

M

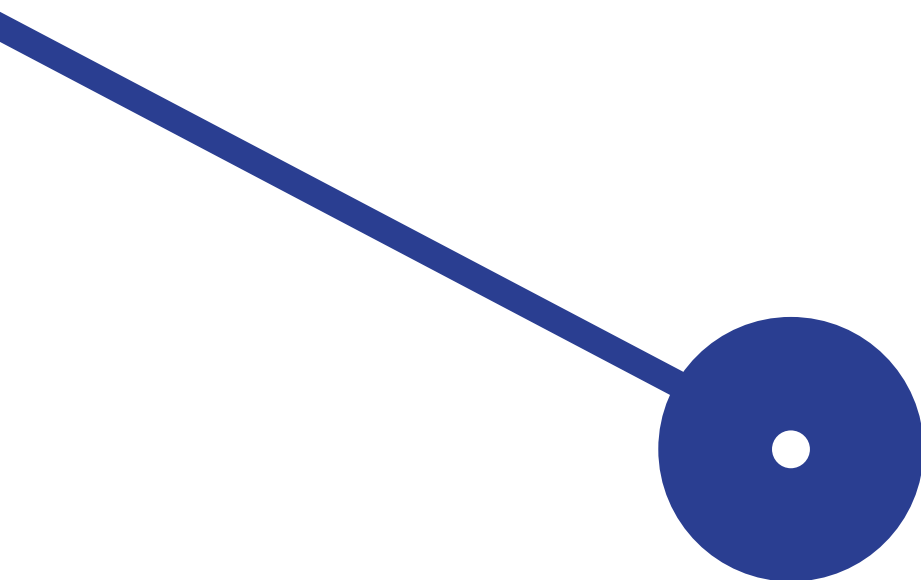
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria Inês Bernardes Gonçalves

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Bernardes Gonçalves

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Bernardes Gonçalves

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

No culminar da concretização de um sonho de pequenina, chega o momento de agradecer a todos aqueles que passaram por este percurso, que me ajudaram a seguir o caminho, que não me deixaram desistir e que acreditaram em mim. A essas pessoas, um especial e sincero agradecimento por terem contribuído para que tudo isto se tornasse possível.

Começo por agradecer aqueles que, permitiram que isto fosse possível... Aos meus pais que nunca me faltaram, que me apoiaram incondicionalmente, que sempre me encorajaram a seguir o meu sonho, mesmo quando todos diziam que este não seria o melhor caminho e que sempre acreditaram em mim.

À minha irmã, pela paciência que teve a ouvir as minhas histórias e os meus receios, pela tranquilidade que me passou nos momentos de maior ansiedade, por me apoiar e me ajudar sempre, por me fazer crescer e por ser um exemplo a seguir.

Aos meus avós, tios, primos e padrinhos, que me viram crescer e sempre me incentivaram a seguir o meu sonho.

Aos meus amigos que acompanharam este meu sonho, que partilharam comigo sorrisos, choros, stress, diversões e loucuras e tornaram este percurso mais leve.

À Maria Madalena, por desde o primeiro ano ter sido a melhor companheira e o melhor par pedagógico para viver toda esta aventura. Obrigada pela confiança, pelo apoio, pela amizade, pelas partilhas e aprendizagens.

A todos os docentes da ESE que fizeram parte deste processo de formação, em especial, à professora Cláudia Maia, à professora Sara Aboim, à professora Ângela Couto e à professora Susana Vale, por toda a generosidade e dedicação na sua profissão e por me incentivarem e permitirem ir mais além.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Paula Quadros-Flores e Professora Doutora Maria Cândida Mota, por toda a dedicação, orientação e apoio neste ano desafiante, por me ajudarem a evoluir e por terem acompanhado todo este percurso.

À educadora Beatriz Sousa, que apesar de no seu último ano de carreira, me mostrou que quando se gosta mesmo do que se faz é até ao último dia. Que com o seu saber e experiência, me apoiou, auxiliou, me ensinou e me fez evoluir.

À professora Andreia Veiga por todas as aprendizagens, conselhos e conversas, por aceitar e colaborar nas nossas aventuras, por me fazer crescer e por cativar e marcar todos os que passam na sua vida de forma única e especial.

E por fim, a todas as crianças que se cruzaram neste percurso, por me terem permitido entrar no vosso espaço, por todos os abraços, sorrisos, palavras e desafios, por me terem permitido crescer com cada um e criar memórias e aprendizagens. Levo-vos a cada um no meu coração. Obrigada por me fazerem ver, todos os dias, que este era mesmo o meu caminho e que ser educadora-professora é realmente a melhor profissão do mundo.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio resulta do processo formativo realizado pela mestranda, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada contemplada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, necessário à obtenção do grau de Mestre.

Assim, visa uma descrição e análise crítica e reflexiva do percurso desenvolvido, mobilizando referentes teóricos e legais, bem como conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que sustentaram a prática educativa e contribuíram para a adoção de metodologias ativas e de uma postura crítica e reflexiva na procura de uma ação contextualizada, inovadora e aberta à mudança.

Destaca-se o processo cíclico e dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão que constituem a Metodologia de Investigação-Ação, privilegiando práticas reflexivas, transformadoras e significativas, que atendessem às características, necessidades e interesses das crianças, com vista à promoção de uma escola inclusiva. Neste processo destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre a díade, com as crianças, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais, a família e comunidade escolar, no desenvolvimento de práticas significativas e inclusivas, enriquecidas pela criatividade e cultura e uma relação afetiva que aproximou e humanizou a aprendizagem. Releva-se, ainda, a atitude ética profissional pautada por uma exigência crítica e responsável.

A formação em perfil duplo em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico potencia um profissional integrado cujo olhar para as duas valências beneficia o processo de aprendizagem das crianças e a transição entre níveis educativos.

Palavras-Chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologias Ativas; Investigação-Ação; Crianças; Docente de Perfil Duplo

ABSTRACT

This internship report results from the formative process carried out by the master student, within the framework of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, necessary to obtain the Master's Degree.

Therefore, it aims to describe and critically and reflectively analyze the course developed, mobilizing theoretical, legal and scientific references, didactic and pedagogical knowledge that supported the educational practice and contributed to the adoption of active methodologies and a critical and reflective attitude in the search for a contextualized action, innovative and open to change.

We highlight the cyclical and dynamic process of observation, planning, action and reflection that constitute the Action-Research Methodology, prioritizing reflective, transformative and meaningful practices that meet the characteristics, needs and interests of children, in order to promote an inclusive school. In this process, it's emphasized the importance of the collaborative work between the dyad, the children, the cooperating teachers, the institutional supervisors, the family and school community, in the development of significant and inclusive practices, enriched by creativity, culture and an affective relationship that brought learning closer and humanized it. It's also worth mentioning the professional ethical attitude guided by a critical and responsible demand.

The double profile training in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education enables an integrated professional whose look at the two aspects benefits the learning process of children and the transition between educational levels.

Keywords: Supervised Educational Practice; Active Methodologies; Action-Research; Children; Dual Profile Teacher

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organização do tempo da sala 3	33
Figura 2- Fases da metodologia de I-A	41
Figura 3- Planificações realizadas para cada área	46
Figura 4- Área da Biblioteca- processo de reformulação	48
Figura 5- Planificação do Trabalho	50
Figura 6- Atividade de pesquisa sobre as gaivotas	51
Figura 7- Visita à Docapesca.....	54
Figura 8- Árvore de Natal- Processo de construção	57
Figura 9- Mapa concetual sobre o que gostávamos de saber sobre o Brasil	62
Figura 10- Livro “História de um Muro” de Isabel Fernandes Pinto.....	64
Figura 11- Interação com a aplicação Toy Theater para auxiliar na resolução dos desafios matemáticos	67
Figura 12- Processo de descoberta da regularidade presente na pintura do muro	68
Figura 13- Processo de construção de um muro na aplicação Toy Theater	69
Figura 14- Processo de realização da WebQuest.....	72
Figura 15- Exemplo da análise comparativa feita por um grupo	73
Figura 16- Exemplos de pósteres digitais criados pelos alunos	74

LISTA DE ABREVIATÖES/ACRÖNIMOS/SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ELI- Equipa Local de Intervenção

EPE- Educação Pré-Escolar

FUC- Ficha da Unidade Curricular

I-A- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG- Plano de Atividades do Grupo

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT- Projeto Curricular de Turma

PE- Projeto Educativo

PES- Prática Educativa Supervisionada

RI- Regulamento Interno

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

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

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

RESUMO	III
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO E O DOCENTE DE PERFIL DUPLO	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	12
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
2. CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	27
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	44
3.1. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
3.2. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	59
METARREFLEXÃO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este assume um carácter obrigatório na obtenção do grau de Mestre, habilitando profissionalmente para a docência com perfil duplo, tal como consta no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Este relatório visa apresentar e refletir acerca do percurso formativo realizado pela mestranda ao longo do estágio da PES, no ano letivo de 2022/2023, em cada uma das valências. Para isso, tendo por base saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, serão expostas, de forma fundamentada e reflexiva, algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas, que requereram uma articulação entre a teoria e a prática, com vista à inovação e transformação das mesmas.

Tendo a PES como objetivos a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões, que potenciem o saber pensar e agir nos contextos, a fim de responder à diversidade, numa visão inclusiva e equitativa da educação, ao longo da mesma, foram desenvolvidas competências socioprofissionais e pessoais fulcrais face à profissão docente de perfil duplo (Ribeiro, 2022-2023).

Seguindo o Regulamento Específico do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e as indicações do Conselho Técnico-Científico, responsável pelas Orientações para Elaboração, Entrega e Defesa de Trabalho Final de Mestrado, o presente documento encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos.

O primeiro capítulo intitulado de Enquadramento Teórico e Legal, integra os pressupostos teóricos e legais que sustentaram toda a PES, estando organizado em três subcapítulos. No primeiro são apresentados os paradigmas comuns à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na qual se desenvolvem tópicos relativos à educação na atualidade, ao docente de perfil duplo, às transições educativas e à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e, no segundo e terceiro subcapítulos são destacadas as especificidades de cada um desses níveis educativos.

O segundo capítulo referente à Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação apresenta a caracterização de ambas as instituições cooperantes onde foram vivenciadas as práticas educativas, integrantes do mesmo agrupamento, assim como se reflete acerca das diferentes dimensões que compõem o contexto educativo. Apresenta-se, ainda, a

Metodologia de Investigação-Ação (I-A), metodologia esta que foi basilar na construção de uma profissional de educação crítica e reflexiva perante as suas práticas educativas.

O terceiro capítulo, denominado de Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, apresenta algumas das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES em cada um dos contextos, evidenciando uma articulação com os referentes teóricos e legais, com vista ao desenvolvimento de práticas contextualizadas e significativas, que colocam a criança no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento e simultaneamente, que contribuem para o seu desenvolvimento holístico.

Por fim, através de uma metarreflexão, realiza-se uma retrospectiva de todo o percurso da PES, destacando os diversos contributos profissionais e pessoais que esta teve no processo de formação e, por sua vez, na edificação de uma identidade docente de perfil duplo, tal como confere o mestrado. Culmina-se com a apresentação das referências bibliográficas mobilizadas ao longo do presente relatório, de acordo com as normas da APA 7ª edição.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação deve deixar de ser entendida como maioritariamente transmissão de conhecimento, devendo enveredar por um novo caminho, em busca da libertação das potencialidades humanas.” (Montessori, 2022, p. 6)

Com vista ao desenvolvimento holístico da criança, o desenvolvimento de uma prática educativa coesa e coerente implica que o docente tenha como base um quadro teórico e legal que a sustentam. Neste sentido, e tendo em conta os objetivos de formação de um docente de perfil duplo de educador de infância e professor do 1º CEB, ao longo deste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos e legais que guiaram e fundamentaram a PES. Assim, no primeiro subcapítulo intitulado de “A Educação e o Docente de Perfil Duplo”, será abordado o papel da educação como um fator essencial e fulcral ao desenvolvimento das crianças, bem como do docente de perfil duplo, as transições educativas e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Nos dois subcapítulos seguintes, será realizada uma abordagem às especificidades da EPE e do 1º CEB, conforme especialidade a que confere o mestrado.

1.1. A EDUCAÇÃO E O DOCENTE DE PERFIL DUPLO

Face aos múltiplos desafios da vida de qualquer indivíduo, é indiscutível a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, assumindo, atualmente, um direito de qualquer cidadão, ao qual lhe é garantida a “liberdade de aprender e ensinar” (Decreto-Lei nº 86/1976, de 10 de abril, artigo 43º). Pelo seu valor, constitui um trunfo vital à humanidade na construção e desenvolvimento dos ideais da liberdade, da paz e da justiça social, de forma a conduzir a um desenvolvimento mais harmonioso, autêntico, inclusivo, pleno e justo (Delors et al., 1996), sendo mesmo definida como a “base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 2019, p. 23).

Todavia, esta visão atual da educação e dos sistemas de ensino, nem sempre foi a mesma, tendo ocorrido uma mudança no período após a revolução do 25 de abril de 1974, que procurou transformar, enaltecer e expandir o setor educativo, através da criação de uma rede pública de jardins de infância e escolas, com o intuito de democratizar o ensino e promover a igualdade de oportunidades (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Neste sentido, de forma a favorecer o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1º), a 14 de outubro de 1986, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, através da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O sistema educativo passa, deste modo, a organizar-se de forma a responder às

necessidades de cada criança, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, conscientes, solidários e reflexivos, “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 2º), contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e a realização pessoal e comunitária de cada indivíduo.

Desta forma, é reconhecido o papel ativo da criança ao longo do seu processo educativo, valorizando as suas competências, valores, saberes e experiências, que lhe permitem ser capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada, de defender as suas ideias e de participar ativamente na tomada de decisões, considerando-a o principal agente da sua aprendizagem, tal como defende o Paradigma Humanista (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). De igual modo, a Convenção dos Direitos das Crianças reconhece que a criança tem direito a se exprimir, a ser ouvida, respeitada e orientada, vendo a sua opinião ser considerada, sobre questões que lhe digam respeito, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões cognitivas e motoras (UNICEF, 2019).

Neste âmbito, cabe ao educador assumir uma papel ativo e dinâmico, capaz de identificar as potencialidades e necessidades das crianças, de forma a apoiar, orientar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem destas, escutando atentamente a criança, observando os seus comportamentos e demonstrando a sua capacidade de resolução de situações diversas, assumindo um “olhar sensível a tudo o que está relacionado com a criança” (Marta, 2015, p. 280), apresentando-se sempre disponível e procurando sempre dar resposta às necessidades desta, levando-a a questionar o mundo que a rodeia e simultaneamente, a dar resposta aos desafios da atualidade (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

Além de todas estas características, não importa apenas que o docente tenha o conhecimento empírico, mas sim uma relação equilibrada entre este e o prático profissional, devendo essencialmente conhecer-se a si próprio e desenvolver características de observador, investigador e avaliador (Zeichner, 2010). Daí então a necessidade de o docente apresentar uma atitude de procura do conhecimento e aperfeiçoamento constante e manter um “processo permanente de auto e heteroformação” (Roldão, 2007, p. 26).

Deste modo, a educação e, por conseguinte, a ação docente devem organizar-se tendo por base quatro aprendizagens fundamentais para um desenvolvimento holístico da criança, que ao longo de toda a vida, serão de algum modo pilares do conhecimento e da formação continuada, sendo estes, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996).

O pilar “aprender a conhecer” baseia-se na compreensão e supõe que a criança seja capaz de aprender a aprender, de forma a beneficiar de uma educação ao longo de toda a vida. O segundo, com tendência para a sua desvalorização em detrimento do primeiro, imerge na qualificação pessoal, social e profissional, a fim de ser capaz de agir sobre o meio envolvente, tornando-se apta para enfrentar “numerosas situações” e “trabalhar em equipa”. O pilar “aprender a viver juntos”, considerado um dos maiores desafios da educação, relaciona-se com o contacto e convivência com a sociedade, destacando a importância do desenvolvimento da compreensão do outro e da participação em ações colaborativas em ambientes promotores do respeito, da paz, da ajuda e da cooperação. O último pilar, salienta a relevância do desenvolvimento da personalidade da criança para o seu desenvolvimento holístico, promovendo a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal (Delors et al., 1996).

Nesta continuidade, importa realçar as quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente, definidas no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que vão ao encontro do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos, de modo a que estes consigam “alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 8 de julho, capítulo I, artigo 1º) e que se enquadram com os pilares da educação defendidos por Delors et al. (1996).

A primeira dimensão incide sobre a componente profissional, social e ética, onde se pressupõe que o docente seja um promotor de aprendizagens curriculares, na qual urge a necessidade de atuação tendo em conta os diferentes contextos em que se insere, enquadrado nas orientações de política educativa e fundamentado e apoiado pelos saberes específicos resultantes da investigação e reflexão partilhada. Desta forma, remete para o conhecimento, a compreensão e a descoberta que as crianças realizam sobre o mundo, permitindo que estas compreendam melhor o ambiente e conseqüentemente, o real, despertem a curiosidade intelectual, estimulem o sentido crítico e desenvolvam a atenção, a autonomia, a memória e o pensamento (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). Por sua vez, a segunda dimensão remete para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na qual o docente deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos científicos das distintas áreas, para dar resposta às necessidades das crianças, tendo em conta o contexto da escola inclusiva e promover aprendizagens contextualizadas, articulando uma relação pedagógica de qualidade com o aprender a fazer (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). Relativamente à terceira dimensão, da participação na escola e da relação com a comunidade, visa-se que o docente exerça uma prática educativa integrada no âmbito das dimensões da escola, como instituição educativa e parte complementar de uma comunidade, promovendo o aprender a viver

juntos, através do contacto das crianças com os diferentes intervenientes educativos e do estabelecimento de relações e interações de respeito, compreensão e cooperação (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). A quarta dimensão relaciona-se com o desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual o docente deve incorporar a sua formação como parte constituinte da sua prática profissional, numa perspetiva de aprendizagem constante ao longo de toda a sua vida, recorrendo à investigação e à reflexão sobre as suas práticas, quer individualmente quer em conjunto com outros profissionais. Neste âmbito, articula-se com o pilar aprender a ser, ao proporcionar a construção e o desenvolvimento da personalidade das crianças, que lhes permitirá elaborar pensamentos críticos e formular os seus próprios juízos de valor de forma a agir nas distintas circunstâncias da vida e, por sua vez, favorecer o desenvolvimento holístico da mesma (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

Tendo em conta o exposto, a criança assume-se como o principal sujeito na construção do seu conhecimento e o docente assume o papel de mediador no processo de ensino aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005; Boiko & Zamberlan, 2001), caracterizado por *Dillon* (1989, citado por Vasconcelos, 1997), como um “construtor de apoios”, ao ajudar os alunos a participar ativamente nesse processo, tendo por base os diferentes “paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo III). Estes princípios remetem-nos para o paradigma socioconstrutivista de Vygotsky, cujas conceções de aprendizagem remetem-nos para uma base participativa e colaborativa, onde as crianças aprendem por meio da interação social, sendo estas interações essenciais para o processo de ensino-aprendizagem (Papalia & Feldman, 2013).

Nesta perspetiva, Onrubia (2001, p. 120) afirma que o ensino deve ser entendido, do ponto de vista da conceção construtivista, como uma ajuda ao processo de aprendizagem, na qual cabe ao docente orientar as crianças, ajudando-as para que consigam aprender de forma significativa, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreender a realidade e de atuar nela, sem nunca “substituir a atividade mental construtiva” das mesmas. Neste sentido, o autor defende que para esta ajuda cumprir o seu objetivo de orientar e conduzir a aprendizagem, esta deve reunir duas características, sendo elas, ter em consideração o conhecimento que os alunos têm acerca dos conteúdos de aprendizagem, percebendo o significado e o sentido que lhes dão no seu dia a dia e, ao mesmo tempo, colocar em causa todo esse conhecimento, através de questões que as façam refletir e modificar esses significados e sentidos, aproximando a compreensão e atuação das crianças das intenções educativas (Onrubia, 2001). É neste ponto que surge a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, que este define como a diferença entre o que a criança é

capaz de fazer de forma independente, isto é, o nível de desenvolvimento real, e o que é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais capaz, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial (Folque, 2014; Papalia & Feldman, 2013). Assim, este designa como ZDP, o patamar no qual as funções mentais, ainda não desenvolvidas, são impulsionadas (Boiko & Zamberlan, 2001). Deste modo, de acordo com Vygotsky, o conceito de ZDP permite que os docentes identifiquem os processos em maturação já completos e os que ainda estão em formação, isto é, compreendam o desenvolvimento de cada criança e adequem o apoio prestado, assim como a sua prática estabelecendo “pontes entre o que é conhecido e o que é novo” (Folque, 2014, p. 73), potenciando e promovendo ações autónomas e um desenvolvimento independente por parte das crianças (Boiko & Zamberlan, 2001).

É nesta lógica, que o docente deve desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo III) dos alunos, por forma a responder à “diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 1º), visando uma educação inclusiva, na qual o processo de aprendizagem se adequa à diferenciação pedagógica. Independentemente do contexto económico, social ou cultural de cada criança, detentora de variadas capacidades, vivências e ritmos, a heterogeneidade individual desta deve ser assumida como uma mais valia quer neste processo, quer na construção de uma sociedade mais humana, livre e justa (Leitão & Alarcão, 2006). Desta forma é atingido um dos objetivos fundamentais referidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, em que se pretende que a educação seja acessível a todos (UNICEF, 2019).

Neste seguimento, importa destacar que a ação docente se deve realizar de modo colaborativo, uma vez que a entajuda de docentes, permite um maior enriquecimento das práticas, do currículo, do processo de aprendizagem e também do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Segundo Alarcão e Canha (2013), nesta prática estão implícitas as planificações conjuntas que resultam da participação de todos os membros do grupo, com um objetivo comum, que é enriquecido “pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27), isto é, através da partilha de diferentes ideias, experiências e formas de ver o mundo, sempre com vista na finalidade e intencionalidade educativa, potenciando o conhecimento de todos os envolvidos. É este espírito de colaboração, o principal fator de desenvolvimento do programa de autonomia e flexibilidade curricular que promove a organização de currículos com a definição de projetos de articulação entre os

diferentes níveis educativos, que facilitarão a transição entre o EPE e o 1º CEB (Lopes da Silva et al., 2016).

