidade de participar e dinamizar. É de realçar o plano semanal e diário com as tarefas a realizar que enviava às crianças, de modo a organizar o seu dia e para que os pais tivessem conhecimento das aprendizagens a desenvolver e das respetivas propostas educativas. A criança já mencionada que usufruía de adaptação curricular acompanhava a turma a nível da área do estudo do meio e das expressões como acontecia presencialmente, apenas dispunha de adaptações a nível da área do português e da matemática.

Contornando as dificuldades que surgiram com a modalidade de ensino à distância, valorizando o trabalho colaborativo entre professores, refletido ao longo do RE, procurou-se, conjuntamente com a professora cooperante, estimando o contributo de todas e cada uma, promover a autonomia e a criatividade das crianças, não as sobrecarregando com propostas educativas. A promoção da autonomia das crianças foi um desafio, dada a situação vivida, em que as algumas crianças necessitam de um maior apoio por parte das famílias. Na tentativa de contornar esta situação, conhecendo os contextos em que as crianças estão envolvidas, procurou-se proporcionar experiências diversificadas com recursos diversificados também, no sentido de chegar a todas e cada uma, continuando a trabalhar no sentido da diferenciação pedagógica, não só para com os alunos como para com as suas famílias. A relação escola-família assumiu grande robustez neste processo, se a sua importância já era considerada no processo educativo, relevou-se ainda mais dada a situação vivida onde a família era responsável por estabelecer a ponte entre os educandos e a escola (Sá, 2020). Algumas crianças mostraram-se muito dependentes das suas famílias no processo de ensino à distância, devido à faixa etária em que se encontram e, também, por sentirem falta do apoio da

professora diariamente. A comunicação com a família intensificou-se, ela que se constituiu como mediador das aprendizagens das crianças, no sentido de, em colaboração, contribuir para o sucesso de todas (Sarmiento, 2005).

Atendendo ao interesse observado na turma, no âmbito da área curricular de matemática foi lançado um desafio, através de um personagem animado, intitulado “cérebro genial”. Procurando criar um desafio esteticamente apelativo para a turma foi criado um vídeo com a apresentação do mesmo através de uma mensagem clara e audível. Partindo de uma imagem composta por diversos e diferentes triângulos e retângulos (Figura 15), as crianças tinham de contar todas as figuras geométricas que conseguissem observar. De seguida, foram convidadas a partilhar a sua resposta num *padlet* criado para o efeito, explicando o seu raciocínio durante a resolução do problema apresentado, recorrendo à comunicação matemática.

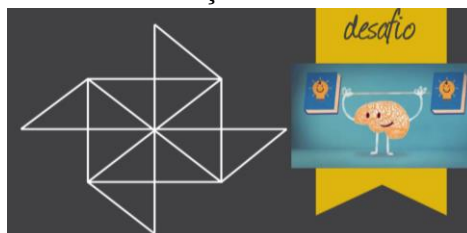


Figura 15 - Imagem do desafio proposto

Este desafio pode ser considerado um problema matemático pois, corroborando com Polya (2003), apresentava uma situação para a qual se procurava uma solução sem que houvesse um procedimento que conduzisse diretamente à sua solução. O recurso à resolução de problemas como motivação para a promoção do gosto pela matemática, possibilitou o desenvolvimento do raciocínio e comunicação matemáticos através da apresentação e explicação da resposta e a aplicação dos conhecimentos prévios que detinham acerca das figuras geométricas (Ponte et al., 2007). A resolução de um problema pressupõe diferentes estratégias e métodos de resolução, decorrentes dos diversos processos cognitivos envolvidos por cada criança, tal como aconteceu com as crianças da turma. A procura por uma estratégia de

resolução promoveu o desenvolvimento da criatividade (Carvalho, Ferreira, Mamede, Cadeia & Vieira, s. d.; Polya, 2003).