As transições educativas constituem “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), são processos complexos que ocorrem ao longo do percurso educativo das crianças e ao qual se deve dar especial atenção, pois a forma como são vividas, apoiadas e ultrapassadas pelas crianças, influenciam o seu bem-estar e, deste modo, podem constituir momentos de crescimento e aprendizagem, ou pelo contrário, de paragem, regressão ou insucesso (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Neste âmbito, existem transições que ocorrem na vida de qualquer criança que frequenta diariamente uma instituição educativa, como é o caso da transição do ambiente familiar para o contexto educativo, à qual são designadas de transições horizontais e por sua vez, existem as transições em que a idade da criança origina a sua passagem para uma nova etapa, e que são “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), correspondendo estas às transições verticais.

Neste sentido, ao longo do nosso percurso educativo, são várias as transições que ocorrem, no entanto, a transição educativa entre a EPE e o 1º CEB “afigura-se como uma das transições mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da criança na escolarização obrigatória, considerando-se por isso, uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro et al., 2018, p. 325). Assim, devido às grandes mudanças que esta passagem acarreta é essencial transmitir às crianças uma visão positiva dessa passagem, de modo a que estas a entendam como uma oportunidade de crescer, realizar novas aprendizagens e conhecer novas pessoas e contextos, assim como ter em conta diversas estratégias importantes para que a mesma ocorra o mais natural, suave e tranquila possível, de forma a promover uma articulação coerente, contínua e sequencial (Lopes da Silva et al., 2016), a fim de, progressivamente, se proporcionar um aprofundamento e alargamento das aprendizagens realizadas tal como consta na Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Desta forma, tal como acontece nos dois contextos onde se realizou a PES, uma estratégia para suavizar esta transição passa pela coabitação no mesmo espaço, da EPE e do 1º CEB.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), algumas das estratégias a adotar de forma a potenciar o sucesso das transições passam pela participação, intervenção e articulação de diferentes intervenientes, nomeadamente, dos diferentes docentes, das crianças, das famílias e do contexto para o qual transitam, assim como, pela articulação curricular (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste seguimento, é uma grande vantagem, a existência de um docente com perfil duplo nestes ciclos, visto que tem um maior conhecimento das especificidades de cada nível, assim como uma visão mais abrangente do desenvolvimento da criança. Além disso, este conhecimento geral e específico promove a compreensão da continuidade e a sequencialidade educativa entre ambos os ciclos, auxiliando a construção e adequação dos objetivos a definir (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Ribeiro et al., 2018).

O envolvimento das crianças é também um fator importante para o sucesso da transição, devendo estas ser protagonistas do processo, ao qual lhes devem ser proporcionados momentos de diálogo, de modo a expressarem opiniões, preocupações, expectativas e curiosidades, devendo estas ser ouvidas e esclarecidas pelos docentes e familiares (Lopes da Silva et al., 2016), a fim de se sentirem conscientes da sua “própria competência para participar no que é importante para a sua vida” (Ribeiro et al., 2018, p. 325).

Uma das principais estratégias é também a articulação curricular e, apesar de os currículos apresentarem claras diferenças, características de cada nível, apresentam também semelhanças, que devem ser analisadas detalhadamente, facilitando uma possível articulação curricular. Tal não significa antecipar as metodologias, estratégias e conteúdos do 1º CEB, lecionando no Pré-Escolar, mas sim, proporcionar experiências e oportunidades de progressão, que permitam dar continuidade às aprendizagens realizadas (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta direção, torna-se importante evidenciar os pontos comuns de dois dos principais documentos orientadores da ação de um docente de perfil duplo, nomeadamente as OCEPE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Desta forma, é visível uma correlação entre as áreas de conteúdo (OCEPE) e as áreas de competência (PASEO), sendo que, estas últimas são transversais e facilmente conseguimos fazer correspondência entre elas e diversas áreas de conteúdo, podendo inferir a intenção do PASEO em dar continuidade aos objetivos educativos presentes nas OCEPE. Em contrapartida, como aspetos distanciadores destes dois níveis educativos é possível realçar essencialmente, a organização do ambiente educativo e as metodologias de ensino utilizadas (Lopes da Silva et al., 2016; Rodrigues, 2005).

Nesta continuidade, de forma a atenuar as diferenças entre estes dois níveis educativos, e uma vez que, seja qual for o nível em que o docente trabalha, este deve promover uma aprendizagem sistemática que envolva ativamente as crianças (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), uma das estratégias pode passar pela adoção da mesma metodologia em ambos os níveis, sendo a MTP uma metodologia que pode direcionar práticas até ao alcance das finalidades apresentadas. Para além do mais, Lopes da Silva et al. (2016) defendem mesmo a implementação de projetos de aprendizagem, dado o seu carácter integrador, de diferentes áreas de

desenvolvimento e aprendizagem e de mobilização de distintas formas de saber, que “promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Do mesmo modo, Oliveira-Martins et al. (2017) assume a realização de projetos como uma das ações determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

A MTP, desenvolvida por John Dewey e William Killpatrick, é uma abordagem pedagógica investigativa que se centra na resolução de problemas contextualizados, relevantes, reais ou num “estudo em profundidade sobre um determinado tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 3), tendo sempre em conta os interesses e curiosidades das crianças (Abrantes et al., 2002; Mateus, 2011; Rangel & Gonçalves, 2011). Nesta metodologia as crianças têm um papel ativo, sendo que a procura de respostas envolve a participação de todos e operacionaliza-se “na construção partilhada do conhecimento e do saber” (Fernandes & Pereira, 2021, p. 183), remetendo-nos para a perspetiva socioconstrutivista.

O docente, ao adotar esta abordagem pedagógica, assume diversos papéis, sendo o principal, o de ser participante, tal como os alunos. Essencialmente, o docente deve “conhecer os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber aplicá-los durante a realização do Trabalho de Projeto” (Many & Guimarães, 2006, p. 13), cabendo-lhe organizar e orientar a aquisição e pesquisa de saberes, “gerir a formação e o trabalho de grupos, apoiar a resolução de problemas metodológicos, relacionais ou outros” e “estar atento ao respeito da planificação (e à sua reformulação), à escolha e referência das fontes de informação” (p. 13), por forma a proporcionar atividades motivadoras às crianças, que permitam solucionar os problemas definidos anteriormente, mas principalmente que proporcionem aprendizagens significativas para estas (Mateus, 2011).

Para além do mencionado, a MTP permite ainda, o desenvolvimento de distintas competências, quer ao educador quer às crianças, como a comunicação, o trabalho de grupo, a tomada de decisões, a gestão de conflitos, a avaliação de processos, aprender fazendo, articulando a teoria com a prática de forma integrada, a estimulação de atitudes investigativas e a construção pessoal do saber (Mateus, 2011).

Esta metodologia edifica-se em quatro fases não sequenciais e sem tempos definidos, entrecruzando-se e reelaborando-se de forma sistémica como uma “espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

A primeira fase corresponde à definição do problema e corresponde à formulação do problema ou das questões a investigar, onde as crianças juntamente com o professor estabelecem uma base comum sobre um determinado tópico, partilhando os seus conhecimentos prévios, informações, experiências e ideias. Segue-se a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho,

que consiste no registo das ideias sobre o tema, na qual são elaborados mapas conceptuais, e procura-se dar resposta a algumas questões orientadoras, como “o que se vai fazer”, “por onde se começa”, “como se vai fazer”, “onde se vai procurar”, “quem vai fazer o quê”, “que recursos vamos utilizar”, entre outras, que permitam orientar o que se pretende realizar. A fase III refere-se à fase da execução, onde as crianças partem para o processo de pesquisa, na descoberta de informações, colocando em ação o que foi previamente planeado. Esta aquisição, apropriação e aprofundamento de saberes pode ser realizada através de diversas formas e instrumentos, nomeadamente, através de desenhos, fotografias, experiências, construções e textos. Além disso, nesta fase, discutem-se e contrastam-se as ideias iniciais com os novos conhecimentos, podendo as teias iniciais ser reconstruídas, devendo por isso existir momentos de balanço do projeto, de forma a reestruturar o mesmo. A última fase diz respeito à divulgação/avaliação, e tal como Vasconcelos et al. (2012, p. 17) caracteriza é a “fase da socialização do saber”, que compreende a reflexão sobre o que foi desenvolvido, a divulgação das aprendizagens realizadas à comunidade educativa e a avaliação do projeto (Katz & Chard, 1997; Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012). Salientar que, apesar da designação de última fase, os momentos que a caracterizam podem ocorrer ao longo de todas as outras fases, através de pequenos momentos de partilha e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto.

Nesta sequência, o desenvolvimento da aprendizagem através desta metodologia, tem por base o aprender para, em e com a prática, tornando a aprendizagem “simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos et al., 2012, p. 21). Atendendo à sua flexibilidade, capacidade de mudança e dinamismo, através desta metodologia promovem-se descobertas individuais e coletivas, assim como, uma aprendizagem colaborativa, partilhada, contextualizada e estimulante, além de que, a criança é vista como um ser capaz e competente, como uma “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (p. 18).

Por fim, importa, ainda, destacar, o papel das famílias e da comunidade no processo de desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens das crianças. Tal como é proposto no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, as aprendizagens devem ser integradas e alargadas a toda a comunidade, devendo trabalhar em conjunto e estabelecer relações entre os distintos contextos e intervenientes, colaborando e complementando-se mutuamente. Desta forma, concordando com Hohmann e Weikart (2011, p. 117), é importante que o docente procure e adote estratégias, que proporcionem momentos de comunicação, partilha, entreajuda e tomada de decisões conjuntas, a fim de promover a participação das famílias, “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola”.

Corroborando com esta ideia, Mata e Pedro (2021), defendem que o envolvimento e participação das famílias no processo educativo, beneficia todos os envolvidos. Permite que as famílias estabeleçam ligações com o contexto educativo e com o docente, compreendendo e valorizando o seu papel, as suas práticas e as atividades desenvolvidas, mas também reconhecer o seu valor enquanto família e apoio à aprendizagem, facilitando a continuidade das aprendizagens realizadas no contexto educativo. Para as crianças, este envolvimento fomenta a proximidade e a valorização do contributo dos pais, além de proporcionar a descoberta de novas competências, saberes, autonomia e responsabilidade, que auxiliam na articulação dos saberes entre o contexto educativo e o contexto familiar. No que concerne ao docente, possibilita que este tenha um melhor conhecimento das famílias e, por sua vez, um aprofundado conhecimento das crianças, potencia o desenvolvimento de competências na interação com as mesmas e em conjunto permitem “dar uma resposta mais global e ‘apoiantes’ às necessidades das crianças” (p. 75).

Concluindo, na construção da identidade profissional é crucial fundamentar as suas práticas segundo pressupostos teóricos e legais, pelo que, atendendo a um docente de perfil duplo, este deve considerar as especificidades de cada um dos ciclos, os quais sustentaram a prática educativa ao longo da PES.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Num mundo em constante evolução, tudo passa por transformações. Neste sentido também a conceção de criança veio a ser construída ao longo do tempo, transitando pela criança concebida como adulto em miniatura até ao sujeito “com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23). A infância é um período único, onde se vivenciam experiências fundamentais e se constroem memórias, determinantes para a vida do indivíduo, pelo que é necessário dar-lhe relevância, não se assumindo como um tempo de espera para se ser adulto (Souza & Veronesi, 2020).

A EPE, constituindo a “primeira etapa da educação básica” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º), desde a aprovação da Lei-Quadro para a EPE na sequência dos princípios definidos na LBSE e, com o objetivo de favorecer a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º), destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, idade esta do ingresso na escolaridade obrigatória e revela-se essencial no processo de educação, uma vez que surge como um complemento à ação

educativa da família, além de constituir um ambiente social que não o familiar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Delors et al., 1996).

Esta lei veio definir “o conceito de rede nacional da educação pré-escolar, onde os setores público e privado se complementam” (Marta, 2015, p. 32), assistindo-se, por isso, a uma valorização da função educativa. Além disso, nesta foram estabelecidos objetivos, onde é possível constatar que os mesmos enaltecem a importância do desenvolvimento pessoal, social, moral, intelectual e expressivo da criança, a fim de contribuir para uma formação que tenha em vista as crianças enquanto futuras cidadãs, em constante interação com o meio (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Corroborando com esta ideia, Marchão (2012, p. 32) defende que a EPE deve proporcionar “às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico”.

Tendo em conta o seu carácter facultativo, as famílias assumem um papel fulcral na decisão e iniciativa sobre as crianças frequentarem ou não uma instituição educativa. Ainda assim, importa destacar que esta prática se desenvolve com a finalidade de contribuir para a “igualdade de oportunidades no acesso à escola” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10º), além de que a frequência neste ambiente apresenta múltiplas vantagens para o desenvolvimento holístico e integral das crianças, uma vez que constitui “um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças” (Marta, 2015, p. 33).

No seguimento dos pressupostos legais referidos anteriormente, em 1997, surgem as OCEPE, um documento orientador da ação educativa docente, que integra os fundamentos e princípios para o desenvolvimento de uma ação pedagógica, e que procura apoiar o educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e Agrupamento de Escolas, na construção e gestão do currículo no jardim de infância, envolvendo as crianças, as famílias e a comunidade no processo de construção (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a promover um desenvolvimento global da criança, a construção do currículo deve basear-se em quatro fundamentos que se interligam entre si, sendo eles o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, na qual se dá importância à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, influenciando-se mutuamente; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, reconhecendo-a como protagonista na construção do seu conhecimento; a exigência de resposta a todas as crianças, valorizando e respondendo às

necessidades de cada uma e a construção articulada do saber, onde ocorre o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas. Nestes tramites, o currículo organiza-se em três áreas de conteúdo diferentes, que são apresentadas como “âmbitos de saber”, e que incluem não só conhecimentos, mas também, disposições, atitudes e saberes-fazer. O desenvolvimento deste currículo deve ter, assim, em conta a articulação destas áreas, sendo estas, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, com o intuito de serem abordadas de forma integrada e globalizante em detrimento de um processo educativo compartimentado (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o educador deve ter um papel reflexivo no que diz respeito aos objetivos e finalidades a desenvolver com determinado grupo, atendendo sempre a uma intencionalidade e organização das áreas de conteúdo. Por forma a facilitar esta organização, este deve considerar os seus saberes profissionais e as suas características e experiências pessoais, tendo sempre em conta não só as aprendizagens das crianças, mas também as suas enquanto profissional educativo, adquirindo competências para poder reinventar e adaptar as suas práticas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a EPE deve desenvolver-se num clima relacional de qualidade, na qual o educador deve adotar uma postura pedagógica que articula a ética do cuidar e do educar, isto é, que articula a resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a segurança, proteção e o bem-estar, essenciais para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico, no equilíbrio afetivo e emocional, com a aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de capacidades, competências e comportamentos, indispensáveis à educação das crianças. Importa destacar que estas funções devem estar intimamente interligadas, não se podendo dissociar e que aquando do seu equilíbrio estas potenciam o desenvolvimento da autonomia por parte das crianças para agir nos distintos contextos (Marta, 2015).

Nesta linha, o educador de infância caracteriza-se como um potenciador de bem-estar e de aprendizagens e é o responsável por todos os momentos pedagógicos vividos pelas crianças no jardim de infância. Assumindo esta responsabilidade, a sua prática deve ser criteriosamente planeada em colaboração com as próprias crianças, com outros profissionais e familiares, de forma a propiciar aprendizagens integradas, intencionais, significativas e adaptadas a cada contexto. Para tal, é fundamental que o educador observe cada criança cuidadosamente, assim como os pequenos e grande grupo, de forma continuada e sistemática com o intuito de recolher dados fundamentais para uma posterior planificação, que implique melhorias no desenvolvimento e aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto; Estrela, 1994). Para além dos registos decorrentes da observação realizada pelo educador, este deve ainda ter em conta os documentos produzidos no quotidiano do jardim de infância, bem como, as informações obtidas pelo contacto

com as famílias e a comunidade envolvente (Lopes da Silva et al., 2016). Neste processo de observação atenta, deve destacar-se, em particular, a observação do ato de brincar e de momentos lúdicos, com o intuito de desenvolver uma prática adequada às necessidades e interesses das crianças e do grupo, tendo em consideração as experiências, os conhecimentos e as competências individuais, assim como os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

É através da observação e envolvimento do educador nas brincadeiras, que este cria oportunidades para conhecer melhor as crianças, os seus interesses e curiosidades, o modo como interagem, como se desenvolvem e como aprendem, surgindo assim, um planeamento de atividades e propostas pelo educador que serão negociadas com as crianças. Deste modo, a aprendizagem espontânea, que ocorre no ato de brincar, transforma-se numa aprendizagem intencional com sentido para elas. É a partir do brincar, forma natural de as crianças construírem sentidos sobre o mundo, que estas revelam a forma holística como aprendem (Cardona et al., 2021). Desta forma, tal como defende Rosa (1998, citado por Silva & Sarmiento, 2017) é importante valorizar esta atividade não como uma estratégia de ensino ou facilitador da aprendizagem, mas sim como uma atividade humana que potencia o desenvolvimento pessoal.

Concomitantemente, ao ato de brincar e ser ativo na infância, estão associados benefícios muito significativos no desenvolvimento da capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), criativa e de resiliência, assim como da “cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (Neto, 2020, p. 39).

De acordo com Neto (2020), a criança brinca, porque é uma atividade prazerosa, não tendo perceção dos seus benefícios, nem a intencionalidade de aprender, ainda que isto se verifique. Ainda assim, tal como Silva e Sarmiento (2017) defendem, a criança durante o brincar desenvolve um “saber-fazer” e um “saber-ser”. Estes aspetos são visíveis, uma vez que, durante o brincar esta exprime a sua personalidade, desenvolve os seus interesses, curiosidades, criatividade e autonomia, faz descobertas, toma iniciativa e decisões, colabora e estabelece relações com os outros, assume responsabilidades, resolve problemas e corre riscos (Lopes da Silva et al., 2016), ou seja, desenvolve “aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo de toda a sua vida” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Assim, o brincar deve ser reconhecido como “um assunto sério” (Neto, 2020, p. 24) e não pode ser encarado pelos adultos como um “passatempo ou entretenimento”, mas sim “um modo de pôr em ação o pensamento” (p. 42), que possibilita o desenvolvimento integral da criança.

Perante o exposto, o ato de brincar deve ser visto como um meio privilegiado de aprendizagem, uma vez que permite o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, capaz de estimular as crianças, despoletando a sua curiosidade e desejo por aprender e que leva a uma participação e envolvimento ativo, cruzando-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Torna-se, assim, fundamental dar tempo e espaço para as crianças brincarem no seu dia-a-dia, em diferentes ambientes, dando-lhes oportunidade de escolher como, com quê e com quem querem brincar.

Nesta sequência, após a observação e antes da ação é importante desenvolver planificações, com objetivos “abrangentes e transversais” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo 1) a todas as áreas do saber, que devem assumir um carácter dinâmico e flexível, de forma a adaptar-se a imprevistos, situações espontâneas, sugestões, curiosidades e evoluções do grupo que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

A prática docente exige, ainda, que este avalie constantemente as intervenções, os processos educativos adotados, o ambiente e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, numa perspetiva formativa, que implique essencialmente a reformulação e reajustamento da sua ação, em função de uma articulação reflexiva entre a teoria e a prática, a fim de torná-la mais eficiente e capaz de responder às necessidades e interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), assumindo a avaliação, tal como mencionado no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo 3, como um “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”. Tal como referido nas OCEPE, a avaliação dos progressos das crianças deve consistir na comparação de “cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), não envolvendo qualquer tipo de classificação ou juízo de valor, praticando desta forma, uma “avaliação para a aprendizagem”, em detrimento de uma “avaliação da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Perante o mencionado ao longo do capítulo, onde se compreendeu que o educador deve orientar a prática, tendo um conhecimento profundo dos documentos que regem e conduzem a educação, nomeadamente, as OCEPE, os Decretos-Lei e o perfil dos docentes, este deve ainda, procurar construir um quadro concetual que sustente a prática pedagógica, através de uma constante procura de novo conhecimento que lhe permita atribuir sentido ao que faz. Desta forma, e porque “a pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72), é importante

mobilizar outros saberes que orientem e justifiquem a ação, tendo em conta a forma de ser e estar enquanto educador recorrendo, para tal, a abordagens pedagógicas que privilegiem as pedagogias participativas, como é o caso da Pedagogia-em-Participação, do modelo *High-Scope* e do Movimento da Escola Moderna (MEM), abordagens estas sobre as quais se procuraram sustentar as práticas desenvolvidas ao longo da PES. Todos estes modelos pedagógicos, apesar das suas especificidades resultantes da sua origem e contextos distintos, revelam ideais comuns na perspetiva construtivista, visando a construção de um currículo significativo no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2013).

Desta forma, todos estes evidenciam o papel central, ativo, participativo e autónomo da criança na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, através da experientiação, com o principal objetivo do seu desenvolvimento integral e global. Por sua vez, o educador é visto como mediador, gestor e orientador das aprendizagens, que escuta a voz da criança e tem em consideração os seus interesses e necessidades, com o objetivo de proporcionar experiências estimulantes para o desenvolvimento da aprendizagem destas. Além do exposto, todas estas abordagens defendem o desenvolvimento de um currículo mediante a observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como da construção e desenvolvimento de atividades e projetos (Cardona et al., 2021; Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p. 24), a “base do processo educativo” assenta sobre as interações no contexto social e com os pares, realçando a importância destas para a aquisição de aprendizagens e níveis de desempenho superiores, corroborando com a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1962, citado por Vasconcelos, 1997). Ora, na Pedagogia-em-Participação, considera-se basilar o desenvolvimento do sentido de pertença a um grupo, originando aprendizagens de relacionamento interpessoal, sendo estas “tão relevantes como as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 40). Do mesmo modo, o modelo curricular de *High-Scope*, defende que para o desenvolvimento global do potencial humano, a aprendizagem é vista como uma experiência social, ou seja, é desenvolvida por meio da ação, na qual a criança, por sua iniciativa, constrói novos conhecimentos através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, acontecimentos e ideias, a partir da qual retira significados e atribui sentido ao mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Também no MEM, se defendem práticas de solidariedade e cooperação, regendo-se por princípios democráticos e inclusivos, através da criação de um clima de livre expressão e da promoção de tempos lúdicos de exploração e descoberta de ideias, materiais e documentos, a partir da qual as

crianças se apropriam do conhecimento. Desta forma, a heterogeneidade de idades, características e capacidades assume-se como uma das condições fundamentais para a dinâmica social da atividade educativa, por forma a enriquecer a aprendizagem cognitiva e social das crianças, através da partilha de ideias e saberes entre as distintas crianças, bem como, da promoção do respeito pelas diferenças individuais num exercício de interajuda e colaboração formativas (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013). Este modelo valoriza os interesses e necessidades de cada criança, assim como as suas experiências de vida e os seus saberes, constituindo estes últimos a “base da aquisição de novos conhecimentos” (Folque, 2014, p. 54). Por sua vez, também a democracia está na base das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação, sendo assumida como uma “forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Além disso, a heterogeneidade de idades nesta abordagem é procurada como forma de enriquecimento cultural (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De forma a permitir distintas interações e aprendizagens, a organização do espaço, isto é, a sua funcionalidade e adequação, deve ser permanentemente interrogada e refletida, proporcionando modificações, de acordo com as necessidades e evoluções do grupo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Corroborando com este pensar, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, o ambiente educativo surge como um “processo em progresso” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43), cujo objetivo principal é a inclusão e resposta de todas as vozes. Nas metodologias mencionadas, todas defendem a organização do espaço por áreas bem definidas, por forma a facilitar a “coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44), oferecer distintas oportunidades de aprendizagem relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, encorajar a criança no desenvolvimento da sua autonomia, mas também para potenciar a sua expressão e exploração dos diversificados materiais (Folque, 2014; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No que diz respeito aos materiais, estes devem ser criteriosamente escolhidos, atendendo a princípios de qualidade e variedade e, ser desafiadores e estimulantes (Lopes da Silva et al., 2016). Também a este nível, as distintas abordagens se cruzam, defendendo que estes devem encontrar-se perceptíveis e acessíveis para facilitar a perceção da criança e tornar possível a sua utilização independente. Os defensores da pedagogia *High-Scope*, reforçam ainda a ideia de que estes devem encontrar-se agrupados e etiquetados (Hohmann & Weikart, 2011). Por sua vez, o MEM, prioriza os materiais reais em detrimento dos “brinquedos” (Folque, 2014).

Ao nível da rotina diária, todas defendem uma organização respeitadora “das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-

Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46). Além disso, no modelo curricular *High-Scope*, a rotina diária caracteriza-se como coerente, constante, flexível e previsível pela criança, isto é, está organizada segundo segmentos de tempo específicos, que a criança compreende e reconhece, ainda que compreenda os imprevistos e decisões espontâneas que possam surgir ao longo do dia. Além disso, é construída a partir dos segmentos temporais “Planear-fazer-rever”, com o intuito de fortalecer os interesses das crianças, assim como a sua capacidade para tomar iniciativas e resolver problemas (Hohmann & Weikart, 2011). No MEM, embora esta tenha uma organização bem definida, é flexível, com a mesma intenção do modelo anterior (Niza, 2013).

Importa ainda destacar que no MEM, são adotados diversos instrumentos de pilotagem, necessários à planificação, gestão e avaliação das atividades, com o intuito de orientar o que acontece na sala, constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (Folque, 2014, p. 55), além de promover a documentação da vida do grupo em colaboração, tal como se baseia a aprendizagem. As paredes da sala, são também valorizadas neste modelo curricular, devendo estas servir de expositores permanentes das produções das crianças, assim como dos instrumentos de pilotagem, fundamentais para a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013).

Concluindo, é de salientar a importância dos modelos pedagógicos e de todo o quadro teórico-concetual suprarreferido, uma vez que são as bases que fortaleceram e sustentaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, pois não se pode simplesmente agir com intencionalidade educativa sem ter conhecimento dos enfoques teóricos-legais. Seguidamente, e tendo em conta o docente de perfil duplo, importa também conhecer as especificidades da etapa que procede a EPE.

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais com a duração de nove anos que se articulam entre si, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos e apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, artigo 6º), com o objetivo de assegurar uma formação geral comum a todas as crianças, que interligue equilibradamente “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana” (artigo 7º), permitindo a aquisição de conhecimentos basilares paralelamente ao desenvolvimento dos seus interesses e capacidades, visando a formação de cidadãos ativos, críticos, autónomos e responsáveis na vida em sociedade (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

No que concerne ao 1º CEB, este assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, constituindo em muitos casos o primeiro contacto das crianças com a educação formal, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos e caracteriza-se por um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (artigo 8º). Além disso, no que se refere aos objetivos específicos deste ciclo de ensino, a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, estabelece o desenvolvimento da linguagem, tanto no domínio da oralidade como no da leitura e da escrita, o conhecimento das noções aritméticas e de cálculo, a compreensão do meio físico e social e o domínio das expressões plástica, dramática, musical e motora.

No entanto, perante os desafios da sociedade, compreendeu-se que esses objetivos não estavam a ser plenamente atingidos, dada a dimensão do programa curricular e por sua vez não permitiam o desenvolvimento de competências e valores pessoais e sociais, fulcrais para a vivência em sociedade. Desta forma, fomentado pela evolução global do mundo, e a fim de responder aos desafios que a sociedade enfrenta, compreendeu-se necessário que a educação desenvolvesse nos alunos competências que lhes permitissem “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). É neste sentido, que, com vista à promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, é dada às escolas e, conseqüentemente, aos professores, mais autonomia, possibilitando uma maior flexibilidade na gestão curricular, dinamizando um trabalho transdisciplinar, de forma a promover o desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais (AE). Além disso, permite a implementação de componentes fundamentais no exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, de partilha, de colaboração e de confronto com questões da atualidade e fomenta o desenvolvimento de competências, a fim de promover a resolução de problemas e reforçar a autoestima e bem-estar dos alunos. Também promove a dinamização do trabalho de projeto, assim como, a utilização de diversos instrumentos e recursos, proporcionando aprendizagens significativas para todos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Assim, tendo em vista o alcance dos objetivos, são vários os documentos curriculares que auxiliam as instituições e equipas educativas, sendo o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e as AE (2018) os principais referentes na orientação da ação educativa, que em articulação permitem o desenvolvimento interligado entre capacidades, conhecimentos, atitudes e valores fundamentais para agir de forma livre, consciente e informada, perante os desafios e exigências do mundo atual. Homologado a 26 de julho de 2017, através do Despacho nº 6478, o PASEO constitui um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, tendo como finalidade, “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda para a definição de

estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Este encontra-se estruturado em “princípios, visão, valores e áreas de competências” (p. 9) e aponta para uma educação escolar baseada na construção e desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma “cultura científica e artística de base humanista” (p. 10), na qual através da mobilização das suas capacidades e experiências, constroem o seu conhecimento, e por sua vez desenvolvem valores e competências que lhes permitem intervir e participar de forma cívica, ativa, responsável e consciente na vida em sociedade.

Por sua vez, as AE, foram homologadas a 19 de julho de 2018, através do Despacho nº 6944-A e correspondem a um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (Despacho nº 6944-A, de julho de 2018). Nestes são apresentados os conteúdos específicos de cada componente do currículo, articulados com “ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho nº 6944-A, de julho de 2018), assim como uma aprendizagem melhor e mais significativa.

Tendo por base os documentos suprarreferidos, a prática da monodocência neste ciclo de ensino e o desenvolvimento holístico do aluno, as componentes que integram a matriz curricular base do 1º CEB, devem ser exploradas de modo articulado e contextualizado pelo docente titular, tal como preconizado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 8 de julho. Esta matriz curricular integra as componentes do Português, da Matemática, do Estudo do Meio, da Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), da Educação Física, do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, do Inglês, obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, da Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa e de duas áreas de integração curricular transversal, nomeadamente, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que são “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 8 de julho, Anexo I). Considerando este decreto-lei, que procura valorizar a autonomia e a flexibilidade curricular, a gestão destas componentes é conferida às escolas que em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, devem tomar decisões a nível curricular e pedagógico, gerindo o modo de atuação, isto é, desenvolvendo projetos próprios, tendo por base as necessidades e características específicas do contexto (Roldão, 1999).

Concomitantemente às orientações nacionais, cada agrupamento de escolas tem um Projeto Educativo (PE), que consagra a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, valores, metas e estratégias a que se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-lei nº

75/2008, de 22 de abril, capítulo II, artigo 9º). Além deste documento, a nível grupal existe ainda o Projeto Curricular de Turma (PCT) que é um documento que pretende adequar o currículo nacional à especificidade de cada turma, sendo “elaborado de acordo com o perfil” (Leite, 2003, p. 118) da mesma, na qual se propicia uma visão interdisciplinar e integrada das diferentes áreas do saber, através da concretização de projetos planeados e realizados em articulação com os distintos professores da turma (Leite, 2003).

Neste sentido, considerando todos os documentos orientadores, é perceptível que a ação docente incide em práticas de articulação curricular, isto é, segundo Carvalho (2010), em práticas onde se interligam saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento, que permitem estabelecer relações significativas para uma melhor compreensão do mundo e por sua vez promover uma aprendizagem holística e integrada.

Nesta continuidade, torna-se fundamental explicar três conceitos distintos que estabelecem relações entre disciplinas e os seus conteúdos, nomeadamente, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade pressupõe uma organização em que as várias disciplinas se situam no mesmo nível hierárquico e se desenvolve um mesmo conteúdo, na ótica de cada uma, estabelecendo relações pontuais entre si (Leite, 2012; Pires, 1998). A interdisciplinaridade admite a valorização de certas disciplinas que se interrelacionam a fim de atingirem um mesmo objetivo, estabelecendo intercâmbios e enriquecimentos mútuos, quer ao nível da comunicação, quer da integração de conteúdos e conceitos que permitem uma visão global das situações (Bicalho & Oliveira, 2011; Leite, 2012). Por último, a transdisciplinaridade é considerada o nível de articulação máximo, na qual se difunde a segmentação das disciplinas, ainda que se tenha por base os seus conhecimentos (Leite, 2012). Tal como o prefixo “trans” indica, vai além de qualquer disciplina, tendo como objetivo a compreensão do mundo (Nicolescu et al., 2000).

Considerando o exposto, ao longo da PES foram adotadas metodologias ativas, baseadas na articulação curricular, salientando-se a inter e transdisciplinaridade, por meio do desenvolvimento de projetos, uma vez que consiste numa metodologia investigativa que se centra na resolução de problemas reais e contextualizados e pressupõe a intervenção, participação, colaboração e cooperação entre todos os participantes (Mateus, 2011). Também Freire (1970) defende uma aprendizagem baseada em problemas da realidade dos alunos, uma vez que acredita que, desta forma, estes se sentem motivados e desafiados a compreender os problemas e consequentemente, a resolvê-los. Acrescenta, ainda, que ao compreenderem um problema, os alunos associam outros problemas, o que os leva a relacionar saberes transdisciplinares, de modo crítico e reflexivo, e por sua vez, a construir conhecimentos significativos. Corroborando com esta

perspetiva, Bacich e Moran (2018, p. 25) consideram que a vida do ser humano é “um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”, que permitem ampliar o conhecimento, as competências e a percepção sobre o mundo que o rodeia. É nesta lógica que se compreende que a educação tradicional, que se caracteriza pelas práticas transmissivas, acríticas e repetitivas não são eficientes para uma ampla e profunda compreensão do mundo, pelo que devem ser privilegiadas metodologias ativas, de questionamento, experimentação, cooperação, partilha e reflexão (Bacich & Moran, 2018), atendendo à sociedade do conhecimento em que vivemos, que se baseia em “competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (Morán, 2015, p. 16). Desta forma, trata-se de privilegiar uma aprendizagem humanista, que assume como valores fundamentais, o aluno no centro da aprendizagem e a dignidade humana. O paradigma humanista caracteriza-se por reconhecer cada indivíduo como um ser único e com potencial, capaz de pensar de acordo com as suas experiências e emitir opiniões próprias e, procura promover aprendizagens que se revelem significativas para os alunos, nomeadamente, através da descoberta, ao invés de uma aprendizagem por obrigação.

A fim de ultrapassar possíveis sentimentos resultantes de um currículo imposto, é importante proceder à sua contextualização, com vista à promoção do reconhecimento da sua relevância para os alunos. É neste contexto que o docente deve gerir o currículo atendendo às “singularidades cognitivas e culturais dos alunos” (Cosme & Trindade, 2012, p. 66), por forma a que os mesmos consigam estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares e as suas experiências diárias. Passa, assim, por reformular estratégias e procedimentos de avaliação diferenciados, adotar metodologias ativas, bem como recorrer a múltiplos recursos, com vista à concretização de aprendizagens significativas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral e holístico dos alunos (Cosme & Trindade, 2012).

Importa, no entanto, salientar que tal como defende Bacich e Moran (2018, p. 25), “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano”, pelo que uma aprendizagem baseada em metodologias ativas não implica que todos os alunos aprendam da mesma forma. É neste sentido que, revisitando o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o docente do 1º CEB deve desenvolver o currículo, assegurando uma escola inclusiva, que mobiliza e integra os “conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2). Com este propósito, este deve organizar e desenvolver o processo de ensino com base na observação, análise e avaliação, não do produto final, mas sim de cada situação concreta, a fim de determinar as necessidades específicas de cada aluno (Tomlinson, 2008), atendendo à

“diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2).

Nesta ótica, a diferenciação pedagógica assume-se como a primeira medida universal a adotar pelas escolas, sendo entendida como um pressuposto estruturante da ação pedagógica, a fim de considerar todos os alunos na relação com as múltiplas tarefas de aprendizagem e, por sua vez, impulsionar a participação e a melhoria das aprendizagens. Pode variar quanto às suas finalidades, aos seus conteúdos, ao modo de realização, ao tempo e às condições, recursos e apoios disponibilizados (Pereira et al., 2018).

A par deste pressuposto, o docente deve procurar contínua e constantemente, ampliar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, com vista a desenvolver práticas educativas diversificadas que atendam simultaneamente, a um currículo comum e a um desenvolvimento pleno de cada aluno (Estanqueiro, 2010; Roldão, 1999). Tal só é possível, se o docente for capaz de refletir de forma crítica e sistemática sobre as suas ações, levando-o a questionar, reformular e/ou melhorar as suas metodologias e estratégias no sentido da sua eficácia perante os distintos contextos e individualidades de cada aluno (Estanqueiro, 2010; Tomlinson, 2008). Assim, corroborando com esta ideia, é crucial que o docente ao longo da sua prática educativa adote estratégias pedagógicas diferenciadas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), considerando que não se trata de individualizar o ensino, mas sim “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29) para a aprendizagem coletiva. Neste sentido, a procura pela igualdade de oportunidades exige que o docente adapte os conteúdos, os processos e os produtos de avaliação face às necessidades de cada aluno, recorrendo a recursos e metodologias diversificadas, bem como a estratégias justas e equitativas de avaliação (Botelho et al., 2018).

No que diz respeito ao último ponto, a avaliação no 1º CEB, “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, artigo 23º). Deste modo, o objetivo não é atribuir uma classificação ou certificação ao aluno através da formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada tal como confere a avaliação sumativa. Trata-se sim, de refletir sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajuste e melhoria das estratégias e dos processos, privilegiando uma avaliação formativa (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril). Esta avaliação assume um caráter sistémico e contínuo, integrando o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual resulta um feedback constante e uma adaptação pedagógica a cada aluno (Ferreira, 2006).

Neste sentido, numa sociedade marcada pela inovação em resultado da modernização global, o docente assume um papel fulcral na adoção de estratégias e recursos didáticos diversificados, tanto analógicos como digitais, em proveito da motivação e desafio provocados nos alunos, mas também considerando a eficácia comprovada no alcance dos objetivos e sucesso das escolas (Quadros-Flores et al., 2013). A utilização de recursos analógicos e digitais variados permite que se construam ambientes de aprendizagem lúdicos e quando adaptados às necessidades de cada aluno, ao serem aplicados nas distintas atividades, facilitam o processo de resolução das mesmas, proporcionando a construção de aprendizagens significativas, essenciais quando se visa uma educação de base humanista. No entanto, considerando a sociedade atual, importa salientar, que as TIC assumem um eixo preponderante na construção da sociedade do saber e implicam mudanças ao nível da educação, uma vez que os docentes são confrontados com gerações “com interesses e motivações particularmente dotadas para o espaço virtual, digital e interativo” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 328), e que, por isso, exigem renovações das práticas, dos ambientes, dos recursos e das relações.

Neste seguimento, considerando as mudanças evolutivas e os interesses dos alunos torna-se essencial desenvolver a literacia digital, a fim de as acompanhar e, por isso, tal como defende Souza et al. (2017, p. 48), as TIC surgem como meios que potencializam o “processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autónomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” além de facilitar a aproximação aos conteúdos de aprendizagem ao quotidiano dos alunos com recurso a estratégias lúdicas e dinâmicas, quando integrada em metodologias ativas. Acresce que também auxiliam na diversificação de estratégias pedagógicas, possibilitando a criação de múltiplas aprendizagens, e facilitam a comunicação entre todos os intervenientes educativos, permitindo por sua vez, que o docente consiga dar resposta aos alunos fora do contexto educativo, tornando-se um facilitador do processo de ensino aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2009). Numa “abordagem construtivista em que se privilegia a aprendizagem colaborativa” (Cardoso, 2013, p. 296), envolve ativamente o aluno, incentivando à sua participação, estimula a curiosidade, o interesse e a partilha e, graças às suas potencialidades, “permite ajustar o processo de ensino às necessidades, competências e ritmos de aprendizagem do aluno tornando o ensino mais justo ao envolver todos os alunos independentemente do seu nível de sabedoria” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 721), o que possibilita que o aluno se encontre no centro da aprendizagem, tal como defende o paradigma humanista e construtivista. Note-se, porém, que, tal como defende Alonso (2012, citado por Souza et al., 2017, p. 49), o recurso às TIC só será benéfico quando o docente for capaz de “interpretar,

refletir e dominar criticamente a tecnologia” pelo que corroborando com Graça et al. (2021), urge a necessidade dos docentes se prepararem, através do investimento na formação de competência de literacia digital para uma escola integrada numa sociedade digital. Além disso, importa compreender que as TIC não devem ser vistas como um objetivo, mas sim como um recurso para alcançar determinado fim ou capacidade e que recorrer às mesmas não significa criar uma aula produtiva e significativa, a sua integração deve implicar uma intencionalidade e articulação pedagógica consoante as situações e os objetivos que se pretendem alcançar.

Em suma, importa salientar a postura avaliativa, crítica e reflexiva que o docente deve assumir ao longo de toda a sua prática, no sentido de compreender as características e necessidades dos alunos, com vista à procura constante de diversificadas metodologias ativas articulando com a utilização de tecnologias digitais, a fim de desenvolver práticas educativas contextualizadas e significativas que permitam formar alunos ativos na construção da sua aprendizagem, conduzindo a um desenvolvimento holístico dos mesmos.

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

“As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12).

Sendo a aprendizagem dependente dos contextos onde se desenvolve, é essencial conhecê-los e compreendê-los de forma a aproveitar as potencialidades e oportunidades que este oferece, com vista ao desenvolvimento pleno da criança. Desta forma, ao longo do presente capítulo será caracterizado o contexto educativo onde decorreu a PES, nomeadamente o agrupamento e o ambiente educativo das valências da EPE e 1º CEB assim como a metodologia de investigação utilizada, sendo esta a Metodologia de Investigação-Ação (I-A).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A PES decorreu em dois estabelecimentos educativos da rede pública pertencentes a um Agrupamento da área metropolitana do Grande Porto, integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) 3. É formado por quatro instituições de educação e ensino, da EPE ao 3º CEB, encontrando-se geograficamente próximas. O agrupamento caracteriza-se como inclusivo e fomentador de um ambiente educativo diversificado, criativo e inovador, procurando, segundo o seu PE (2021-2025, p. 4), ser “uma instituição de ensino de referência e de excelência, destinada a todos os que a procuram, permitindo-lhes construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem”. Como principal missão, o agrupamento procura promover um ensino exigente e de qualidade, com atividades pedagógicas inovadoras que permitam o desenvolvimento de capacidades cruciais como “pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade” (PE, 2021-2025, p. 4). Foca-se numa constante promoção da igualdade de oportunidades aos alunos, de forma a potenciar a exploração global das suas capacidades, conduzindo à formação de cidadãos livres, autónomos, participativos, responsáveis e criativos, dotados de competências das áreas do saber e do saber-estar e de valores fundamentais para o sucesso e uma integração ativa na escola e na sociedade atual.

Procurando responder aos desafios de uma escola inclusiva “que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (Decreto nº 54/2018, de 6 de julho, 2018, p. 1), o agrupamento apresenta-se preparado para apoiar as aprendizagens e a inclusão, através de estruturas especializadas, que pretendem sensibilizar a comunidade educativa, com medidas de suporte à aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas (RIA, 2018-2021).

Relativamente às parcerias estabelecidas pelo agrupamento, importa salientar a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia onde este se insere, uma vez que são responsáveis pelo apoio financeiro quer no melhoramento de infraestruturas quer em garantir a qualidade das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), bem como da Componente de Apoio à Família (CAF) e das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), atividades estas cujas crianças usufruem diariamente, além de contribuírem com o desenvolvimento de diversos projetos e procederem à gestão do pessoal não docente e de técnicos especializados. Numa procura de estabelecimento de ligações entre as escolas e a comunidade envolvente, destaca-se ainda a colaboração com instituições de lares de acolhimento, a Polícia de Segurança Pública, a Cruz Vermelha, a LIPOR, a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PE, 2021-2025).