O interesse e envolvimento das crianças foi notório pelos comentários que teciam acerca do desafio, bem como pelas respostas partilhadas. Entre outras estratégias, o F. apresentou a seguinte: “O que eu fiz foi pegar na imagem e recortar como se fosse um *puzzle*. Depois, andei a brincar com as peças, sem as mudar de posição, para ver quantos triângulos e quantos retângulos conseguia montar. Descobri 24 triângulos e nove retângulos. Foi muito divertido.” (Figura 16). Uma outra criança recorreu a diferentes cores para delimitar as diferentes figuras, contando-as. Outras crianças apontaram uma regularidade contando as figuras geométricas consoante o seu tamanho de forma gradual. A partilha das estratégias de resolução por parte de cada criança contribuiu para a aprendizagem de outras que utilizaram uma estratégia diferente.



Figura 16 - Estratégia de resolução do problema de uma criança

Tendo em conta a presença na turma de uma criança com uma adaptação curricular em matemática e português, foi criado o mesmo desafio com uma imagem diferente para que pudesse responder ao problema adaptado ao seu ritmo de aprendizagem, promovendo assim a diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, uma educação para todos, conceções analisadas no primeiro capítulo (Rodrigues, 2006).

Privilegiando a articulação de saberes, foi dinamizada uma outra proposta educativa no âmbito da área curricular de português, estudo do meio e expressão plástica. Primeiramente, foi apresentada às crianças, numa aula síncrona, a história *Ainda nada?* de Christian Voltz através de um vídeo com

as ilustrações da história animadas, construídas por outras crianças, bem como a narração da autoria da díade. Todavia, a história não foi apresentada na totalidade, desafiando as crianças a inventar um final para a mesma, imaginando o que eventualmente poderia acontecer. A obra conta a história do Senhor Luís que semeou uma sementinha na terra e todos os dias ia visitar o local onde a semeara, acompanhado de um pássaro, para ver se observava alguma planta a nascer. Certo dia, cansado de não observar qualquer alteração, desistiu da visita.

Aquando da apresentação da primeira parte da história e do desafio, uma criança mencionou que queria ilustrar o final da história, motivando outras crianças para o fazer, convocando a expressão plástica, predominando a técnica do desenho. A par da escrita do final da história as crianças foram incentivadas a ler o que escreveram promovendo a articulação interna entre três domínios do português, a leitura, a escrita e a educação literária (Ministério da Educação, 2018; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

Encontrando-se no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, é crucial o desenvolvimento de estratégias que potenciem este processo, dado que se está perante dimensões que exigem o ensino explícito e “uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30). No processo de aprendizagem importa fazer com que as crianças interiorizem que a escrita é um veículo de interação e comunicação e que o motivo pelo qual se escreve é para se ler posteriormente (Batista, Viana & Barbeiro, 2011; Ministério da Educação, 2018).

As crianças apresentaram diversos finais da história que, a título exemplificativo, foram selecionados dois deles. É de realçar que a aluna que possui NAS inventou um final para a história, que a mãe registou através da escrita, todavia a criança fez questão de ilustrar o final da história e registar em vídeo a sua narração acompanhada do desenho que criou. Considera-se que esta atividade era, de tal modo, abrangente que conferia diversas

possibilidades de resposta, sendo capaz de corresponder à diferenciação pedagógica de que todos os alunos necessitam.

Dos diversos finais realçam-se alguns aspetos importantes como o uso de expressões como “é preciso saber esperar” (B.) e “tens de ter paciência” (E.) que mobilizaram posteriormente no seu discurso. Foi possível, ainda, depreender o recurso, por parte das crianças a expressões do âmbito do estudo do meio como semear, plantar, regar, semente, planta, flor, pé de feijão, raiz, folhas, caule, o que permitiu aceder aos seus conhecimentos prévios acerca desta temática. Quando as crianças apresentaram o seu final da história à turma mostraram interesse em imitar a personagem principal semeando também uma semente ou mais. Terminada esta proposta, foi apresentado o verdadeiro final da história às crianças que mostravam grande interesse em desvendá-lo. Uma das crianças escreveu o final da história muito parecido com o verdadeiro final, justificando que ativara conhecimentos prévios, dado que a conheceu na EPE.