Apresentado o agrupamento onde decorreu a PES e sendo o ambiente educativo uma estrutura de oportunidades, que favorecerá ou dificultará o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1992), que proporciona múltiplas oportunidades de formação e permite interações entre diferentes intervenientes, é relevante, analisar, detalhadamente, a organização dos diferentes níveis educativos, visando o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as relações e interações estabelecidas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O primeiro momento da PES, decorreu numa escola que comportava as valências de EPE e 1º CEB, sendo que neste estabelecimento foram apenas realizadas as ações decorrentes da PES relativas à EPE. O estabelecimento educativo encontrava-se dividido em dois pisos, sendo o primeiro composto por espaços comuns aos dois ciclos e um espaço específico destinado à EPE e o segundo destinado apenas ao 1º CEB. Relativamente ao espaço específico da EPE, neste existiam três salas de atividades, para cada um dos três grupos de crianças em idade Pré-Escolar, um hall comum, onde se encontravam os cabides para os pertences pessoais, como casacos e lancheiras,

vários armários de arrumos de distintos materiais, um ponto de água comum, normalmente utilizada para a lavagem de materiais e, duas casas de banho, com três divisórias cada uma, adaptadas à faixa etária destas, potenciando o uso autónomo das mesmas. No que concerne ao espaço específico do 1º CEB este era semelhante ao espaço da EPE, diferindo apenas no número de salas, uma vez que era composto por cinco salas de atividades, duas destinadas ao primeiro ano, uma ao segundo, outra ao terceiro e uma outra destinada ao quarto ano de escolaridade. Apesar de tudo isto, não existia forma das crianças com mobilidade reduzida se movimentarem entre os dois pisos, uma vez que o acesso aos mesmos se fazia apenas através de escadas.

Os espaços comuns compreendiam um ginásio, composto por cestos de basquete, espaldares, um plinto e vários armários de arrumação de materiais, a sala de professores, com duas casas de banho para os mesmos; uma sala de trabalho destinada à coordenação da escola; uma biblioteca; uma pequena cozinha, maioritariamente utilizada pelas assistentes operacionais, com uma casa de banho; um refeitório comum aos dois ciclos de ensino, utilizado em horários distintos; a cozinha e o espaço exterior.

O espaço exterior rodeava todo o estabelecimento e encontrava-se maioritariamente pavimentado em cimento, sendo apenas revestido com piso sintético de borracha no espaço dos equipamentos. Neste espaço existiam dois escorregas, uma casinha, um “Jogo da Glória”, uma “Macaca”, um medidor de salto em comprimento, um campo de futebol e uma zona coberta com bancos e quadros a giz. Os espaços verdes apresentavam-se escassos, no entanto, dispunham de algumas zonas de terra com plantações e uma pequena horta, o que incentivava e favorecia o contacto com a natureza. Neste sentido, tendo em conta as características e potencialidades deste espaço, este era de grande interesse por parte das crianças, mas também privilegiado pela educadora, uma vez que, para além de permitir enriquecer e diversificar as oportunidades educativas, possibilitava o desenvolvimento de “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) assim como de atividades físicas, num ambiente de ar livre.

No que concerne à sala de atividade três, onde decorreu a PES, esta apresentava um espaço amplo, composto por uma parede com janelas grandes, que permitiam a entrada de luz natural, assim como a vista para o espaço exterior, e ainda uma porta de vidro na parede oposta que dava acesso direto ao mesmo. No que diz respeito à organização da sala, salienta-se a divisão por seis áreas de interesse, seguindo o modelo curricular *High-Scope*, sendo elas, a área da casinha, a área do desenho e escrita, a área dos jogos de mesa, a área dos jogos de chão, a área da biblioteca e a área do computador. No entanto, e tal como defende Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) esta organização, deve ser ponderada constantemente e sofrer modificações

ao longo do ano, refletindo uma textura flexível e dinâmica, adaptando-se quer às necessidades e evoluções do grupo, quer ao desenvolvimento das distintas atividades e projetos, criando sempre, segundo Lopes da Silva et al. (2016), ambientes desafiantes e que incorporem criteriosamente uma grande variedade de materiais, “que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162), atendendo aos interesses das crianças, nomeadamente materiais de qualidade, variados, reutilizáveis, naturais e principalmente, materiais produzidos por estas, facilitando a coconstrução de aprendizagens significativas. Neste sentido, importa destacar a posição da educadora perante as alterações do ambiente educativo, que sempre se mostrou flexível e disposta a colaborar em eventuais alterações.

No espaço educativo, as áreas estavam identificadas com o nome e fotografia, abrangiam um número limite de crianças e todos os materiais disponíveis para as mesmas encontravam-se ao seu alcance, o que favorecia a deslocação autónoma e independente das mesmas pelas áreas (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, no início da PES, observou-se alguma dificuldade das crianças em arrumar, autonomamente, os distintos materiais nos respetivos locais, pelo que, só depois das diferentes áreas serem reformuladas, através de um projeto que envolveu todos os participantes da sala, é que estas demonstraram estar ambientadas com o espaço, conhecê-lo e ter participado nas decisões sobre a sua organização.

A área da casinha, que despertava muito interesse no grupo, já que potenciava o desenvolvimento do “faz-de-conta”, era constituída por um quarto e uma cozinha, bem ornamentados com inúmeros acessórios e utensílios semelhantes aos do dia-a-dia. Esta área, oferecia múltiplas possibilidades de jogo simbólico, “entendido como a forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis” (Neto, 2020, p. 38), o que fomentava o alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, o desenvolvimento emocional e social e a criatividade por parte das crianças, uma vez que através do seu mundo imaginário, estas recriavam experiências do seu quotidiano, cultivando, por sua vez, a aprendizagem da cultura do adulto, imitando-o e compreendendo o mundo real em que se inserem (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020; Oliveira & Rubio, 2013).

No que concerne à área dos jogos de chão, esta incluía uma grande diversidade de materiais como legos, puzzles, jogos didáticos e pedagógicos, animais e materiais de madeira, como blocos, pistas de comboios, carros e ferramentas. À semelhança da área da casinha, esta era também muito escolhida pelas crianças, fomentando igualmente o jogo simbólico (Oliveira & Rubio, 2013).

A área dos jogos de mesa apresentava números e letras do abecedário magnéticas, ábacos, blocos lógicos, cubos das operações, jogos de enfiamentos, de encaixe, de texturas e de

identificação das partes constituintes do corpo e da casa. A manipulação dos materiais desta área permitiam o desenvolvimento de diferentes conceitos e distintas capacidades, nomeadamente, do raciocínio, comunicação e linguagem matemática, de resolução de problemas, de compreensão e aceitação de regras, de concentração, de cooperação e da motricidade fina (Cascalho et al., 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

A área do desenho e da escrita era destinada às atividades de expressão artística, onde se encontravam materiais adequados a esta dimensão desenvolvimental. Potenciava-se a exploração livre e o contacto com distintos materiais que permitiam o desenvolvimento da imaginação, criatividade, responsabilidade, destreza manual, além de criar instâncias para ver, criar, representar, comunicar e narrar (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Para além de se constituir uma área de exploração espontânea, auxiliava a maioria das atividades pedagógicas dinamizadas.

Na área da biblioteca existia uma estante com livros organizados por diferentes temas, catalogados pelas crianças, com símbolos bem explícitos, facilitadores da sua arrumação. Potenciavam a descoberta do prazer da leitura, a motivação para aprender a ler e escrever. Também através desta, após a sua reformulação, as crianças começaram a desenvolver atividades de jogo dramático, com a manipulação do fantocheiro e dos fantoches, fomentando a capacidade de expressão e comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

A área das novas tecnologias, referente aos equipamentos tecnológicos (computador; projetor fixo no teto e um tablet), raramente era escolhida pelas crianças nos momentos de exploração espontânea do espaço, apesar de se constituírem recursos educativos a mobilizar pelo educador de infância, tal como recomenda o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Nesta linha, Lopes da Silva et al. (2016), apela ao reconhecimento e compreensão de recursos tecnológicos, atendendo às suas potencialidades e riscos, com vista a desenvolver uma atitude crítica sobre as mesmas. Assim, a educadora deve incentivar à sua utilização em atividades de pesquisa ou em jogos em grande e pequenos grupos.

Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, importa salientar a forma como eram utilizadas as paredes da sala, por constituírem “uma forma de comunicação, que sendo representativas dos processos desenvolvidos, os torna visíveis” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) para todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem. Assim, estas, eram essencialmente revestidas por quadros de cortiça envolvidos em plástico colorido, existindo também um quadro de giz. Nestas estavam expostas várias produções artísticas das crianças, com o principal objetivo de as valorizar. Expunham, também, instrumentos de pilotagem, nomeadamente, os balões de aniversário, que continham as fotografias das crianças com a sua

data de aniversário; o plano semanal, que continha os dias da semana e indicava as atividades específicas que se realizavam em cada dia através de uma fotografia da atividade e o seu nome; o quadro “Nós Somos”, que continha o “cartão de identidade” de cada criança, com o seu nome e fotografia, o quadro semanal das tarefas, que continha a indicação das crianças que realizavam cada tarefa durante a semana; o quadro do tempo, que consistia numa tabela de dupla entrada com os diferentes estados do tempo e os dias da semana; o quadro das presenças, apresentado através de uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os dias do mês e, por último, as regras da sala.

Relativamente às características do grupo, este era constituído por 20 crianças, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades entre os três e os seis anos. Neste grupo estava incluída uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI), dado que esta apresentava uma perturbação do desenvolvimento psico-motor e suspeita de perturbação do espectro do autismo. Todas eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas, naturais do Brasil. Este grupo apresentava níveis e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem distintos, dado as variáveis contextuais e a heterogeneidade de idades. Fatores que, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 24), “acentuam a diversidade e enriquecem as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”, já que os interesses e os saberes diferentes, potenciam a cooperação e as aprendizagens múltiplas (Cardona et al., 2021).

Na senda desta diversidade foi possível observar o interesse comum em determinadas atividades de expressão plástica, musicais, de experimentação de alimentos e de exploração do espaço exterior. Nos momentos de exploração livre das distintas áreas, registou-se particular interesse pelas áreas do desenho e da escrita, pelos jogos de chão, mais concretamente ao nível da exploração de materiais de construção e pela área da casinha, onde eram observados essencialmente, os momentos de “faz-de-conta”.

Sublinha-se a observação e registo da dificuldade na realização de escolhas, tomada de decisões e manifestação dos gostos e preferências, por parte de algumas crianças. Também se observaram necessidades de maior atenção e concentração. As crianças mais novas revelaram dificuldade na articulação de determinados sons e palavras e uma linguagem pouco desenvolvida. Salienta-se a sua autonomia, responsabilidade, predisposição para aprender, espírito de entreajuda e o respeito pela diferença.

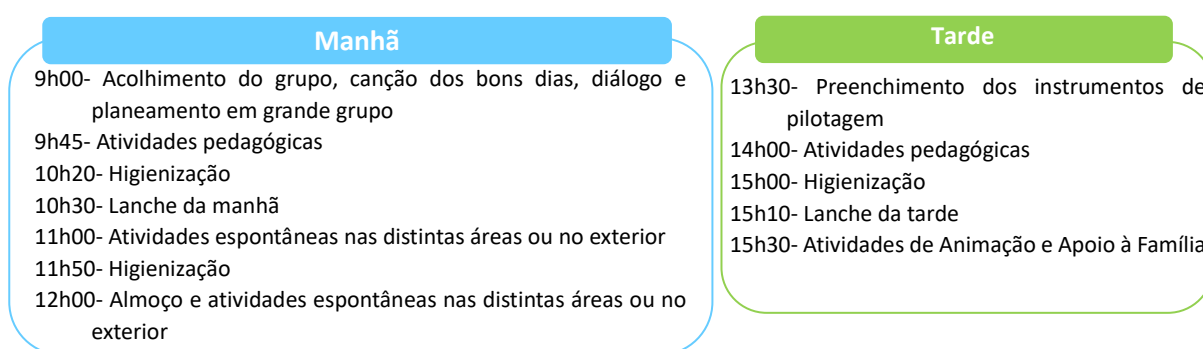
No que concerne à organização do tempo, percebeu-se e fomentou-se flexível, visto que respondia aos interesses, ritmos e necessidades do quotidiano das crianças. De destacar os momentos pedagógicos, intencionalmente planeados, que se repetem numa sucessão temporal

permitindo à criança o sentido das rotinas e das suas lógicas no quotidiano educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta continuidade oferecida pela rotina diária, apoia a iniciativa da criança, possibilitando que cada uma aceda “a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Face ao exposto, o tempo diário era organizado pela educadora, juntamente com as crianças conforme se apresenta (Figura 1):

Figura 1

Organização do tempo da sala 3



O dia iniciava-se pelas 9h00 com a receção das crianças, em grande grupo, pela educadora, as estagiárias e a assistente operacional. Neste tempo de acolhimento primava-se pela calma, serenidade e diálogos que fomentassem a transição família/escola (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). De seguida, eram decididas ou apresentadas as atividades planeadas pela educadora, pelas estagiárias e pelas crianças, a desenvolver no período da manhã. Após o lanche da manhã, seguia-se o momento de exploração espontânea do espaço exterior, que apenas era inibido pela chuva, substituindo-se pela exploração espontânea nas áreas de interesse da sala. Entre as 12h00 e a 13h30, decorria a pausa de almoço, onde as crianças faziam a sua higienização, almoçavam e seguiam novamente para um momento de exploração livre. O período da tarde iniciava com o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, mais concretamente do quadro do tempo e do quadro das presenças (realizado por duas crianças, escolhidas previamente). Seguia-se um momento de avaliação do que haviam feito e do que iriam fazer ou dar continuidade.

Perante esta organização temporal, importa realçar ainda, alguns momentos específicos presentes no plano semanal, nomeadamente à segunda-feira de manhã, após a canção dos bons dias, “as novidades de casa”, onde as crianças partilhavam um acontecimento do fim-de-semana, que era escrito pela educadora e, posteriormente, registado pelas crianças através do desenho e algumas delas, da copia do grafismo. Às segundas-feiras de manhã, após o lanche, e às quartas-feiras de tarde eram dinamizadas atividades no âmbito da Expressão Musical e da Expressão

Motora, respetivamente, conduzidas por docentes externos à instituição. Às quintas-feiras, o período da manhã destinava-se à organização e avaliação dos dossiês, onde cada criança guardava as suas produções da semana e de seguida, com a orientação da educadora e do par pedagógico, realizavam a avaliação destas, numa perspetiva formativa, verificando as suas melhorias ou o que ainda precisava de melhorar. À sexta-feira a dinamização das atividades era da responsabilidade de uma educadora que substituía a educadora cooperante.

No que concerne aos projetos, o grupo encontrava-se a desenvolver dois projetos: “Um Livro Amigo Vai Comigo”, integrado no plano nacional de leitura, e apoiado pela biblioteca municipal e, “Ciências Experimentais” que se baseia no desenvolvimento de experiências com os docentes de ciências, dinamizadores do projeto e, tem como objetivo a integração de conteúdos das ciências para a EPE (PAG, 2022).

No que concerne às relações e interações pedagógicas que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo, estas são essenciais para o desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, o educador assume o papel de facilitador das relações e da cooperação entre as crianças do grupo, mas também com outras crianças de distintas idades e níveis educativos, de forma a ampliar e enriquecer a aprendizagem e as competências sociais de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, foi possível observar esta interação, essencialmente, nos momentos de exploração espontânea, mas também em momentos de grande e pequeno grupo mediados pela educadora cooperante, onde o diálogo, a partilha e a interajuda eram privilegiados, revelando uma relação de companheirismo e respeito entre as crianças e de colaboração, confiança e bem-estar entre estas e os adultos. As interações com as crianças de outras idades ocorriam essencialmente, nos momentos não letivos, antes das 9h00 e depois das 15h30 e, nos tempos de exploração espontânea do espaço exterior. A relação entre adultos afigura-se importante neste processo, e prevê-se em equipa, numa lógica de ação articulada e continuada entre a escola e a família (Lopes da Silva et al., 2016). Tal recomendação, observou-se entre a equipa educativa e fomentou-se numa relação de colaboração e cooperação entre todos os intervenientes.

Sublinha-se a relevância da participação das famílias que em parceria com o estabelecimento educativo “contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Reitera-se a importância das famílias estarem a par do processo educativo e de se criarem estratégias diversificadas, de forma a incentivar e permitir a participação das mesmas no processo de ensino/aprendizagem, “garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Desta forma, a educadora cooperante privilegiava o contacto direto com os familiares, através do horário estipulado para

esse efeito ou nos momentos de chegada e partida das crianças com a troca de informações e breves diálogos presenciais ou via e-mail.

Por último, no sentido de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, também a comunidade deve contribuir com os seus saberes e competências, promovendo um clima de comunicação e partilha (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a promoção de visitas de estudo a diferentes contextos do meio envolvente, nomeadamente à biblioteca municipal, revestiram-se de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Integrada no mesmo agrupamento do contexto de EPE, a escola onde decorreu o segundo momento da PES, destinada às ações relativas ao 1º CEB, comportava as valências de EPE, 1º, 2º e 3º CEB. A instituição encontrava-se dividida em três pisos, na qual o piso -1 era composto pelo refeitório, pelo bar dos alunos, por um auditório, por um ginásio, por casas de banho e pelo espaço exterior destinado ao 2º e 3º CEB; o rés do chão era constituído por quatro salas de EPE, quatro salas por cada ano do 1º CEB, reprografia, PBX, biblioteca, ginásio e várias salas de apoio (coordenação, professores, assistentes operacionais, educação especial e apoios educativos), casas de banho e o espaço exterior destinado à EPE e 1º CEB e o piso 1 comportava as salas do 2º e 3º CEB, casas de banho e laboratórios. A ligação entre os três pisos era realizada por escadas, mas também por dois elevadores, o que permitia uma deslocação acessível para crianças com mobilidade reduzida.

Como referido anteriormente, na instituição existiam dois espaços exteriores bastante amplos, na qual o destinado ao 1º CEB, à semelhança da instituição relativa à EPE, era maioritariamente pavimentado por cimento, sendo revestido de piso sintético de borracha no espaço dos equipamentos, de piso de relva sintética no espaço coberto e no que toca aos espaços verdes, também nesta instituição, estes eram escassos, ainda assim, existiam duas pequenas zonas de plantações que potenciavam o contacto com a natureza, apesar de apenas ser permitida a sua utilização aquando de ações planeadas e com supervisão. No que diz respeito aos equipamentos, este espaço apresentava dois escorregas, uma casinha, dois “Jogos da Glória”, duas “Macacas”, dois medidores de salto em comprimento, um labirinto, um campo de futebol, um campo de basquetebol e um quadro a giz e dois bancos na zona coberta. Uma vez que o espaço coberto era diminuto, aquando de dias de chuva, a grande parte dos alunos eram impossibilitados de circular pelo espaço exterior, pelo que permaneciam nas salas a realizar jogos didáticos ou a ver filmes ou

iam para uma sala preparada para esse efeito, onde podiam realizar atividades educativas desenvolvidas por uma animadora sociocultural, no âmbito do Projeto *Anim'Arte*, nomeadamente, atividades de expressão plástica, jogos, danças, entre outras, que permitiam o desenvolvimento de competências de aprendizagem e comportamentos ajustados, bem como o gosto e motivação pela escola e aprendizagens diversificadas.

No que diz respeito à sala onde decorreu a PES, apesar da área ocupada pelos equipamentos e mobiliário, esta era ampla e as suas dimensões satisfiziam as necessidades dos alunos. Na entrada da mesma encontravam-se os cabides para os pertences pessoais dos alunos. As paredes e teto conferiam um ambiente acolhedor, seguro, confortável e bem iluminado tanto de luz artificial como de luz natural, uma vez que uma das paredes era constituída por três grandes janelas que permitiam a sua entrada. Relativamente à disposição das mesas, a mesa da docente encontrava-se na perpendicular relativamente ao quadro de escrita, o que lhe permitia uma boa visibilidade para todos os ângulos e principalmente, para todos os alunos. As mesas dos alunos encontravam-se dispostas em U, com uma abertura direcionada para a parede do quadro, sendo que no espaço abrangido pelo U, existiam ainda duas filas paralelas voltadas para o quadro. Esta disposição era justificada pela docente cooperante como a mais favorável para os alunos se verem uns aos outros e para o quadro e ainda por permitir uma melhor deslocação pelos distintos lugares. Importa, ainda, destacar que esta disposição era alterada várias vezes de forma a contribuir para uma melhor dinâmica consoante as distintas atividades que se realizavam e atendendo ao trabalho participativo e colaborativo, o que demonstrava a posição flexível da docente, mostrando-se sempre disposta a fazer as alterações necessárias e pertinentes, corroborando com a reflexão permanente sobre a adequação e funcionalidade do espaço, de acordo com as necessidades e evolução da turma defendida por Lopes da Silva et al. (2016). As paredes da sala, tal como referido na descrição do contexto de EPE, comunicam e tornam visíveis as realizações dos alunos, desempenhando uma função pedagógica importante, pelo que nelas estavam expostos distintos placards com conteúdos programáticos, as regras da sala, o quadro do comportamento, o quadro do responsável do dia, o quadro "Como me sinto hoje" e múltiplas produções dos alunos, permitindo a promoção da sua autoestima e revelando o reconhecimento e valorização pelos seus trabalhos.

Relativamente aos recursos disponíveis, na sala existia um ponto de água, um quadro, um relógio, três ecopontos e três armários para arrumação dos distintos materiais, nomeadamente dos recursos incluídos no manual, dos materiais de desenho, escrita e de desgaste, de cadernos, capas, folhas e cartolinas e ainda de jogos didáticos, sólidos geométricos, ábaco, geoplanos, balanças de pratos e dominós. Além destes, numa outra sala a docente tinha ainda acesso a outros

recursos didáticos, nomeadamente, blocos padrão, tangrans, discos fracionários, *polidrons*, cubos encaixáveis, barras de *cuisenaire*, pentaminós, entre outros. No que respeita aos recursos tecnológicos, na sala existia um computador com acesso à internet e um projetor e cada aluno tinha o seu próprio portátil e *router* que trazia para a sala quando a docente o solicitava. Também na biblioteca existiam *tablets* e computadores portáteis que a docente podia requisitar. Toda esta disponibilidade de recursos analógicos diversificados e digitais constituíram uma mais valia para o processo educativo, contribuindo para uma prática educativa inovadora, que possibilitou criar atividades diversas articulando múltiplas competências, assim como, promover aprendizagens mais interativas, dinâmicas e lúdicas, que motivavam os alunos e favoreciam a melhoria da concentração, compreensão, participação e criatividade, além de fomentar o trabalho colaborativo (Quadros-Flores et al., 2011). Importa destacar, que todos os recursos existentes eram utilizados pela professora cooperante, ainda que, pontualmente, destacando-se o recurso ao manual escolar, assim como, a fichas de trabalho e ao caderno diário. Ainda assim, ressalva-se, a adoção de uma pedagogia de escuta ativa, que privilegia a voz das crianças, incentivando à partilha de dúvidas, opiniões, questões e curiosidades, assim como, a sua posição flexível, perante os interesses e necessidades das crianças.