Já no âmbito do estudo do meio, as crianças foram desafiadas a realizar um trabalho prático-experimental de natureza investigativa, a fim de responder às questões “O que acontece quando colocamos uma semente no algodão? E se a colocarmos na terra?” (Martins et al., 2007). Estando numa modalidade de ensino à distância, para que todas as crianças e respetivas famílias compreendessem o procedimento a seguir, optou-se por construir um vídeo explicativo e apresentá-lo à turma numa aula síncrona, antecedido pela problematização da questão à qual teriam de responder.

As atividades de carácter prático assumem grande relevância numa abordagem segundo o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), rompendo com metodologias arcaicas onde a educação em ciências se faz, somente, pela transmissão de conteúdos. A abordagem CTS promove um maior envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem significativa, numa ótica de aprendizagem contextualizada no mundo e na sociedade em que vive. Assim, uma abordagem educacional deste teor provoca e questiona o

intelecto da criança, promovendo o seu espírito crítico face às situações (Martins et al., 2007; Teixeira, 2003).

Para acompanhar a atividade prático-experimental, as crianças tiveram oportunidade de receber uma carta de planificação respeitando as orientações do ensino das ciências naturais nos primeiros anos de escolaridade, o que fomenta competências investigativas nas crianças. Nessa carta de planificação tiveram oportunidade de registar a questão-problema, os materiais necessários e o procedimento, dados estes fornecidos pelo vídeo apresentado. Antes da atividade prático-experimental as crianças registaram ainda o que pensavam que ia acontecer. Durante a atividade registaram o resultado da sua observação numa grelha de registo com a identificação dos dias de observação (Figura 17) (Martins et al., 2007).

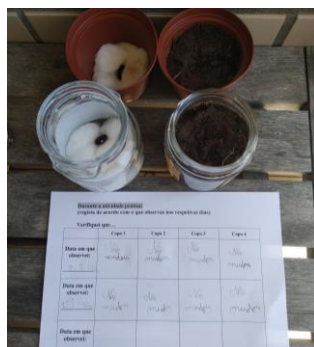


Figura 17 - Registo durante a atividade de uma criança

Segundo Martins et al. (2007) esta atividade prático-experimental, quanto à natureza da sua questão problema, dada a faixa etária das crianças e a situação atual de ensino à distância em que se encontram, apresenta um grau de abertura que a faz aproximar de um estudo exploratório onde não são especificadas as variáveis. Se, por um lado, algumas crianças ficaram entusiasmadas com a proposta apresentada, colocando-a em prática nesse mesmo dia ou nessa semana, outras não demonstraram tanto, também por falta de motivação por parte das famílias. Porém, ao longo das aulas síncronas vários alunos mostravam os seus resultados à turma, como ilustra a Figura 18,

com grande entusiasmo o que acabou por motivar os restantes. Por este motivo e, tendo em conta a disponibilidade de cada família, as crianças não iniciaram todas a atividade no mesmo dia. Após a atividade, os alunos foram convidados a responder à questão-problema e a autoavaliar a atividade, ainda na ficha de registo.



Figura 18 - Partilha dos resultados de uma criança

Numa sessão assíncrona, algumas crianças partilharam as suas respostas da carta de planificação problematizando algumas conclusões que foram tirando ao longo da atividade. Uma criança mencionou “pus a semente na janela para apanhar luz” (I.C.) partilhando a necessidade que as plantas têm de apanhar luz para crescer. Todavia, uma criança concluiu “se puser muito tempo ao sol também não crescem porque queimam. Tem de ser no meio, nem muito sol, nem muita água”. Uma outra criança comentou: “pensava que o feijão ia germinar depois de alguns dias e foi o que aconteceu porque as plantas precisam de tempo” (E.). O R. disse “eu achava que umas iam nascer e outras não e foi isso que aconteceu”. O M. identificou-se com o R., apesar de esperar que todas as sementes germinassem, “nos primeiros dias não mudou nada, depois apareceu um broto numa delas”. É de realçar o uso de expressões da história explorada no preenchimento da carta de planificação como “ainda nada” quando ainda não observavam qualquer alteração.