No que concerne à turma onde se desenvolveu a PES, esta era constituída por 21 alunos, 12 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo que todos frequentavam pela primeira vez o 3º ano de escolaridade. Seis dos alunos eram de nacionalidade brasileira, um aluno era natural da Ucrânia e os restantes eram de nacionalidade portuguesa. Na turma estava incluído um aluno com NAS, com perturbação do espetro do autismo, estando a si atribuído um relatório técnico-pedagógico que fundamenta a mobilização de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, na qual foi reconhecida a necessidade de apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Para além do acompanhamento de um professor de Educação Especial, este aluno era também auxiliado por uma assistente operacional na sala de aula, no recreio e na cantina. Na sua generalidade, a turma revelava curiosidade, interesse, empenho e motivação pela aprendizagem, sendo recetiva a novos conhecimentos e conteúdos, no entanto, um pequeno grupo de alunos apresentava pouca autonomia e dificuldades em manter a concentração, estando, mesmo, um aluno medicado a fim de colmatar esse défice, pelo que usufruíam de apoio educativo no seio do grupo-turma, com uma professora coadjuvante, que auxiliava a aprendizagem dos alunos, de forma a facilitar a superação das suas dificuldades e fragilidades. Nesta verificava-se, também, uma heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, quer ao nível do tempo de realização das tarefas, quer ao nível da compreensão

dos distintos conteúdos, pelo que, era imperativo dar resposta a todos os alunos, promovendo uma diferenciação pedagógica ao longo da prática educativa, isto é, promovendo a adoção de um “conjunto de medidas didáticas, que visam adequar o processo de ensino aprendizagem, às diferenças significativas inter e intraindividuais dos alunos, de modo a permitir que cada aluno atinja o seu” (tradução nossa) (Corte et al., 1976, p. 280) “potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 3º). Atendendo a uma educação inclusiva, apesar das dificuldades referidas, durante as práticas diárias não se considerou necessário fazer adaptações aos recursos ou atividades propostas, mas sim, dar uma maior orientação e apoio, respeitando o ritmo de cada aluno. Por outro lado, relativamente aos alunos que normalmente terminavam mais rapidamente as tarefas, eram propostas tarefas ou desafios adicionais, a fim destes não desmotivarem ou se desinteressarem.

A turma evidenciava especial interesse pela área da matemática, e destacava-se o bom domínio ao nível do cálculo, ainda que revelassem algumas dificuldades na resolução de problemas. No que concerne ao português, importa destacar algumas dificuldades ao nível da leitura e escrita, nomeadamente na produção de textos, revelando um vocabulário pouco alargado, ainda assim, manifestavam bastante interesse pelo conto de histórias e evidenciavam uma boa interpretação. No âmbito do estudo do meio, foi possível identificar o interesse por conteúdos geográficos e emocionais, ainda que se tenha evidenciado pouco conhecimento do meio envolvente. A turma apreciava, ainda, momentos de aprendizagem em grupo e em pares, de discussão e partilha de opiniões, de jogos didáticos, de Expressão Plástica e com recurso às TIC, valorizando momentos de pesquisa em sala de aula e respetivas apresentações.

Relativamente à organização da rotina pedagógica, as atividades letivas iniciavam às 9h00 e terminavam às 17h30 e o tempo curricular encontrava-se segmentado em dois turnos, um de manhã e outro de tarde, divididos por três interrupções, dois intervalos com a duração de 30 minutos, um a meio da manhã, às 10h30 e outro a meio da tarde, às 15h30 ou 16h00, conforme o dia em questão e a pausa para almoço com a duração de 1h30, às 12h30. O horário era repartido pelo tempo letivo da docente titular, que tal como preconizado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 8 de julho, correspondia a 25h semanais obrigatórias, das quais fazia corresponder 7h semanais às componentes de Português e Matemática, 3h semanais à componente de Estudo do Meio, 5h semanais às componentes de Educação Artística e Educação Física e 1h semanal às componentes de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, pelo tempo referente à componente de inglês, pelas AEC e ainda pelas Atividades Educativas, também estas últimas orientadas pela docente titular, no entanto de carácter facultativo, tal como as AEC. Apesar desta organização estrutural do tempo pelas distintas componentes, a gestão do tempo não era rígida, pelo que a docente assumia como

natural o incumprimento de alguma planificação em função de satisfazer os interesses, necessidades e curiosidades emergentes das crianças, evidenciando um carácter flexível quer na gestão do tempo, quer na planificação da intervenção educativa, corroborando com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto.

As AEC existentes compreendiam atividades de Física-Desportiva, Ciências, Artes, Música e Teatro, eram lecionadas por docentes exteriores à escola e ocorriam ao longo do dia, e não ao final do mesmo, como é comum em muitas instituições.

Para além do projeto desenvolvido durante os intervalos, referido anteriormente, a turma encontrava-se a desenvolver mais quatro projetos. O primeiro projeto designava-se de “Eco-Envolver, Criando Oportunidades” e consistia num projeto de intervenção e desenvolvimento comunitário, na qual, mensalmente, duas educadoras sociais, iam à sala e contavam histórias sobre emoções e valores, que despoletavam reflexões e desenvolviam atividades lúdico-pedagógicas. O segundo projeto denominava-se “Coração em Ação”, e compreendia sessões quinzenais de yoga, a fim de desenvolver alunos felizes e emocionalmente preparados para o dia-a-dia, despertar a consciência do seu todo, fazendo-as compreender o sentido de relação consigo própria, com os outros e com o ambiente, fomentar a participação e a criação de laços de interajuda e integrar os alunos na comunidade escolar. O terceiro projeto, “Projeto Escola a Ler”, tinha como propósito a promoção da leitura e interpretação de obras em sala de aula, assim como, o incentivo a hábitos de leitura em casa, com a requisição de livros da biblioteca, quinzenalmente. Por último, a turma encontrava-se também a desenvolver um “Concurso de escrita”, a fim de estimular a escrita de textos variados, na qual se incluíam os textos que eram pedidos durante as aulas e os textos de escrita criativa, correspondendo aos textos que os alunos escreviam por livre vontade. Aquando destas tarefas, era eleito o melhor texto, que era lido em voz alta e assinalado o aluno que o escreveu, parabenizando-o pela sua produção escrita. Esta estratégia era utilizada pela docente cooperante, para incentivar e estimular a escrita de textos, sendo esta uma dificuldade da turma e, percebendo a sua potencialidade, foi também uma estratégia adotada pela dade ao longo da prática educativa.

A turma em questão caracterizava-se pela boa capacidade de interação e de relacionamento uns com os outros, criando uma boa relação entre docentes, alunos e famílias, baseada em princípios de bem-estar, segurança e confiança, essenciais para o reconhecimento de necessidades e dificuldades, de forma a melhorar o desempenho da ação docente no dia-a-dia das crianças e na abordagem dos conteúdos programáticos. Ao longo de todo o processo educativo, é preponderante que todos os intervenientes educativos colaborem entre si, a fim de favorecer “a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados

de educação e pessoal não docente, bem como de outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo IV).

Desta forma, ao longo da PES, foi possível observar uma relação de entreajuda, respeito, amizade e afeto entre os alunos. As relações entre a professora cooperante e os alunos caracterizavam-se pela proximidade aliada ao respeito, amizade e confiança, resultante do conhecimento e consideração pelas características, capacidades, interesses, experiências, sentimentos e preocupações individuais, no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Além disso esta proximidade era ainda fomentada pela professora através do incentivo à comunicação, que segundo Vieira (2000, p. 9), é o “principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica”, à partilha, à reflexão, ao rir e ao brincar, num ambiente saudável e feliz de confiança e segurança. Importa também destacar a relação estabelecida com as famílias, onde foi possível identificar uma comunicação frequente, via e-mail, sempre que necessário e para a partilha de informações ou atividades e projetos desenvolvidos, permitindo que as famílias ajam como potenciadoras do trabalho desenvolvido na escola e acompanhem, auxiliem e incentivem o desenvolvimento da criança (Santos & Toniosso, 2014). É de enaltecer também a relação entre docentes, que sempre se caracterizou pela cooperação e colaboração e pela partilha de saberes, experiências e estratégias de ação, a fim de dar resposta às necessidades e ultrapassar as dificuldades de cada aluno nos diferentes contextos e, conseqüentemente, enriquecer a sua formação e atividade profissional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Concluindo, a observação e a reflexão individual e em colaboração com toda a equipa educativa revelaram-se essenciais para o processo educativo e conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional, dado possibilitarem a construção de planificações e de ações que atendem às individualidades de cada criança, procurando “responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001, p. 19), conduzindo, por sua vez, ao desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, significativas e inovadoras. Aliado a estes processos, é fundamental uma constante investigação por parte da docente, pelo que a Metodologia I-A, se revelou importante ao longo de todo o processo de ação pedagógica, sendo, desta forma, apresentada no subcapítulo seguinte.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Num mundo e conseqüentemente, numa sociedade plural em que se vive, caracterizada pela conflitualidade, complexidade, incerteza e em constante transformação e evolução, é imperativo que o educador e/ou professor integre na sua prática a função de investigação, com

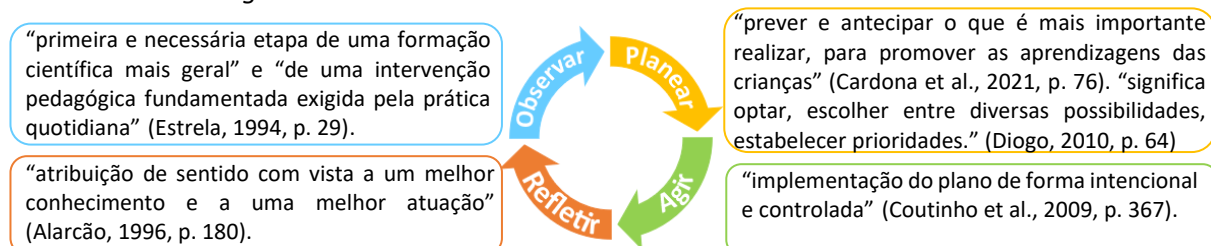
vista a acompanhar as mudanças, assim como a alterar e aperfeiçoar as suas práticas, mediadas estas, por uma observação constante e uma reflexão crítica e sistemática (Latorre, 2005). Neste sentido, como defende Coutinho et al. (2009), a I-A surge como a metodologia mais apta para potenciar as transformações necessárias aos profissionais educativos, de forma a acompanhar os desafios e expectativas atuais. Ora, desta forma e, tendo em conta, as potencialidades que esta metodologia oferece, a I-A foi a abordagem recomendada e utilizada ao longo da PES.

Contribuindo para o reinvestimento dos espaços profissionais, esta metodologia permite implicar os docentes na investigação e na produção de saberes acerca das práticas, através da qual se articula investigação e intervenção, ao fazer emergir problemáticas e questões que devem ser refletidas, com vista a uma transformação social (Pires, 2018).

É nesta perspetiva que o docente investigador assume novas funções no processo educativo, devendo ser capaz de assumir o papel de investigador, através do qual identifica problemas ou dificuldades nas suas práticas pedagógicas, e reflete sobre os mesmos, revisitando investigações, métodos e estratégias anteriormente utilizadas, propondo ações de intervenção, de forma a melhorar as suas práticas, bem como a qualidade da educação (Latorre, 2005). Na lógica enunciada a teoria e a prática relacionam-se mutuamente, uma vez que não há prática docente de qualidade que não se apoie em resultados da investigação, nem investigação que não encontre na prática um espaço natural de investigar, analisar e aplicar os seus resultados. Este diálogo constante entre pressupostos teóricos e a prática gera um processo de carácter cíclico, que implica um “vaivém” -espiral dialética- entre a ação e a reflexão, de maneira que ambos os momentos se integram e complementam (Latorre, 2005). Por conseguinte, e tendo em vista a constante melhoria da prática educativa, através da procura de novas ferramentas, técnicas e estratégias durante a PES, recorreu-se à espiral de ciclos de investigação e ação, constituída por várias etapas que se encadearam sucessiva e interactivamente, e se repetiram ciclicamente, como esquematizado na figura 2, assumindo não momentos estáticos, mas sim um processo dinâmico (Cardoso, 2014).

Figura 2

Fases da Metodologia de I-A



Tendo em conta a figura 2, importa destacar que o investigador deve recorrer à observação, dado desempenhar um papel fulcral ao longo de toda a prática pedagógica, por permitir recolher informações com vista a conhecer o contexto sobre o qual irá atuar.

Ao longo da PES, a observação assumiu-se direta e indireta, participante, sistemática e intencional (Estrela, 1994). Com o intuito de conhecer o contexto e tudo o que o envolve, foi importante utilizar diferentes técnicas e recursos para a recolha de dados. Assim, para concretizar esta recolha de uma grande quantidade de dados, e de forma a facilitar, posteriormente, uma análise e reflexão dos mesmos, foram utilizadas grelhas de observação, guiões de pré-observação, notas de campo, registos fotográficos e vídeos. O diário de formação, que acompanhou toda a prática pedagógica revelou-se uma estratégia eficaz de registo das informações recolhidas, dado ter permitido reproduzir estas informações com maior precisão, além de desenvolver a capacidade reflexiva (Costa et al., 2000). Além destes meios, e de forma a construir um conhecimento mais aprofundado sobre os contextos, uma vez que a mera observação não permite obter todas as informações e detalhes necessários, também as entrevistas e conversas informais realizadas com as orientadoras cooperantes, as crianças, a análise dos documentos relativos ao agrupamento e a cada uma das instituições concederam o acesso a informações pertinentes.

Após observar, registar e refletir sobre as informações recolhidas, seguiu-se o momento de planear, numa lógica flexível, de forma a adaptar-se a imprevistos e sugestões das crianças, que pudessem ser potenciadores de aprendizagem (Coutinho et al., 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo da PES, em contexto de EPE, foram elaboradas planificações semanais e, no contexto de 1º CEB, foram realizadas planificações progressivamente mais longas. Em ambos os contextos, as planificações foram construídas cooperativamente pela díade e as orientadoras cooperantes e foram considerados sempre os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, assim designado nas planificações construídas em contexto de EPE e integradas na contextualização e na identificação dos conhecimentos prévios, ao nível da planificação do 1º CEB. Nas planificações eram definidos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se pretendiam atingir com as propostas e estratégias sugeridas, assim como as decisões pedagógicas tomadas e os recursos selecionados.

Tendo em conta a definição de ação suprarreferida, tal como defende Kemmis e McTaggart (1992), esta não deve ser controlada pela planificação, dando espaço às situações espontâneas e imprevisíveis, resultantes do quotidiano. Ao longo da PES, a ação recaiu sobre a prática quotidiana e as intervenções, de carácter flexível, que foram essenciais para observar e recolher evidências sobre os efeitos da própria ação para posterior reflexão.

Após toda a ação pedagógica seguiu-se o momento de reflexão, que é uma etapa crucial na relação teoria-prática, na medida em que conduz ao desenvolvimento da competência profissional, por se estabelecerem interações entre o saber documental e o saber experiencial, designando-se de ciclo reflexivo, sendo importante, desenvolver esta etapa em distintos momentos (Wallace (1991) citado por Alarcão, 1996).

Desta forma, ao longo da PES, foi importante refletir antes, durante e depois das práticas pedagógicas. A reflexão antes da ação ocorreu com base na observação realizada e pôde-se verificar através da elaboração de guiões de observação do contexto e de pré-observação, bem como das entrevistas e conversas informais com os profissionais educativos, onde se antecipou possíveis dificuldades e estratégias para as superar. Segundo Schon (1983) citado por Reis (2011), a reflexão na ação, ocorre durante a própria prática pedagógica, através do qual o docente se assume como investigador na prática e se envolve num processo de autoformação, ao adaptar a ação, tendo em conta o *feedback* das crianças e os imprevistos. A reflexão na ação apurou-se através da adaptação e integração dos interesses e necessidades no decorrer da prática, de forma a tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para as crianças. Por último, a reflexão sobre a ação, ocorreu depois da prática, e “é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), através da qual se olha de forma retrospectiva para a ação e se reflete sobre o que aconteceu, o que observou, que significados atribuiu e que outros significados se poderia ter atribuído (Dorigon & Romanowski, 2008). Desta forma, a reflexão sobre a ação pôde-se verificar através da elaboração do diário de formação, da concretização de narrativas colaborativas e de reuniões com as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e o par pedagógico, as quais permitiram uma maior aprendizagem, por potenciarem colaborativamente a partilha de ideias e opiniões, essenciais para o melhoramento das práticas subsequentes.

Para concluir este subcapítulo, importa destacar que a adoção da metodologia de I-A foi essencial para a formação e construção pessoal e profissional, na medida em que através de uma prática observadora, crítica, investigadora e reflexiva, permitiu avaliar conceções sobre o ensino-aprendizagem, reconstruindo saberes que possibilitaram o questionamento e a reflexão contínua sobre a prática, de forma articulada (Amaral et al., 1996).

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

“A ação pedagógica dos profissionais centra-se na criança, essencialmente, mas diversifica-se nos projetos e nos colaboradores (família e outros agentes educativos), de forma a proporcionar à criança uma educação (...) com uma visão caleidoscópica do mundo, onde pode voar” (Marta, 2015, p. 281).

Considerando que os saberes docentes estão em relação com os espaços de trabalho sobre o que fazem, pensam e dizem, um saber social que transparece o saber teórico, legal e ético em articulação com o saber da práxis (Tardif, 2014), é relevante que o professor em formação mostre o modo como foram mobilizados na PES. A reflexão sobre o processo de formação é “uma oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130) no sentido da profissionalidade docente.

Neste contexto, o presente capítulo visa a descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas durante a PES, nos contextos da EPE e do 1º CEB, que foram sustentadas pelo quadro teórico e legal presentes no capítulo I e pelo conhecimento do contexto educativo, bem como da metodologia de I-A apresentados no capítulo II. Desta forma, foi possível criar e desenvolver práticas pedagógicas com intuito de dar resposta às necessidades, interesses, curiosidades e problemas nos contextos, algumas das quais serão apresentadas e refletidas de forma crítica, realçando o seu impacto e importância no desenvolvimento da criança, bem como na formação, enquanto futura profissional educativa. As práticas educativas tiveram como princípio uma escola inclusiva pautada pelo respeito, a dignidade e a comunhão com o outro. Atenderam à ética profissional colocando a ênfase na promoção de competências de sabedoria prática, o que significa que revela o futuro profissional como um profissional em formação que sabe responder a dificuldades, tensões e conflitos que ocorrem na dinâmica pedagógica (Tardif, 2014). Sendo o docente um profissional de relação (Teixeira, 2000), este capítulo também apresenta a importância da relação da família/comunidade no processo de ensino e aprendizagem.

3.1. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento holístico das crianças, assumindo-se fundamental no reconhecimento desta enquanto “sujeito e agente do

processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Arroga um papel importante no desenvolvimento da criança desde que valorizados os seus interesses, necessidades, saberes e competências com o propósito de desenvolver todas as suas potencialidades.

Neste sentido, as duas primeiras semanas da PES revelaram-se fundamentais para a posterior atuação no contexto, dado terem consistido na observação sistemática, contínua, participante e ativa, permitindo conhecer o contexto e tudo o que este envolve aprofundadamente, assim como, identificar e compreender os interesses, curiosidades e necessidades de cada uma das crianças e do grupo, bem como refletir sobre a intencionalidade educativa subjacente a cada ação e dinâmica pedagógica.

Assim, tendo como base a observação atenta e cuidada, ao longo do período da PES, foram construídas planificações semanais, de carácter flexível, permitindo a adaptação e integração dos imprevistos e sugestões das crianças, com o intuito de desenvolver ações desafiantes, motivadoras e que fossem ao encontro destas, daí ter surgido o incumprimento de muitas das planificações desenvolvidas previamente. Neste seguimento, foram várias as ações pedagógicas desenvolvidas, no entanto, dada a impossibilidade de as descrever e refletir de forma teoricamente sustentada no presente relatório, optou-se por apresentar algumas atividades realizadas no âmbito do projeto desenvolvido, “A Viagem das Gaivotas”, de acordo com as fases da MTP. Serão ainda apresentadas, atividades pedagógicas referentes a dois projetos, que versaram em torno da dinamização do espaço educativo e da educação ambiental. As restantes ações pedagógicas desenvolvidas serão apresentadas no relatório de estágio do outro elemento do par pedagógico.

Partindo da importância que o espaço educativo apresenta para o desenvolvimento global da criança, as primeiras atividades pedagógicas dinamizadas pela díade, partiram da necessidade do grupo em compreender a organização do espaço, isto é, em arrumar e saber localizar alguns materiais. Esta dificuldade adveio do facto de, mais de metade das crianças do grupo, estarem a frequentar aquela sala pela primeira vez, pelo que houve a necessidade por parte da tríade educativa (educadoras estagiárias e educadora cooperante) e do grupo, em reorganizar o espaço, através de um projeto que envolveu todos os participantes da sala.

Assim, tendo em conta este facto, as dificuldades observadas em arrumar o espaço e alguns comentários e questões tecidas pelas crianças, em distintos diálogos, tal como “Professora, onde guardo este puzzle?” (D.), “No armário do quarto tinha comida.” (R), “Os livros às vezes não estão nos sítios certos.” (L.), identificou-se a problemática (Fase I).

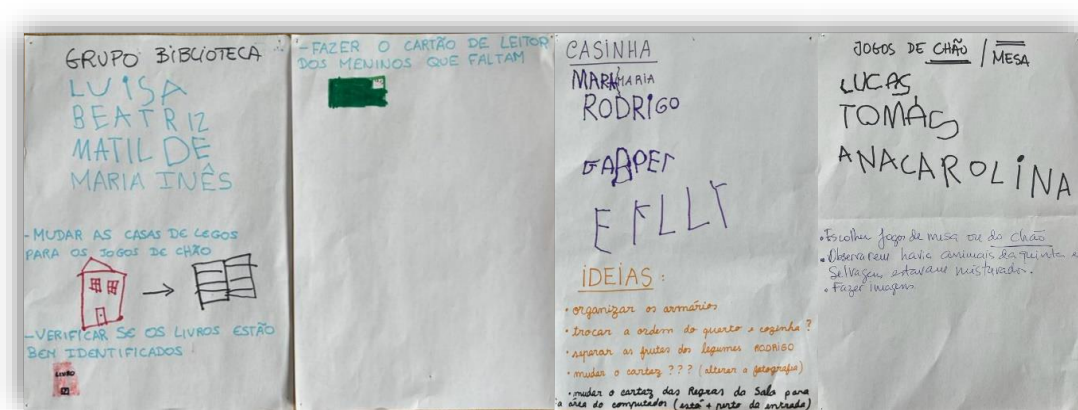
Neste sentido, desenvolveu-se, à volta da mesa grande, uma reunião em grande grupo, onde se partilharam algumas ideias do que era importante modificar ou completar em cada uma das áreas de interesse. Assim, identificaram-se as áreas que surtiam mais dificuldades, e por isso,

mais necessidade de reformulação e definiram-se os pequenos grupos que iriam atuar em cada uma, sendo que cada criança escolheu qual a área onde gostaria de atuar. Deste modo, constatou-se a exigência de atuação em quatro áreas, nomeadamente na área da biblioteca, na área da casinha e nas áreas dos jogos de mesa e dos jogos de chão, na qual se definiram três pequenos grupos, cada um mediado por um dos elementos da tríade educativa. Esta reorganização teve múltiplos objetivos, sendo que os principais consistiam no desenvolvimento da relação da criança com o espaço físico e na promoção do conhecimento dos distintos materiais.

Após esta reunião, cada grupo dirigiu-se à sua área e planeou o que iam fazer (Fase II), registrando numa folha branca as tarefas que iriam realizar (Figura 3).

Figura 3

Planificações realizadas para cada área



Após esta fase, deu-se início à fase III colocando em ação o que se tinha planeado previamente. Dado que o grupo da área da biblioteca foi o grupo cuja mestranda se integrou, será sobre esta área que se irá dar mais enfoque. Assim sendo, no que diz respeito à área da biblioteca uma das tarefas consistiu na elaboração de etiquetas para alguns livros que ainda não estavam catalogados, uma vez que estes se encontravam organizados por temas, nomeadamente, Histórias Tradicionais: Reis, Bruxas; Poesia, Lengalengas, Trava-línguas; Ciências, Mapas; Família, Emoções, Amizade e Histórias sobre animais, na qual a cada tema estava associado um símbolo escolhido pelas crianças, para facilitar a sua arrumação. Desta forma, as crianças começaram por verificar quais os livros que ainda não tinham etiqueta e, de seguida, em conjunto, decidiram qual a etiqueta que teriam de elaborar e colocar em cada um dos livros que não a tinham, fazendo correspondência a uma das categorias de catalogação presentes na estante. Esta atividade permitiu o desenvolvimento de competências semânticas ao fazerem corresponder um tema, ou seja, um significado a um símbolo e de noções matemáticas, aquando da classificação e catalogação dos livros pelos distintos temas e da contagem de livros de cada categoria,

conhecimentos estes fundamentais para a construção do conceito de número. Além disso, foi possível promover o desenvolvimento da motricidade fina, associado às artes plásticas, nomeadamente, ao nível do desenho, recorte e colagem (Castro & Rodrigues, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta área, além da estante com livros, existia também um fantoche representando um dragão, que era muito apreciado e manipulado pelas crianças. Após atentar a este facto, a díade em conversa com a educadora cooperante, considerou que seria importante levar mais fantoches ou, até mesmo, construir alguns com as crianças, de forma a promover o desenvolvimento da expressão e comunicação, da criatividade e da memorização (Lopes da Silva et al., 2016), dado serem dificuldades de algumas das crianças do grupo. Nesta conversa, a educadora cooperante revelou que tinha duas caixas com bastantes fantoches e, perante isso, desenvolveu-se um diálogo com as crianças. Este teve como intuito perceber se gostavam de ter mais fantoches na área da biblioteca e constatamos que foi uma sugestão apreciada pelo grupo.

Após várias semanas de livre exploração dos fantoches, a díade considerou interessante construir um fantocheiro, de forma a enriquecer esta área e desafiar ainda mais as crianças, proporcionando-lhes outras experiências e dando-lhes a conhecer diferentes formas de exploração de uma história. Salienta-se que a utilização deste recurso facilita a compreensão de histórias por parte das crianças, permite uma maior imaginação e criatividade, ao possibilitar que estas criem imagens mentais dos cenários e do que fazer com as personagens e aquando da sua utilização permite, ainda, o desenvolvimento da noção de espaço, com a manipulação dos fantoches (Albuquerque, 2000; Silva et al., 2012). De forma a potenciar as competências supracitadas, as educadoras estagiárias levaram um fantocheiro, em madeira, que tinham construído para a sala. As crianças revelaram muita curiosidade e entusiasmo em saber o que seria aquele objeto e perante este interesse, desenvolveu-se um diálogo, de forma a explicar o que era o fantocheiro, para que servia e como se utilizava. Durante este diálogo as crianças demonstraram muita vontade em experimentar, a qual lhes foi dada essa possibilidade. Após perceberem do que se tratava, uma das crianças comentou que também tinha um fantocheiro em casa, sendo que o dela era vermelho, branco e azul. Após este comentário uma outra criança respondeu “O nosso é castanho, mas podemos pintar!” (R.). Face a este diálogo, as crianças manifestaram o seu interesse em pintar o fantocheiro, pelo que foi proposto que cada criança realizasse um esboço numa folha de como gostava de pintar o mesmo.

Após cada criança realizar o seu esboço, reunimos em grande grupo, para procedermos à escolha do desenho que iria orientar a pintura do fantocheiro. Assim, realizou-se uma votação, com vista a eleger o desenho mais votado. Com a concretização deste momento, foi possível

trabalhar o raciocínio matemático, através da contagem dos votos e, conseqüentemente, desenvolver nas crianças a consciencialização democrática, imperando o respeito pela opinião do outro e pela aceitação da escolha da maioria (Lopes da Silva et al., 2016).

Escolhido o esboço, iniciamos a pintura do fantocheiro, em pequenos grupos, na qual as crianças tiveram a oportunidade de experienciar pintar de pé e manipular materiais que nunca tinham utilizado como trinchas, rolos e latas de tinta. No início desta atividade foi curioso ver a dificuldade que tinham em manipular estes materiais, dado não os conhecer. Após a explicação e exemplificação de como se utilizavam, rapidamente aprenderam e foram satisfatórios os comentários que foram surgindo ao longo da experiência pedagógica, nomeadamente, “Olha, R., como já consigo pintar” (T.), R.: “Parecemos pintores” (R.), “Pintar assim é giro” (J.), “Professora, estou a pintar bem, não estou?” (G.). Depois de pintado o fantocheiro, procedeu-se à escolha do sítio onde queriam colocá-lo, tendo ficado decidido ao lado da estante dos livros (Figura 4).

Figura 4

Área da Biblioteca- Processo de reformulação



Após a colocação deste novo material na sala, foi discutido em grande grupo, a necessidade de definir regras de utilização do fantocheiro e daí estabeleceram-se três regras sugeridas pelas crianças: 1) o número máximo de três crianças a utilizá-lo simultaneamente; 2) a utilização cuidadosa dos fantoches e fantocheiro com vista à sua preservação; 3) proceder à arrumação adequada dos fantoches, colocando os de dedo na caixa pequena e os fantoches de mão na caixa grande. Estas regras foram registadas numa folha branca, na qual à medida que cada regra era debatida, um elemento da díade escrevia e uma criança ilustrava, a fim de ser possível a compreensão de todos. Esta tomada de decisão conjunta da negociação das regras de utilização, permitiu que estas adquirissem maior força e sentido para as crianças, ao participarem na sua elaboração, além de desenvolverem a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico e a

consciência democrática, ao tomarem conhecimento dos seus direitos e deveres, uma vez que ao compreenderem as regras, comprometiam-se a aceitá-las, o que conduzia a uma autorregulação dos comportamentos e o desenvolvimento da expressão oral (Lopes da Silva et al., 2016).

Além das atividades apresentadas, foram ainda realizadas outras, respondendo à planificação que tinha sido realizada ao nível desta área. Após todas as mudanças realizadas em cada área, cada pequeno grupo apresentou o que tinha alterado, com o intuito de todas as crianças compreenderem essas alterações e saberem onde poderiam encontrar os distintos materiais (Fase IV). Apesar das mudanças feitas, estas não ficaram estanques e, ao longo dos dias foram surgindo outras sugestões de complementação ao que tinha sido realizado, a fim de as crianças se apropriarem melhor do espaço e verem os seus interesses e necessidades respeitados.

A dinamização desta e das restantes áreas revelou-se muito benéfica para as crianças, facilitando um melhor e mais apropriado conhecimento do espaço, relativamente aos materiais presentes nas áreas. Permitiu-lhes ainda que se tornassem mais capazes de partilhar ideias, fazer escolhas e tomar decisões, de forma segura e responsável, favorecendo o desenvolvimento da reflexão crítica e ativa em relação ao que as rodeia. Além disso, foi possível trabalhar outros aspetos como a motricidade global e fina, a criatividade e a expressão. Destaca-se, também, na dinamização da área da biblioteca e da casinha, o enriquecimento do jogo simbólico, a partir do qual se estimulou a criação de histórias e o reconto ou imitação de acontecimentos, promovendo o aumento do vocabulário e da imaginação, a expressão de emoções e a descoberta de si e do mundo como um ser social (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

O projeto principal, bem como outras atividades desenvolvidas ao longo da PES, envolveu a díade, a educadora cooperante e as crianças. O projeto referido intitulou-se “A Viagem das Gaivotas” e surgiu do interesse manifestado pelo grupo em conhecer mais sobre esta ave. Esta curiosidade verificou-se no diálogo sobre a sua presença no meio envolvente e as suas particularidades físicas e sonoras, após a leitura de um poema que versava sobre aves.

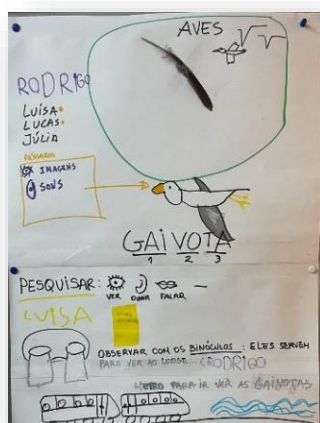
Perante o notório interesse do grupo em explorar conhecimentos e curiosidades acerca das gaivotas, a educadora cooperante questionou o grupo sobre como poderiam pesquisar informações sobre as mesmas. Rapidamente, uma criança respondeu que tinha uma Enciclopédia dos Animais em casa e que ia trazer para a escola, para que pudessem realizar a pesquisa. No entanto, aquando da pesquisa, o grupo verificou que as gaivotas não eram referidas no livro, o que desencadeou ainda mais curiosidade no grupo em intensificar a pesquisa. Assim, houve a necessidade de reunir, em grande grupo, de forma a realizar uma planificação e desenvolvimento do trabalho, iniciando pela partilha do que cada criança sabia acerca das gaivotas, ativando os conhecimentos prévios de cada uma (Fase I). Ao longo deste momento, foi privilegiada a escuta

atenta de cada criança, incentivando à participação e partilha dos seus conhecimentos, por forma a consciencializarem-se sobre o que já sabiam, possibilitando o estabelecimento de relações desse conhecimento, com o que iriam saber. Nesta linha, salienta-se que “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece (...) e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem” (Miras, 2001, p. 58).

Seguidamente, definiu-se o que se queria descobrir e decidiu-se o que se ia fazer, como e onde se ia procurar, procedendo-se à fase II do projeto (Figura 5). Neste momento foi importante que as crianças compreendessem as diferentes formas de realizar as pesquisas. Assim, surgiram diferentes ideias: “Podemos procurar sobre gaivotas nos livros” (L.), “No computador” (T.), “As gaivotas andam na praia, também podíamos ir ver e ouvir as gaivotas. Eu tenho uns binóculos e conseguimos ver ao longe” (R.). Aproveitando as suas sugestões, questionamos a possibilidade de nos deslocarmos à praia para proceder a uma cuidada observação. De imediato, o D.M. respondeu que poderíamos ir de metro, uma vez que era o transporte utilizado no seu dia a dia. Pese embora, se percebesse que algumas das crianças nunca tinham andado de metro e/ou não sabiam do que se tratava.

Figura 5

Planificação do trabalho



Planificado o projeto, deu-se início à execução (Fase III), com a realização de pesquisas, onde as crianças se dividiram em pequenos grupos e à vez dirigiram-se para uma mesa onde tinham à sua disposição um computador e algumas folhas com informações sobre as gaivotas, para visualizarem imagens e vídeos sobre as mesmas (Figura 6). Importa salientar que num primeiro momento, apesar do grupo ter revelado bastante interesse no projeto, nem todas as crianças

quiseram participar nesta atividade de pesquisa, tendo sido respeitada essa escolha das crianças, dando-lhes liberdade para decidir o que pretendiam fazer. Este tempo de liberdade permitiu que as crianças observassem o que estava a ser realizado, tendo, posteriormente, revelado interesse pela atividade, querendo participar. Desta forma, o respeito pelo seu bem-estar e pelos seus desejos revelou-se fundamental para a criança se apropriar da atividade e sentir vontade em participar. Além da promoção da capacidade de realizar pesquisas, esta atividade, teve como objetivos, o desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita, ao nível da formulação de frases e do alargamento do léxico, uma vez que o diálogo foi fulcral nesta atividade e da identificação de convenções da escrita, nomeadamente, ao contactar e reconhecer distintas letras e palavras e ao estabelecerem uma relação entre a escrita e a mensagem oral, dado terem sido vários os pedidos das crianças para a díade ler o que estava escrito (Lopes da Silva et al., 2016). Também o desenvolvimento do sentido de número foi tido em conta, aquando de questões colocadas pela díade como “Quantas patas tem uma gaivota?”, “Quantas gaivotas estão na imagem?” e “Quantas espécies de gaivotas existem?”. Tendo em conta a pesquisa realizada, foi também desenvolvido o conhecimento acerca das gaivotas, nomeadamente, das suas características, o seu modo de vida e algumas curiosidades, e por sua vez do meio envolvente das crianças, uma vez que esta ave estava presente no mesmo.

Figura 6

Atividade de pesquisa sobre as gaivotas



Ao longo da pesquisa, as crianças foram dialogando acerca do que viam e ouviam e a díade ao se aperceber das aprendizagens que estavam a realizar e o entusiasmo com que dialogavam, após as pesquisas, promoveu um diálogo nos diferentes grupos, de forma a que as crianças fossem conversando sobre o que tinham descoberto, para que pudessemos gravar esses mesmos diálogos. Esta iniciativa surgiu como forma de incluir a criança com NAS, uma vez que as tecnologias

constituíam uma ferramenta promotora de aprendizagem para esta criança, ao potenciar a concentração e atenção do que estava a ouvir ou ver, através da repetição das mesmas.

Neste seguimento, após a gravação dos diálogos, reuniu-se em grande grupo para todos ouvirem o que tinha sido gravado, na qual se revelou um momento muito apreciado pelas crianças, ao se ouvirem, algumas delas pela primeira vez, num áudio. No decorrer desta audição, uma das crianças comentou que o que estava a ouvir se parecia com o que ouvia todos os dias de manhã na rádio onde as crianças conversavam sobre um tema, referindo-se a um *podcast*, e sugeriu que fizéssemos algo parecido, uma vez que já tínhamos os diálogos e só nos faltava uma música para iniciar o *podcast*. A partir deste comentário, em grande grupo, a díade começou por perceber se era um interesse comum, realizar um *podcast* sobre o que tinham aprendido acerca das gaivotas e, de seguida, fomos ouvir um episódio, a fim de descobrir mais sobre o que esta criança se referia, que partes constituíam um *podcast* e o que precisávamos de fazer.

Assim, verificamos que além de uma música para iniciar, era também necessário darmos um nome ao *podcast* e a cada episódio e estes teriam de ter uma curta duração. Desta forma, tendo em conta as pesquisas realizadas e os diálogos gravados, em grande grupo, decidiu-se denominar o *podcast* de “Aprendemos Juntos” e que os diálogos iriam dividir-se em dois episódios distintos, ao qual designamos de “Episódio 1- As gaivotas” e “Episódio 2- Curiosidades sobre as gaivotas”. Decididos os títulos, iniciamos a criação da música. No entanto, ao longo deste momento a díade juntamente com a educadora cooperante verificou bastantes dificuldades na realização desta atividade, pelo que considerou que seria mais benéfico para as crianças, desenvolver outras capacidades associadas ao subdomínio da música, mais concretamente ao nível da interpretação ao invés da criação (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a díade criou uma música e posteriormente mostrou às crianças, a fim de perceber as suas opiniões sobre a mesma, se gostavam ou não e se queriam alterar ou melhorar a mesma. Ao ouvirem a música, as crianças mostraram-se muito efusivas pedindo várias vezes para a repetir e sendo esta uma estratégia fundamental na aprendizagem artística, a fim de ser “melhor preservada e representada na mente e na memória” (Godinho & Brito, 2010, p. 14), foi um estratégia adotada pela díade, que resultou na aprendizagem da mesma rapidamente e ao longo de toda a restante PES, verificou-se o impacto que a música e a dinâmica adotada teve nas crianças, uma vez que todos os dias estas espontaneamente a cantavam. Neste seguimento, procedemos à gravação da música cantada pelo grupo e de seguida, adicionamos a utilização de instrumentos musicais para perceber como ficaria melhor. Apesar da primeira opção ter resultado melhor na gravação, a segunda permitiu o desenvolvimento de outras competências e saberes relativos à música, como o nome dos instrumentos musicais, a exploração dos mesmos e por sua vez, a noção de ritmo conjugando a

voz com o som do instrumento (Lopes da Silva et al., 2016). Todas as gravações foram também uma importante estratégia adotada, não só por permitir a preservação das aprendizagens realizadas, mas também por ter potenciado a escuta e análise por parte de todos, estimulando, a crítica e a avaliação face aos próprios desempenhos e aos dos outros e desenvolvendo, por sua vez, a ética das interações, ao verificarem que não podiam falar todos ao mesmo tempo, uma vez que dessa forma não se perceberia o que cada um queria dizer (Godinho & Brito, 2010). Esta dinâmica do *podcast* foi bastante estimada pelas crianças, pelo que acompanhou todas as aprendizagens que iam realizando através da criação de vários episódios. Além disso, ao longo da PES foram múltiplos os pedidos das crianças em ouvir cada um destes, e algumas destas até já haviam memorizado algumas falas, revelando o interesse e o sentido que esta atividade teve para as mesmas.

Na sequência da sugestão das crianças em ir ver as gaivotas à praia, uma das últimas atividades que planeamos foi uma visita à Docapesca, por ser um local onde seria possível observar gaivotas e aprender sobre elas. Assim, aproximando-se o dia da visita, foi importante dialogar em grande grupo sobre os cuidados a ter no percurso, nomeadamente, sobre os colegas mais velhos ficarem responsáveis pelos mais novos. Enfatizou-se a preocupação de o mais velho, colocar o colega mais novo do lado de dentro do passeio; não largar a mão do colega; não sair da fila; sentar-se ou agarrar-se no metro para não caírem; atravessar só nas passadeiras, e apenas, quando o sinal estivesse verde; não correr; não ultrapassar e olhar sempre para a frente, para não tropeçarem nos colegas nem baterem em algum obstáculo. Refira-se que, este momento foi essencial para a compreensão de regras de convivência e de segurança, permitindo que as crianças ampliassem e enriquecessem as suas aprendizagem e competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016).

Entusiasmados com o, tão esperado, dia da visita, iniciamos o percurso até ao local, a pé e de metro, que serviu como um momento de aprendizagem, ao cumprirmos os cuidados a ter, enquanto observavam o que os rodeava. Apesar da proximidade do local em relação à escola e aos contextos familiares, muitas das crianças não conheciam as ruas por onde passaram e a experiência de andar de metro, dado ser uma novidade para a maioria do grupo, revelou-se muito divertida para as crianças.

Na Docapesca, à chegada, as crianças tiveram oportunidade de falar com alguns pescadores que tinham acabado de chegar do alto-mar e que lhes ofereceram algumas petingas para poderem tocar e perceber como era a sua textura (Figura 7). Posteriormente, o grupo teve a oportunidade de conversar com um polícia marítimo que lhes explicou o seu trabalho, bem como algumas regras e cuidados que existem naquele espaço, como por exemplo, ao nível do controle

da quantidade de peixe que cada pescador pode trazer do mar. Seguidamente, o grupo dirigiu-se à lota, onde puderam falar com vendedoras, que lhes mostraram alguns dos peixes e respetivos nomes. Este momento foi muito apreciado pelo grupo, pois puderam ver e aprender alguns nomes de peixes que desconheciam. Por último, o guia que acompanhou toda a visita, levou o grupo a conhecer o espaço exterior e a visualizar as inúmeras gaivotas de distintas espécies que ali estavam, proporcionando novas aprendizagens acerca das mesmas, tal como o facto de naquele espaço rondarem cerca de 50000 gaivotas, informação que deixou as crianças espantadas e deslumbradas com o que estavam a ver. No regresso à escola podia ouvir-se, com entusiasmo, as crianças a dizerem: “Logo vou dizer ao meu pai para comprar um carapau e uma safia” (J.B.).

Figura 7

Visita à Docapesca



De regresso à sala de atividades, no período da tarde, as crianças, em grande grupo, dialogaram sobre a experiência vivida, recordando o que fizeram, o que viram e ouviram, o que aprenderam e o que mais gostaram. Este diálogo, por sua vez, e com o objetivo de construir um novo episódio para o *podcast* do grupo, foi registado no formato de áudio para possibilitar, posteriormente, a partilha com as restantes crianças que não tinham realizado a visita, mas também com os familiares.