Partindo do interesse de algumas crianças pela leitura de histórias, bem como da necessidade de outras contactarem com literatura de qualidade, em colaboração com a orientadora cooperante foi criado o “Cantinho da leitura” na plataforma *Classroom*. Neste tópico da plataforma foi partilhada uma obra literária por semana, com um desafio de leitura associado a outros desafios no

âmbito da escrita criativa, da compreensão oral e da expressão plástica, exemplificando. Na impossibilidade de apresentar todas as propostas, estas encontram-se compiladas numa tabela. Tendo como objetivo primordial a promoção do contacto e gosto pela leitura recreativa, as crianças terão acesso a diferentes tipos de texto, potenciando o “desenvolvimento do [seu] imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente”, através do conhecimento do acervo literário da sua língua materna (Sim-Sim et al., 1997, p. 60). A aprendizagem da leitura tem como objetivo principal a fluência leitora. Deste modo, o treino da leitura permite superar o processo de decifração potenciando o acesso ao significado do que é lido (Sim-Sim et al., 1997). Por seu turno, o crescimento linguístico promovido pela leitura estimula também o alargamento do capital lexical da criança e vice-versa. Por sua vez, um capital lexical alargado determina a qualidade de escrita, pelo aperfeiçoamento e uso diversificado da língua (Duarte, 2011).

Começou-se por partilhar com as crianças o conto *Minha rica lã* de António Torrado através da plataforma *Storyjumper*, tirando partido das potencialidades das TIC, numa época em que não seria possível apresentar um livro em suporte de papel às crianças. Primeiramente, a proposta passou pela escuta e pela leitura do conto ao longo da semana, terminando com a gravação em vídeo ou áudio da leitura publicando na plataforma. A par desta proposta, as crianças tiveram oportunidade de criar as ilustrações da história, dado que o livro criado não possuía ilustrações. Para resolver este problema, as crianças criaram as personagens da história recorrendo a diferentes estratégias e técnicas das artes visuais, como o desenho, a colagem, a pintura, a plasticina, a massa de modelar ou materiais que pudessem reutilizar, conforme as possibilidades de cada família, como demonstram as Figuras 19 e 20. Terminadas as criações, as crianças registaram através da fotografia cada personagem ou ilustração e publicaram na plataforma *Classroom*.

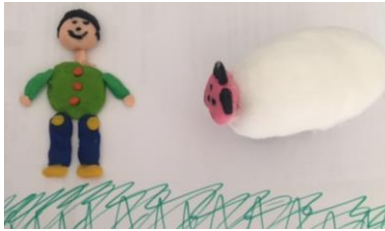


Figura 19 - Personagens construídas com plasticina



Figura 20 - Ilustração construída com legos, algodão, palitos e rolha de cortiça

O envolvimento de determinadas crianças foi tão profundo que, de forma criativa e recorrendo a diferentes técnicas e estratégias, criaram ilustrações completas para que pudessem construir o seu livro digital através da plataforma *Storyjumper*. Terminada a semana em torno desta proposta, foram apresentados às crianças diferentes livros, alguns com as ilustrações das crianças que mais se empenharam e um livro digital cujas ilustrações foram fruto da junção das personagens construídas pelas restantes crianças.

O recurso às TIC esteve presente, de forma inevitável, em todo o processo de ensino à distância. Utilizando a plataforma *Classroom* de base tirou-se proveito das suas potencialidades comunicativas, num tempo em que presencialmente não era possível. Importa realçar que apesar de ser um meio de comunicação eficaz, como parte dos desafios foram descritos por escrito, diferentes crianças e respetivas famílias interpretavam-no de formas diferentes surgindo respostas distintas aos desafios colocados, mas igualmente interessantes. Possibilitando o desenvolvimento de “novas formas de interação” (Ponte, 2002, p. 20), esta plataforma propiciou o *feedback* por parte da professora, facilitando a avaliação formativa. Por outro lado, aliando as TIC à capacidade de transformação de informação de um professor, utilizaram-se diversas estratégias recorrendo a recursos digitais distintos tanto na fase presencial da PES, ainda que de uma forma substancial, como na fase de ensino à distância, (Flores et al., 2013; Tavares & Barbeiro, 2011).