Esta visita proporcionou o conhecimento do meio envolvente e ampliou aprendizagens com e na comunidade. Potenciou a vivência de novas experiências, promoveu o cumprimento de regras e a consciencialização das crianças para questões relativas à segurança, o desenvolvimento da linguagem oral, o enriquecimento do léxico e, ainda, robusteceu a capacidade de observação e análise de factos (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à última fase do projeto (Fase IV), correspondente à divulgação e avaliação, esta ocorreu ao longo de todo o projeto, uma vez que, inicialmente, como forma de compilar os episódios do *podcast*, numa plataforma acessível para o grupo, foi criado um *padlet*,

para a sua colocação. No entanto, após divulgação do *podcast* com as famílias, percebeu-se o interesse destas, através dos seus comentários, em acompanhar as práticas desenvolvidas e, por isso, a partir desse momento, ao longo da PES, foram partilhadas atividades e projetos desenvolvidos, assim como o dia a dia das crianças. Esta plataforma além de ter facilitado a divulgação das ações desenvolvidas com os familiares, revelou-se muito benéfica em vários aspetos, nomeadamente, no estabelecimento de interações entre os familiares e a educadora cooperante, a díade e as crianças através da partilha das suas opiniões face às ações desenvolvidas, na compreensão do papel da educadora, dado terem surgido comentários, como: “Não sabíamos que era isto que faziam na escola”. Ora, assistiu-se a uma tomada de consciência sobre as aprendizagens realizadas, uma maior proximidade das famílias com o contexto educativo e uma maior articulação dos saberes entre os dois contextos (Mata & Pedro, 2021). Além desta ferramenta, como forma de divulgação do projeto, as crianças sugeriram a divulgação do projeto aos amigos das outras salas. Assim, foram afixados os registos realizados, algumas fotografias tiradas na visita e as penas de gaivota que as crianças foram encontrando e expondo no mural em frente à sala. Estas duas formas de divulgação demonstraram o quanto as aprendizagens foram importantes e com sentido para as crianças, dado que ao longo do projeto, eram as próprias a sentirem vontade em partilhar o que faziam quer com as outras crianças quer com os familiares, surgindo comentários como: “Professora, tiras-me uma foto com a minha gaivota para colocar no *padlet* para mostrar aos meus pais” (L.) ou “Vou desenhar a gaivota de patas amarelas para colocar no nosso mural” (G.).

Importa salientar, que muitas eram as sugestões das crianças em prosseguir com este projeto. Diziam querer conhecer mais a vida dos pescadores, explorar e descobrir mais sobre os peixes referidos na saída à DocaPesca, visitar um farol, entre outras, demonstrando interesse em dar continuidade ao mesmo e descobrir mais sobre as gaivotas e tudo o que as envolve. Ora, tal como defende Moran (2008), este interesse mostra que as aprendizagens realizadas foram significativas para as crianças, uma vez que “a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las” (Moran, 2008, p. 1).

Simultaneamente aos projetos desenvolvidos, foram dinamizadas atividades pela díade relacionadas com a educação ambiental, mais concretamente ao nível da reciclagem e reutilização dos materiais. Estas partiram da constatação, através da observação realizada, da falta de recursos no contexto referente a esta problemática, e à necessidade do grupo em saber realizar a reciclagem de forma adequada. Os seus objetivos organizaram-se em cinco eixos: 1) tornar o

contexto educativo mais sustentável; 2) consciencializar as crianças para esta problemática; 3) ampliar o conhecimento sobre a reciclagem, como se faz e para que serve; 4) perceber as vantagens da reutilização de materiais; 5) promover comportamentos de preservação do meio ambiente.

Assim, as primeiras atividades pedagógicas consistiram na visualização e exploração de um vídeo a fim de consciencializar as crianças sobre a importância de realizar a reciclagem. De referir que este, ao longo da PES, se revelou significativo para as crianças, uma vez que em distintas situações estas recordavam e assumiam comportamentos tendo por referência o vídeo, tal como é possível verificar nas distintas afirmações proferidas pelas crianças ao longo das atividades.

Após estas atividades, e aproximando-se da época natalícia, na qual era intenção das crianças decorar a sala de atividades com adereços alusivos à mesma, foi desenvolvido um diálogo em grande grupo, questionando-as sobre como costumavam decorar as suas casas e o quê e como queriam fazer na sala de atividades. Depois da surpreendente sugestão de uma das crianças quando afirmou que “Podemos fazer uma árvore de natal com materiais recicláveis, tal como o Vasco reciclou as latas para guardar os lápis [referência ao vídeo]” (R.), foi dialogado sobre com que materiais poderíamos construir a árvore, chegando à conclusão de que poderiam ser utilizadas embalagens de iogurte. Desta forma, começou-se a guardar as embalagens de iogurte e aquando de um número significativo de embalagens, procedeu-se à construção da mesma.

Primeiramente, foi realizado o plano para a construção da árvore, na qual se percebeu que era necessário colar as embalagens de iogurte em forma de círculos de diferentes tamanhos para posteriormente, serem colados em cima uns dos outros formando a estrutura de uma árvore. Esta atividade permitiu o desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente da motricidade fina, com a colagem e manipulação das embalagens e dos círculos, da coordenação óculo manual e da mobilização de conhecimentos matemáticos, através das contagens das embalagens de iogurte de cada círculo, da identificação da ordem de colocação dos distintos círculos, ou seja, da identificação de qual o círculo que ficaria na base, e assim sucessivamente, até ao círculo que ficaria no topo e ainda da contagem do número de níveis que conseguiram construir na árvore, recorrendo aos números cardinais e aos números ordinais (Lopes da Silva et al., 2016). Além destas, também, a utilização de materiais reutilizáveis possibilitou uma consciencialização ecológica, permitindo que as crianças compreendessem como podem reutilizar materiais no seu dia a dia e, assim, desenvolver comportamentos que contribuem para uma sociedade sustentável (Lopes da Silva et al., 2016; Maia, 2020).

Construída a árvore, questionaram-se as crianças sobre a sua pintura, respeitando as decisões democráticas. As suas opiniões dividiram-se e por isso, houve necessidade de se proceder

a uma votação, na qual se consumou pintar a árvore. Assim, avançou-se para a sua pintura, recorrendo a tinta em spray, conforme sugestão das crianças, pois já tinham manipulado estas tintas no ano transato.

Após esta atividade, uma das crianças comentou “só faltam os enfeites” (L.) e impulsionados por este comentário, reunimos em grande grupo para dialogarmos sobre se queriam enfeitar a árvore e, uma vez correspondida positivamente pelas crianças, questionou-se como queriam fazê-lo, ao qual de imediato responderam “com outros materiais recicláveis”. Desta forma, e considerando a importância do envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que contribui para a criação de um ambiente de maior proximidade e de confiança entre estas e o jardim de infância, promove uma maior facilidade na continuidade das aprendizagens realizadas no contexto educativo e possibilita uma maior quantidade e diversidade de recursos ao educador a fim de permitir uma melhor resposta às necessidades de cada criança, sugeriu-se que os enfeites de materiais recicláveis para a árvore de natal fossem realizados com as famílias (Mata & Pedro, 2021). Esta atividade foi muito apreciada pelo grupo e ao longo dos dias demonstraram bastante entusiasmo em participar na decoração, querendo construir variados adereços. Foram múltiplos os enfeites construídos pelas crianças, surgindo ideias originais e criativas, com recurso a distintos materiais, nomeadamente rolos de papel, CD's, rolhas, caixas de bombons, entre outros (Figura 8).

Figura 8

Árvore de Natal- Processo de construção



Ao longo da PES, mas essencialmente na fase final, a diáde pôde verificar que as atividades desenvolvidas ao nível da educação ambiental, foram significativas e impactaram as crianças, ao observar os seus comportamentos, realizando corretamente a reciclagem, mas também através dos seus comentários, nomeadamente, aquando da visita suprarreferida, ao afirmarem “Esta rua está cheia de lixo” (L), ou “Agora temos de encontrar um ecoponto amarelo, para colocarmos os nossos pacotes de bolachas” (M.), revelando ter ficado despertas para a problemática. É de realçar

que a partir destas atividades, algumas das crianças que inicialmente não o faziam, começaram também em casa a realizar a reciclagem e a refletir sobre a reutilização de materiais, tendo sido, por isso, importantes mediadoras para a adoção de comportamentos sustentáveis no contexto familiar.

Importa, desta forma, destacar a relevância da educação em ciências na EPE, uma vez que possibilita às crianças tornarem-se cientificamente cultas, capazes de interpretar, analisar criticamente e reagir, tomando decisões informadas, às situações que afetam as suas vidas e a dos outros, com vista à adoção de soluções sustentáveis. A educação em ciências procura, assim, formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável, tendo em conta os desafios e as necessidades da sociedade atual (Martins et al., 2009).

A avaliação das atividades e projetos desenvolvidos foi uma prática tida em conta em todas as experiências, numa perspetiva formativa, na qual a díade juntamente com a educadora, promoviam diariamente a partilha de conhecimentos já adquiridos, o que haviam aprendido de novo e o que gostariam de saber mais. Neste processo, a organização e avaliação dos dossiês realizada às quintas-feiras, como suprarreferido, que se baseava, principalmente, na valorização dos progressos de cada criança, permitia que cada uma observasse as produções que realizava, e conseqüentemente, tomasse consciência das suas evoluções e melhorias, acompanhando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, através deste processo ocorrido ao longo da PES, foi possível verificar um claro desenvolvimento do grupo.

Perspetivando este desenvolvimento holístico e pleno da criança, ao longo de toda a prática, as ações desenvolvidas basearam-se nos interesses e necessidades observadas do grupo e de cada uma das crianças, com vista ao desenvolvimento de competências e aprendizagens contextualizadas e articuladas entre as distintas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Desta forma, em todas as ações foi priorizado o bem-estar da criança, respeitando e satisfazendo as suas necessidades, oferecendo carinho e atenção, incentivando à sua expressão livre, transmitindo-lhe segurança e confiança, para poder errar e reconhecendo e elogiando as suas conquistas, proporcionando a construção de uma relação afetiva em busca de um objetivo comum, o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, destaca-se o papel ativo da criança ao longo de todo o processo, capaz de construir o seu currículo e participar ativamente nas decisões relativas ao seu processo educativo.

Importa ainda destacar que todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, nomeadamente, cada observação, planificação e reflexão, cada interação e ação, cada atividade, cada partilha, cooperação e colaboração entre a díade, as crianças, a educadora cooperante e a supervisora institucional foram essenciais para o desenvolvimento de múltiplas competências para

a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, tendo permitido assumir uma atitude reflexiva, consciente e fundamentada, a fim de analisar e adequar as práticas futuras. No entanto, tal como defende Marta (2015, p. 145), a formação inicial, apesar de permitir o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que capacitam para desenvolver a profissão de educador de infância, sendo relevantes para o desenvolvimento das crianças, não são “suficientes perante os desafios”, por isso mesmo, por mais conhecimentos que o educador tenha, a sua formação deve ser constante, numa procura de aprendizagem, preferencialmente entre pares, ao longo da vida, a fim de potenciar uma melhor resposta perante os desafios sucessivos que a sociedade evolutiva coloca.

3.2. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa desenvolvida no 1º CEB baseou-se num processo formativo de I-A que se sustentou em momentos cíclicos de observação, planificação, ação, reflexão, a partir dos quais se transformaram as práticas educativas e os saberes profissionais. Todo o processo se desenvolveu numa perspetiva colaborativa entre a díade, as crianças, a docente cooperante e a docente institucional, o que proporcionou uma partilha de saberes e momentos de reflexão conjunta, a fim de procurar uma melhoria das práticas educativas e um crescimento pessoal e profissional da mestrande. Além disso, com vista ao desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, significativa e colaborativa, onde os alunos se inseriam e assumiam um papel ativo, foi essencial compreender e identificar os interesses, capacidades e necessidades dos alunos.

Ao longo da PES, procurou-se promover aprendizagens globalizantes e articuladas com as distintas áreas curriculares, tendo por base, por um lado os documentos orientadores e normativos, referidos no capítulo I, a fim de promover a trans e interdisciplinaridade e, por outro lado, estratégias e metodologias ativas, que valorizavam a criança, instigando-a a assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e que permitiam dar resposta às dificuldades e necessidades da turma. Este exercer profissional, com sentido e responsabilidade, inclui a auto e hétero avaliação numa perspetiva de desenvolvimento constante dos seus conhecimentos e competências (Tardif, 2014).

Neste sentido, urge reforçar a importância das duas primeiras semanas de observação e colaboração no contexto, na procura de uma prática contextualizada e significativa. Através da observação direta e indireta, aliada à participação e cooperação no contexto, foi possível recolher informações relativas aos alunos, à turma e ao contexto, pela grelha de observação, estabelecer

relações com os distintos agentes do processo educativo e ter conversas informais com a docente cooperante, que proporcionaram a clarificação e a troca de ideias e experiências essenciais para a construção do perfil de docente. Importa salientar que todas as informações registadas foram fulcrais para os posteriores momentos de planificação, ação e reflexão, antes, durante e após ação.

Assim, durante essas semanas, o par pedagógico focou-se na observação e identificação dos interesses e necessidades dos alunos e na aprendizagem e compreensão de diversas estratégias que eram apreciadas pelos mesmos e que permitiam captar a atenção, além de promover uma atitude ativa e indagadora no processo de aprendizagem. Desta forma, foi possível compreender que as maiores dificuldades da turma recaiam na leitura e escrita e na capacidade de resolução de problemas.

A partir da terceira semana da PES, a díade procedeu à construção e concretização de unidades de aprendizagem, que possibilitaram o desenvolvimento de atividades de forma gradual, realizadas alternadamente entre o par pedagógico, em coadjuvação, proporcionando a cada uma, momentos autónomos e adequados de exercício da prática educativa profissional.

Considerando a impossibilidade de descrever e refletir sobre todas as ações desenvolvidas ao longo da PES no 1º CEB, será dado principal destaque ao projeto desenvolvido com e para a turma, através da apresentação de duas unidades de aprendizagem uma vez que se privilegiou a interdisciplinaridade. A fim de contextualizar as unidades de aprendizagem, será explicado como surgiu o projeto dinamizado, quais os seus objetivos e o percurso realizado até à fase de divulgação.

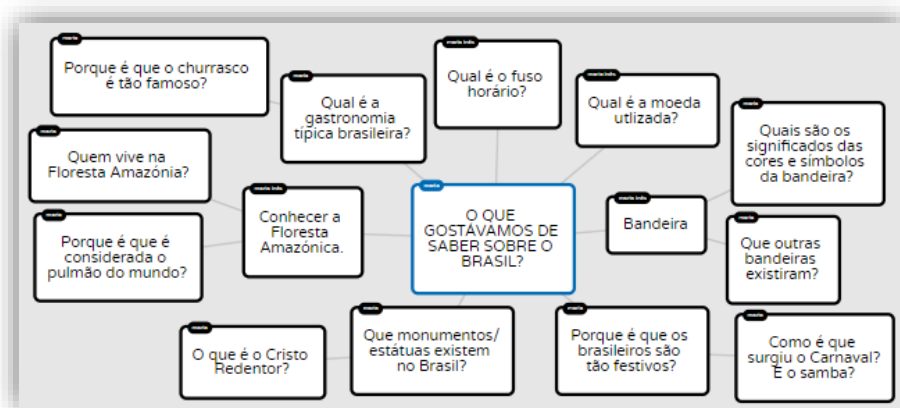
Familiarizadas com o desenvolvimento de projetos, as primeiras semanas foram marcadas por várias questões e comentários das crianças sobre o projeto que se iria desenvolver, tal como “Professoras, já sabem que projeto vamos desenvolver?” (M.), “Vai ser sobre o quê?” (S.), “Podíamos aprender sobre o Brasil, também já aprendemos sobre Cabo Verde [referindo-se a um projeto desenvolvido no ano transato, onde puderam conhecer a cultura cabo verdiana]” (V.B.), “Sim, e os alunos brasileiros podem nos ensinar coisas de lá.” (Z.). Paralelamente a este interesse manifestado por algumas crianças, a díade observou que uma destas ainda não estava adaptada àquele contexto, uma vez que havia chegado do Brasil no mês anterior. Além disso, ao longo dos dias eram múltiplos os momentos de comparação entre Portugal e Brasil, quer ao nível de palavras, quer de costumes e tradições, sendo momentos apreciados por toda a turma. Neste sentido, e uma vez que, ao longo da PES, a valorização da criança e a escuta das suas opiniões, interesses e necessidades foi uma constante, o par pedagógico juntamente com a professora cooperante, considerou que poderiam ter um mote para desenvolver um projeto sobre o Brasil. Surgiu, assim, o projeto “Os Muros e os Contextos”, cujo seu processo se desenvolveu em parceria com uma

turma do 3º ano da escola Nosso Espaço Creche Escola do Brasil. Esta possibilidade de abordar um tema do interesse das crianças, só foi possível devido à flexibilidade curricular e autonomia cedida às escolas e aos professores, através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 8 de julho, pois de outro modo, os conteúdos seriam apenas os estabelecidos no currículo, sendo iguais para todos e não haveria oportunidade para projetos diferenciados. Além disso, os distintos ritmos de trabalho das crianças estariam condicionados e, por sua vez, contribuiriam para o insucesso escolar (Formosinho, 2009).

Neste seguimento, na fase inicial do projeto, promoveu-se a construção de um mapa concetual na aplicação *popplet*, com o intuito de responder às questões: “O que sabemos sobre o Brasil?”, “O que gostávamos de saber sobre o Brasil?” (Figura 9) e “Onde vamos procurar?”, a fim de compreender os conhecimentos prévios que a turma tinha sobre este país, assim como promover o sentido crítico e reflexivo dos alunos. Desta forma, aquando da primeira questão, surgiram respostas como “É um país muito pobre.” (R.Q.), “É um dos países maiores do mundo.” (S.), “Fazem muitos churrascos.” (V.G.), “Na bandeira nacional diz Ordem e Progresso.” (M.), “Tem a Floresta Amazónica.” (S.P.), entre outras. Na segunda questão, as respostas incidiram sobre o conhecimento da Floresta Amazónica, da gastronomia típica, de monumentos, dos símbolos nacionais, do fuso horário e das festividades, tendo surgido intervenções como “Quem vive na Floresta Amazónica?” (N.), “Qual é a gastronomia típica brasileira?” (R.F.), “Que monumentos/estátuas existem no Brasil?” (V.), “Quais são os significados das cores e símbolos da bandeira?” (R.F.), “Que outras bandeiras existiram?” (S.), etc. Por último, foram delineados meios e estratégias, com o intuito de responder ao que gostariam de saber, recorrendo à internet, livros, jornais, familiares, colegas brasileiros e residentes do Brasil. A construção de um mapa concetual foi uma escolha feita pela díade devido às suas potencialidades, nomeadamente, pelo facto de consistir numa rede de organização de ideias e informações prévias que se relacionam, e que pela sua estrutura permite criar uma imagem única, que tal como defende Novak e Cañas (2010), o cérebro retém e descodifica mais facilmente, melhorando a capacidade de processamento de informação e de memorização e, por sua vez, facilitando a aprendizagem. Além disso, o facto de ter sido realizado no digital torna-o mais atrativo e agradável visualmente, mas também a interação provoca na criança maior predisposição para aprender e maior motivação. Deste modo, este momento de partilha e discussão de ideias deu resposta às duas primeiras fases da MTP, nomeadamente: Definição do Problema e Planificação e desenvolvimento do trabalho.

Figura 9

Mapa conceitual sobre o que gostávamos de saber sobre o Brasil



Desta forma, definiram-se como objetivos principais do projeto: dar a conhecer aos alunos outras realidades, levando-os a analisar e refletir acerca da diversidade cultural, incentivando-os a ser cidadãos ativos e responsáveis na comunidade onde se inserem; promover um ambiente multicultural de aprendizagem; identificar obstáculos presentes nas duas culturas, que ao longo do projeto designamos de muros e estimular a capacidade de empatia e entreajuda na procura de ultrapassar esses mesmos muros. Com estes objetivos desenvolveram-se competências, de modo articulado entre as distintas disciplinas, assim como objetivos transversais, relacionados com a cidadania, resultantes da construção de unidades de aprendizagem ao longo da PES. Indo ao encontro do PASEO, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e sentido crítico, trabalhando de forma colaborativa e promovendo competências de comunicação. Além disso, foi também importante desenvolver questões relacionados com a cidadania, nomeadamente, os direitos humanos e o respeito pela diversidade e dignidade humana, com vista à rejeição da discriminação e exclusão social, através de ações conscientes, sensibilizadas e solidárias (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho; Oliveira-Martins et al., 2017).

A terceira fase do projeto, intitulada de “Execução”, de acordo com a metodologia adotada, correspondeu ao desenvolvimento das atividades, pensadas e planeadas tendo por base a importância da articulação curricular, entre o projeto e os conteúdos abordados em sala de aula.

Deste modo, a fim de contextualizar este país, a díade considerou importante começar por desafiar os alunos colocando a questão, “Onde fica o Brasil?”, recorrendo, primeiramente, a uma imagem de um planisfério. A partir da questão desencadeou-se uma partilha de ideias, mobilizando conhecimentos da Geografia, nomeadamente ao nível da localização deste país, nos continentes e do oceano que o rodeia, e por sua vez, também da localização de Portugal. Seguidamente, com o intuito de compreenderem melhor a distância entre os dois países, assim

como, compararem o tamanho destes, recorreu-se ao *Google Earth* e possibilitou-se uma visão virtual do mundo real. Nesta sequência, uma das crianças de nacionalidade brasileira, sugeriu que vissem a sua casa do Brasil, ao qual foi aceite pela turma que entusiasmada visualizou atentamente o percurso até lá.

A partir deste momento inicial de contextualização, os alunos, ao longo do projeto, acederam, visualizaram e analisaram notícias, vídeos e imagens cuja sistematização dos resultados lhes permitiu ficarem sensibilizados para alguns problemas da atualidade e foram desafiados a conhecer os símbolos do Brasil, como a bandeira e o hino, a diferença horária em comparação com Portugal, a unidade monetária e a história sobre o surgimento do país. Também a realização de pesquisas sobre diferentes temáticas foi recorrente, por forma a adquirir informações sobre as mesmas, mas também desenvolver técnicas de recolha e análise de informação, nomeadamente sobre cada estado, monumentos e gastronomia tradicional. Aliada a estas dinâmicas, todas as semanas a turma reunia-se via *Meet* com a turma do 3º ano do Rio de Janeiro, de forma síncrona, para consolidarem as aprendizagens e partilharem conhecimentos de cada país, como costumes e tradições. Manter os conhecimentos de plataformas de ensino a distância usadas no período Covid19, é continuar a preparar as crianças para o imprevisto.