Uma vez mais, o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional foi crucial para o

desenvolvimento profissional da docente estagiária e assumiu maior relevância com a possibilidade de colaboração com a orientadora cooperante no processo de ensino à distância, preparando para um futuro incerto em que se poderá vir a trabalhar nestes trâmites. Concordando com Roldão (2007, p. 27), “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico”. O trabalho articulado entre professores integra saberes de diferentes pessoas com diferentes processos cognitivos o que contribui para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, para a promoção de uma resposta educativa mais eficaz e inclusiva.

REFLEXÃO FINAL

A PES constituiu um momento fulcral de aprendizagem e desenvolvimento na formação inicial pela multiplicidade de experiências e situações vividas, bem como pela capacidade de adaptação e reinvenção que exigiu. Como refere Morin (2001, citado por Silva, 2012) vive-se na era da complexidade onde a transformação, o desafio e a incerteza são uma constante exigindo a capacidade de resiliência do docente.

Uma das aprendizagens significativas construída prendeu-se com o espírito aberto que esta profissão exige para aprender com as situações imprevisíveis, bem como a capacidade de reinvenção constante para dar continuidade à missão de promover a aprendizagem das crianças. A experiência vivida veio reforçar uma crença da discente, depreendendo a necessidade constante de promover a criatividade e a autonomia intelectual das crianças, preparando-as no presente para a resolução de problemas e desafios futuros que as transformações contantes e complexas exigem. Deste modo, torna-se essencial abandonar a concepção de educador ou professor como “transmissores de saberes disciplinares [...] criando situações que propiciem a formação global” das crianças no âmbito do saber, saber ser, saber estar e saber fazer (Leite & Fernandes, 2010, p. 202).

Para um educador e professor a “âncora da [sua] ação profissional” tem de ser a criança, “tudo gravita à sua volta” (Dotta et al., 2014, p. 20). As ações pedagógicas e didáticas discorrem das crenças, dos conhecimentos científicos e pedagógicos que o docente detém acerca da agência, aprendizagem e desenvolvimento da criança, determinando a sua posição no processo educativo.

Como se pôde observar e vivenciar na PES, no processo educativo é criado um vínculo afetivo entre o docente e a criança, essencialmente pela sua tenra idade, porém esta proximidade ganhava maior relevo quando canalizada para a construção partilhada de aprendizagens significativas. Como relembra Ferreira e Santos (2000, p. 5) “quando o professor [e educador] acredita em si, acredita [nas crianças] e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem de

forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem” (2000, p. 5), demonstrando a sua humildade intelectual.

A adoção de pedagogias de natureza participativa e de escuta ativa da criança, como é o caso da MTP, transversal aos ideais de outras pedagogias, potencia o sucesso educativo, contemplando interesses e motivações, necessidades e dificuldades das crianças. A inércia que tende a perdurar no 1.º CEB parece mostrar que o uso exaustivo do manual escolar é a única forma de ensinar e aprender, todavia estas pedagogias, não sendo alternativas, mas eficazes, permitem a integração dos conteúdos do currículo à semelhança do que acontece na EPE.

A procura pelo sucesso de todas as crianças, pela equidade, não deixando qualquer criança para trás é uma das grandes responsabilidades desta profissão. Toda a PES e, essencialmente o processo de ensino à distância experienciado, permitiu constatar e refletir que a desigualdade existirá sempre, porém o docente tem a missão de atenuar essa desigualdade caminhando constantemente numa busca utópica. A atitude e o envolvimento do docente, ao invés da sua acomodação, é preponderante.

Se para muitos constitui uma dificuldade, a PES mostrou que a heterogeneidade de um grupo é uma das maiores riquezas de que o docente dispõe para o processo de aprendizagem, pois valorizando a singularidade de cada criança instiga-se a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica. Perante o desafio de promover uma educação para todos, o docente é chamado a apostar na diferenciação de metodologias, estratégias e recursos, inclusive extrapolando as paredes da sala sem esgotar os espaços possíveis para a aprendizagem, como se pôde experienciar ao longo da PES. A escuta e a observação da criança é, por isso, crucial neste processo de busca pela sua motivação e envolvimento.

A diversificação de estratégias pedagógicas e didáticas foi levada a cabo em ambas os níveis educativos, possibilitando a apropriação e o envolvimento, por parte das crianças, nas atividades que mais despertavam o seu interesse. Na EPE foi evidente a participação em pequenos grupos nas atividades desenvolvidas, respeitando os seus interesses. No 1.º CEB, já na modalidade de ensino à distância foi possível denotar o envolvimento individual em certas atividades em detrimento de outras. Apesar de ter sido mais visível na EPE, tinha-se como objetivo respeitar com mais afinco este processo no 1.º CEB de

modo presencial. Esta constatação permitiu conhecer uma das maiores necessidades nas escolas e, conseqüentemente, um dos maiores desafios para os docentes: construir percursos diversificados e alternativos de aprendizagem porque, indo ao encontro do que o PA preconiza, as crianças não podem todas traçar o mesmo caminho para alcançar determinadas competências e aprendizagens. A crença de que as crianças aprendem todas da mesma forma e ao mesmo tempo gera insucesso e desmotivação nas escolas.

A par da escuta e da observação ativa, o docente tem de investigar a sua própria prática, refletindo sobre as suas ações no sentido de as adaptar e reinventar a fim de melhorar gradualmente a resposta educativa. Potenciando o desenvolvimento das crianças neste processo, potencia também o seu desenvolvimento e conhecimento que não se cinge à formação inicial, mas também à aprendizagem contínua e atualização constante que tem de realizar ao longo da vida (Ponte, 2004).

Experienciando este processo de investigação-ação foi possível perceber que “a integração da função investigativa na prática pedagógica [constituiu] o itinerário mais propício à construção do saber profissional docente emancipatório, em vez de um saber reprodutor de práticas educativas acríticas” (Ribeiro, 2017, p. 95). Este processo constante de indagação sobre a prática em correlação com o quadro conceitual conhecido contribuiu para a preparação de uma futura docente consciente da responsabilidade da profissão docente de perfil duplo, bem como do seu potencial contributo para a mudança educacional.

A experiência proporcionada pela PES nos dois níveis educativos, assim como a transição entre eles possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais à habilitação para o perfil duplo de docência, dado que o conhecimento aprofundado das finalidades educativas de ambas as valências é crucial para harmonizar o processo de transição vertical vivido pelas crianças. Desde logo, o abandono da conceção de escolarização da EPE, mas antes, a conceção de que em cada nível, a criança deve experienciar oportunidades de aprendizagem que lhe permita “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).

Tendo consciência da complexidade desta profissão, importa ressaltar que a PES no 1.º CEB, ocorrendo maioritariamente na modalidade de ensino à distância, deixou lacunas no desenvolvimento profissional da discente no que respeita ao conhecimento aprofundado das dinâmicas presenciais do 1.º CEB. Todavia, por outro lado, o desafio que as circunstâncias vividas colocaram permitiram um crescimento pessoal e profissional de outra índole, despertando a sua capacidade de resiliência, de reinvenção, capacidade crucial para um educador e professor que, num futuro incerto, poderá vivenciar situações idênticas.

Por último, realça-se uma frase que durante a PES veio reforçar o entusiasmo crescente da discente pela sua futura profissão. Concordando com Savater (1997, citado por Carvalho, 2018, p. 87), “enquanto educadores, temos apenas o dever de ser otimistas”. Otimistas para provocar a mudança em prol da aprendizagem significativa e holística de todas as crianças, uma aprendizagem determinante para a sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1992). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- 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). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amado, M., Rodrigues, J. & Silva, S. (2014). Analisa, explora & cria: Atividades de expressão e educação plástica na coadjuvação no 1º CEB e nas AEC's, *Revista informar*, (33 e 34), 30 – 32.
- Araújo, M. (2009). "Trabalhos de casa" uma questão na ordem do dia. *A página da educação*, 185 (2). Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=13561&mid=1>
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (Coord.), *As artes na educação* (pp. 207-221). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação cultural.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Professores e escola. Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora.

- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57 – 88.
- Carvalho, P., Ferreira, D., Mamede, E., Cadeia, C. & Vieira, L. (s. d.). *Aspetos didáticos da resolução de problemas*. Obtido de Associação de Professores de Matemática:
http://www.apm.pt/files/_CO_Carvalho_Ferreira_Mamede_Cadeia_Vieira_4a4dcd9c5dd3d.pdf
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll. C., Martín. E, Mauri. T., Miras. M., Onrubia. J., Solé. I. ... Zabala. A. (1999). *El constructivismo en el aula*. (11ª edição). Barcelona: Graó.
- Cosme. A. & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (10), 22-38.
- Costa, J. & Costa, C. (2011). *A criatividade e a educação – Percursos*. In Livro de Atas do 23.º Encontro Ensino das artes visuais. Identidade e cultura no século XXI. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Bragança.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional para a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- 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.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Educatio (2018). «O currículo é compatível com a autonomia do professor» Entrevista a Maria do Céu Roldão. Disponível em <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Esteves, J. (2016). As atividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade. *Millenium*, 31 (10), 271-284.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fávero, O., Ferreira, W., Irlanda, T. & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- 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, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez & D. Gonçalves (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola; Martinez-Figueira; F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (25ª edição). São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- González, J., Muñoz, P. & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

- González, P. (2002). *O Movimento escola moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howe, A. (2002). As ciências na educação de infância. In B. Spoked (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 503-526). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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). Lisboa: 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, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (2002). Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Aprender*, 17-26.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. Doi: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, 43-46.

- 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). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues A. V. ... Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?, *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 142-159.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39-46.
- Nóvoa, A. (2010, junho). *Conferência que currículo para o século XXI: Pedagogia: a terceira margem do rio*, comunicação apresentada na conferência que currículo para o século XXI?, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, E. & Alencar, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos, *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 541-552.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza

- (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- 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. & Formosinho, J. (1996). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 25 - 60). Porto: Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 2 (1), 37-42.
- 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). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (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 1º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: 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.
- Ponte, J., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., ... Viseu, F. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 39-74.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. Moreira & L. Oliveira (Org.), *Desafios*

- curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de atas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- 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). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.43-57). Porto: Areal Editores.
- Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projecto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, D. (2006). “Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva”. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa.
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. *Revista Noesis*, 77, 13-14.
- Sá, E. (2020, abril 14). Escola no meio da sala. Disponível em <https://www.eduardosa.com/blog/a-escola-toda/escola-no-meio-da-sala/>
- Sacristan, G. (1989). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, M. R., Leite, E. & Malpique, M. (1991). *Trabalho de projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Silva, I. (2012). O pensamento complexo e a educação. *Ponto e vírgula*, 11, 38-53.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. (2.ª edição). Lisboa: Edições Piaget.
- Stuhr, C., Hughes, C. & Stöckel, T. (2018). Task-specific and variabilitydriven activation of cognitive control processes during motor performance. *Nature*. DOI:10.1038/s41598-018-29007-3
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira da Silva, L. & Nista-Piccolo, L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191-211.
- Teixeira, M. (2003). A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-social e do movimento CTS no ensino de ciências. *Ciência &*

Educação, 9 (2), 177-190. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf> e acessado a 25 de maio de 2019.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educativo*, 16 (50), 1031-1051.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projectos na educação de infância. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.

Zubizarreta, A. & Ceballos, N. (2014). Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaria. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3). 923-941.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

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

Constituição da República Portuguesa, 1976. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

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

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

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

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 17 de agosto. Diário da República n.º 138/2018 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – Português. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Oliveira-Martins (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Projeto Anual de Atividades 2018/2019

Projeto Educativo 2018/2021

UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

NM