Além desta colaboração, procurou-se envolver as famílias, ao longo de todo o projeto, pois concordando com Alves e Leite (2005, p. 9), “a cooperação escola-família-escola exige vontade, tempo, perseverança (...) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os resultados dos alunos”. Desta forma, esta participação e colaboração foi promovida através da visita de uma encarregada de educação à escola de origem brasileira, para ensinar a confeccionar uma receita tradicional do Brasil, mas também através de desafios enviados para casa e lançados no *padlet* criado para o projeto. Este facto favoreceu uma relação mais afetiva e de proximidade com o país e a cultura.

Na procura do desenvolvimento holístico da criança, as ações pedagógicas desenvolvidas ocorreram de forma gradual e contextualizadas, tendo por base metodologias ativas que valorizaram a criança no seu processo de aprendizagem, colocando-a no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento. Pautou-se pela participação ativa de todos os alunos, pelo trabalho cooperativo e colaborativo em sala de aula, estimulando a valorização e o respeito pelas ideias dos outros, assim como, pela fomentação por assumir uma postura indagadora e crítica, a fim de promover o desenvolvimento de competências gerais, permitindo tomar decisões e agir de forma autónoma, responsável e consciente. Para a construção do conhecimento foi, também, recorrente a utilização de diferentes plataformas e recursos digitais e analógicos, dadas as suas potencialidades, nomeadamente no desenvolvimento de múltiplas competências e no

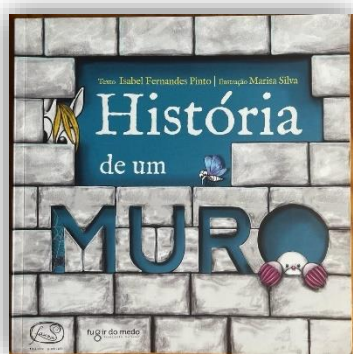
acesso à informação, mas também devido à sua natureza motivadora, essencial neste processo (Ruivo & Mesquita, 2013).

Como referido anteriormente, dada a impossibilidade de abordar todas as unidades de aprendizagem, foram selecionadas duas para esse efeito. Desta forma, tendo por base algumas das ideias referidas no mapa concetual construído, a primeira unidade de aprendizagem, intitulada de “O que estará para além do muro?”, procurou que os alunos compreendessem os direitos das crianças e que em diversas situações estes não são respeitados.

Assim, os alunos começaram por ouvir uma pequena gravação de áudio criado pela díade, com o intuito de relaxarem e ao mesmo tempo refletirem sobre o que era um obstáculo, o que sentiam quando encontravam um obstáculo e como o poderiam superá-lo. A partir desta reflexão individual realizou-se uma pequena discussão sobre o que tinham ouvido e, seguiu-se para a exploração e leitura do livro “História de um Muro” (Figura 10), de Isabel Fernandes Pinto, pois corroborando com Cosme et al. (2021), a introdução de um tema, de forma motivadora, pode partir do conhecimento e estudo de obras literárias.

Figura 10

Livro “História de um Muro” de Isabel Fernandes Pinto



Este estudo decorreu em vários momentos. Antes da leitura, a exploração iniciou com um diálogo de análise da capa e contracapa, reconhecendo os elementos de identificação da obra, nomeadamente, o título, o autor e a editora e seguiu com a construção de um esquema com as previsões da história na aplicação *bubbl.us*, onde surgiram respostas como “Um muro que causa conflitos a diferentes animais.” (R.F.), “Um muro que vai tirar liberdade aos animais.” (N.), “Um Humano que está farto do muro e vai deitá-lo abaixo.” (J.). Construído o esquema, procedeu-se à leitura da fábula, onde os alunos foram levados a refletir sobre os direitos suprimidos e referidos na fábula, reativando os conhecimentos prévios acerca dos direitos humanos.

O momento da leitura foi realizado em voz alta. Uma vez que a história era extensa, a díade teve de recorrer a diferentes estratégias, a fim de conseguir captar a atenção dos alunos ao longo da mesma. Segundo Duke e Pearson (1993, citado por Castro & Mendes, 2016), as estratégias auxiliam no processo de compreensão e atenção. Decidiu-se projetar a história, fomentar a leitura alternada entre a díade e os alunos, promover a discussão coletiva pela colocação de questões ao longo da mesma e pela realização da leitura em três partes, efetuando pausas em pontos específicos da mesma, possibilitando que acompanhassem a leitura, identificassem, refletissem e registassem o que ouviam em cada uma, assim como, previssem o que poderia acontecer na parte seguinte (Ribeiro et al., 2010).

Tal como defende Santos et al. (2021), aquando da aquisição de conhecimentos e da procura por novas descobertas, a leitura e literatura encontram-se interligadas. A partir das fábulas, propicia-se a vivência de sentimentos e ações das personagens, enquanto é transmitida uma lição de moral, a fim de levar o leitor a uma reflexão e, conseqüentemente, provocar melhorias nas práticas sociais. Este género textual, devido à sua linguagem sugestiva, capaz de encantar e dar resposta às questões, curiosidades e fantasias das crianças através da propagação de valores, incentiva o prazer e o gosto pela leitura, além de promover o desenvolvimento linguístico e a formação pessoal e social.

Através desta fábula, permitiu-se que os alunos fossem consciencializados para o impacto que o desrespeito pelos direitos humanos pode assumir, dado que ao longo da fábula foram referidos diferentes direitos que foram perdidos pelos animais, após a construção de um muro, resultante de conflitos entre humanos. O momento após a leitura revela a compreensão da mesma, contribuindo para a construção do sentido do texto. Passa por vários níveis, desde a simples compreensão literal, inferencial e reorganização da informação, até à compreensão crítica que coloca o aluno numa posição que o leva a emitir juízos de valor sobre o tema (Viana et al., 2010). Desta forma, procedeu-se à interpretação da fábula, onde se desafiaram os alunos a pensar e a compreender empaticamente o autor da obra. Assim, a observação da ilustração e a análise da obra permitiram aos alunos perceber os “muros” que as personagens enfrentavam no espaço que o autor criou. As perguntas que orientaram a compreensão da leitura levaram os alunos a organizar a informação. Esta organização em tabela, ajudou visualmente a compreender a temática e a mensagem da história e estimulou a compreensão crítica, ao identificarem os direitos perdidos e mobilizarem saberes já construídos, fazendo paralelismo com situações reais, em que os mesmos direitos fossem perdidos, ainda que associados a outras causas.

Nesta sequência, desafiamos os alunos com uma exposição de diferentes notícias, vídeos e imagens sobre os direitos das crianças que não estavam a ser respeitados no Brasil, a fim de

transpor o que tinham lido no livro para a vida real. Demonstrando bastante espanto e interesse face ao que viam e liam e, orientados pela proposta da díade de escreverem o que pensaram e sentiram ao ler cada notícia, gerou-se uma discussão em grande grupo, onde se estimulou uma postura crítica e reflexiva, que foi bem correspondida pelos alunos, intervindo de forma pertinente com os seus pensamentos e opiniões. Ora, discutir temas sensíveis com as crianças como este, dando espaço para levantarem questões, proporcionam aprendizagens enriquecedoras embora seja um risco, pois por vezes o impacto que o professor queria provocar nos alunos, pode reverter-se. Precisamente, as alunas M. e V., crianças nascidas no Brasil, comentaram, aquando do diálogo, “Fiquei muito triste por saber que isto acontece no meu país” e “Sinto-me culpada pelo que está a acontecer no meu país”. Tendo como objetivo a consciencialização perante situações de desrespeito pelos direitos das crianças e possíveis soluções para o minimizar e, não desencadear sentimentos de culpa e tristeza, de imediato, foi importante esclarecer que apesar da díade ter trazido apenas notícias relativas ao Brasil, as situações retratadas aconteciam em todos os países e que esta escolha tinha derivado do projeto que estávamos a desenvolver. Este momento revelou-se muito importante tanto para as alunas, como para todos, que ficaram mais esclarecidos, compreendendo que as situações apresentadas não eram provocadas diretamente por cada um de nós, mas que podemos minimizá-las através de pequenas boas ações diárias. Também para a construção da identidade profissional e pessoal da mestrande este momento foi muito enriquecedor, ao ter desencadeado uma reflexão acerca dos sentimentos provocados nos alunos que, por sua vez, permitiram um maior cuidado e atenção na preparação das práticas que se seguiram.

Neste seguimento, em volta da temática dos muros, realizaram-se desafios matemáticos, em pequenos grupos, em torno da construção de um muro, mais concretamente ao nível da sua pintura. Importa, aqui destacar, que aquando da realização de trabalhos de grupo, a díade procurou sempre formar grupos heterogéneos, procurando garantir que os alunos com menos dificuldades ajudariam os alunos que necessitavam de maior apoio, pois corroborando com o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (2011), o agrupamento homogéneo aumenta as diferenças de desempenho entre alunos, impedindo a inclusão.

Esta atividade foi realizada numa folha de registo e teve como objetivo desenvolver conteúdos de álgebra, nomeadamente sequências de crescimento, assim como o raciocínio matemático e comunicação matemática, seguindo as diferentes fases do pensamento computacional (Canavarro et al., 2021). A álgebra fomenta a generalização de algumas operações matemáticas permitindo que letras ou outros símbolos substituam os números (Fernandes, 2006).

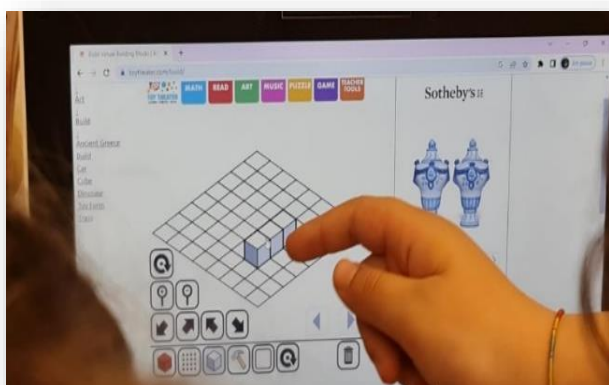
Tal como mostra Fernandes (2006), é importante que haja uma orientação pedagógica na turma e que se desenvolva uma conexão entre os dados que favorece a descoberta do padrão e a formulação de lei(s) recursivas, para que a criança consiga passar da abstração a uma visão generalista. O facto de todo o processo se ter conectado com a história e, assumindo como tópico principal o muro, proporcionou que as crianças entendessem o interesse prático da aplicação da álgebra.

Nesta atividade encontrava-se ilustrado um cubo no chão, pertencente à primeira fila de um muro, na qual se pretendia pintar as suas faces, considerando que a face voltada para o chão não seria pintada. Neste sentido, os alunos deviam identificar o número de faces que precisariam de ser pintadas dependendo do número de cubos que constituíam o muro, descobrindo a regularidade.

Assim, cada grupo começou por ler o problema, extraíndo as informações essenciais do mesmo, indo ao encontro da primeira fase do pensamento computacional, correspondente à abstração. A fase da decomposição, ou seja, da estruturação da resolução em etapas mais simples, ocorreu pelo facto de a díade ter colocado diferentes alíneas, aumentando, progressivamente, o número de cubos que constituíam o muro. Para esta fase, foi importante a observação de um cubo e a interação com uma ferramenta digital, nomeadamente com a aplicação *Toy Theater- Build Virtual Building Blocks*, que permitia a construção do muro fazendo aparecer cubos e, por sua vez, facilitava a contagem do número de faces que era necessário pintar (Figura 11).

Figura 11

Interação com a aplicação Toy Theater para auxiliar na resolução dos desafios matemáticos



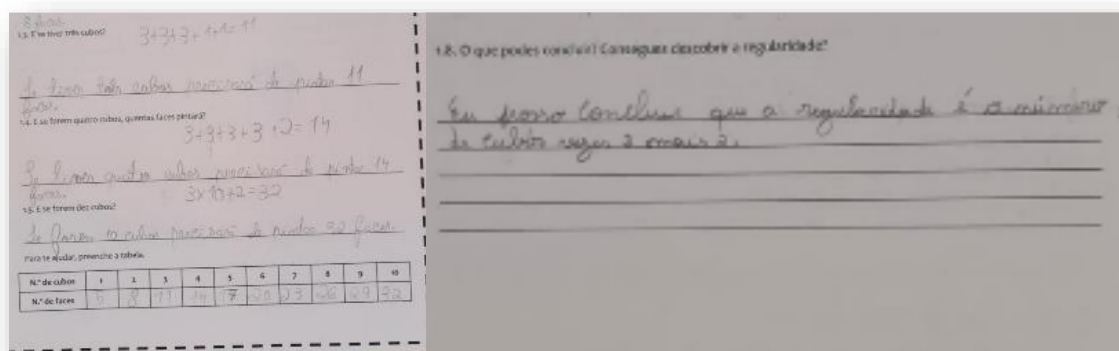
Desta forma, aquando da resolução das diferentes alíneas, os grupos foram reconhecendo padrões envolvidos no processo de resolução do problema. Neste processo, as crianças resolveram por tentativa erro, o que torna a aprendizagem dinâmica por envolver pensamento e

discussão com o grupo. A resolução de problemas passou pela esquematização, o que ajudou a desenvolver a capacidade de representação da criança fomentando a criatividade e o pensamento matemático. A comunicação pelo aluno, descrevendo a regularidade, revela o raciocínio simbólico e o processo pelo qual ele cria significados. Verificou-se uma grande predisposição dos alunos para procurar regularidades e interpretar a tabela encontrando uma fórmula final, pelo que se reforça que “os alunos poderão desenvolver uma atitude favorável em relação à Matemática, reconhecendo a sua unidade, o seu valor e o seu poder, e poderão igualmente conseguir melhorar a preparação para as aprendizagens posteriores, nomeadamente no domínio da Álgebra” (Canavarro, 2007, p. 36).

Assim, aquando da descoberta da regularidade, presente na pintura do muro, os alunos identificaram que o número de faces pintadas era o triplo do número de cubos mais dois (Figura 12). Por fim, é de realçar que os alunos recorriam à aplicação para procurarem e corrigirem erros, testarem, refinarem e otimizarem cada resolução, mas também aquando da discussão coletiva, promoveu-se a partilha das resoluções dos distintos grupos para o mesmo fim (Canavarro et al., 2021).

Figura 12

Processo de descoberta da regularidade presente na pintura do muro

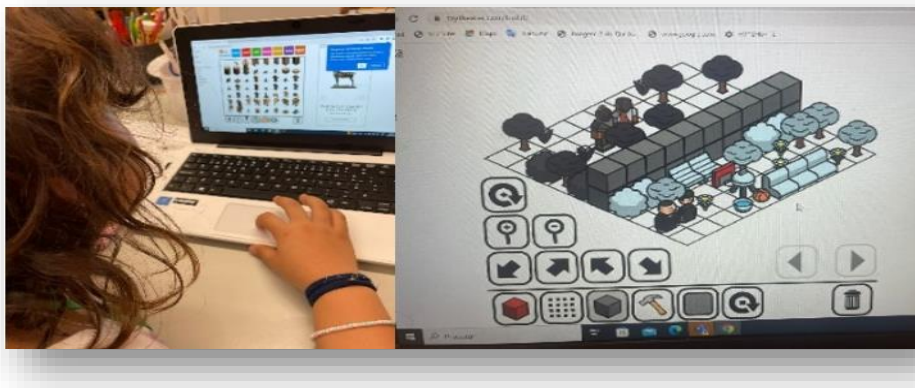


Seguidamente, a partir do muro construído para a resolução dos desafios matemáticos, a diáde desafiou os alunos, a pares, a criarem uma história com um muro, considerando as várias etapas da escrita de um texto, nomeadamente, a existência de uma situação inicial (introdução), o aparecimento de uma complicação ou conflito, as reações das personagens, a resolução do problema (desenvolvimento) e a situação final (conclusão). Simultaneamente, foi proposto que acrescentassem, na aplicação, novos elementos, como personagens e objetos, a fim de ilustrarem a história, mas também conhecerem e explorarem outras ferramentas da aplicação (Figura 13). Posteriormente, aquando da apresentação de cada história, foi gravado o áudio e construído um

livro digital, na aplicação *Story Jumper*, com as diferentes imagens dos muros criados, associados a um áudio pela voz das crianças que conta a respetiva história.

Figura 13

Processo de construção de um muro na aplicação Toy Theater



Por fim, como discussão final e sistematização da aula, desencadeou-se um diálogo, em grande grupo, em torno da análise dos significados dos muros construídos pelas crianças em comparação com o significado do muro para a autora do livro. Desta comparação verificou-se que para a autora, os muros referiam-se ao desrespeito pelos direitos humanos, enquanto para as crianças, os muros significavam obstáculos do quotidiano, nomeadamente, “O nosso muro separa dois amigos” (V.) e “O muro separa o mundo feliz do infeliz” (L.).

Ainda relacionada com esta unidade de aprendizagem, as professoras estagiárias tiveram a possibilidade de contactar a autora do livro inicialmente explorado e, desta forma, surgiu a oportunidade da mesma ir ao contexto educativo. Neste sentido, propiciou-se a construção de uma entrevista para realizar à autora aquando da sua visita, tendo desenvolvido aprendizagens sobre em que consiste e qual a sua estrutura. Também a partir desta oportunidade, promoveram-se aprendizagens ao nível da criação e das características de um convite, uma vez que a autora tinha permitido a presença de uma outra turma e, por isso, também em grande grupo, se estimulou a construção de um convite para uma turma do mesmo ano estar presente nesta sessão. Marcada pelo entusiasmo das crianças e pelas suas questões criativas, a sessão com a autora iniciou com a entrevista, na qual a mesma se mostrou aberta e impressionada perante a criatividade das questões das crianças. Seguidamente, a autora propôs realizar a leitura do livro que as turmas tinham lido em sala de aula, a qual foi aceite com muito alegria pelas crianças e, nesse momento, impressionou todos com a sua leitura expressiva da obra. A sessão culminou com uma surpresa da autora, que trouxe as personagens da história no género de marionetas e que proporcionou a colocação de questões por parte das crianças às personagens, respondendo

através da utilização das mesmas. A sessão proporcionada foi apreciada por todos os envolvidos, tendo mesmo surgido comentários como “Professora, podemos convidar a autora para vir contar histórias à nossa sala” (G.), o que revelou o quanto tinha sido interessante para a aluna.

Considerando os princípios transdisciplinares, ao longo desta unidade de aprendizagem, realizou-se uma articulação curricular, que permitiu à díade realizar uma abordagem a uma temática de Cidadania e Desenvolvimento e de Estudo do Meio, essencial no desenvolvimento do projeto. A partir do realce da importância dos direitos humanos promoveu-se uma reflexão crítica perante o desrespeito dos mesmos, compreendendo como agir em algumas situações, enquanto, simultaneamente, se fomentaram hábitos de leitura e escrita e se desenvolveram conceitos e temáticas de Matemática, nomeadamente ao nível da álgebra, através da identificação de regularidades, desenvolvendo, por sua vez, a resolução de problemas, o raciocínio matemático, o pensamento computacional, a comunicação e a representação matemática.

Tal como referido ao longo do subcapítulo, este projeto procurou explorar os diferentes muros que vão surgindo ou são provocados na sociedade, possibilitando que os alunos contactassem com realidades distintas, favorecendo o pensamento crítico sobre a necessidade e a efetiva mudança de atitudes e ações perante os temas apresentados. Neste sentido, considerando o interesse dos alunos em conhecer a Floresta Amazónica, a abordagem a esta temática surge explanada na unidade de aprendizagem “Que muros encontramos na Amazónia?”, na qual a díade transformou a sala de aula na mesma. Os objetivos principais desta unidade basearam-se no confronto com as ações praticadas pelo Homem, articulando com a área de Estudo do Meio através do reconhecimento das diferentes modificações ambientais e da análise dos desequilíbrios provocados nos ecossistemas, que influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade.

Desta forma, proporcionou-se uma outra exposição aos alunos, com recurso a vídeos, imagens e notícias sobre as diferentes modificações ambientais presentes na Floresta Amazónica, nomeadamente, sobre a poluição do solo, a poluição da água, a poluição do ar, o assoreamento, os incêndios florestais, a desflorestação e a extinção de espécies. A partir da visualização desta, realizou-se uma discussão em grande grupo sobre o que tinham observado, recorrendo a questões orientadoras, a fim de partilharem a notícia, imagem ou vídeo que lhes tinha marcado mais e porquê, destacarem algumas informações principais da mesma, identificarem as modificações referidas na exposição e algumas das suas causas e consequências. Todo este momento foi fundamental para que os alunos reativassem os conhecimentos prévios sobre as modificações ambientais.

Identificadas as modificações ambientais que iam ser abordadas, organizou-se a turma em trios para realizarem uma *WebQuest*, isto é, “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet” (Dodge, 1995, p. 1), na qual cada trio ficou responsável por pesquisar sobre uma. A adoção desta metodologia deveu-se às suas potencialidades, nomeadamente, pelo facto de constituir uma fonte de motivação, ao promover o contacto com recursos tecnológicos (Carvalho, 2007) e potenciar a construção do conhecimento na internet de modo seguro e autónomo, uma vez que, a informação acessível aos alunos é previamente escolhida pelo professor. Através da pesquisa, seleção, armazenamento e construção dos produtos finais, fomentou-se a autonomia, o poder de decisão e de comunicação, o pensamento crítico e criativo e a relação com o outro, na medida em que os alunos, em conjunto, analisaram diversos textos e selecionaram informações específicas (Carvalho, 2007). Além disso, esta metodologia coloca a aprendizagem como um desafio, que estimula a construção ativa do conhecimento, colocando o aluno no centro da aprendizagem, onde estes têm de analisar, participar e trabalhar colaborativamente (Carvalho, 2007). Corroborando com Bessa e Fontaine (2002), esta interação entre os pares, por si só, motiva os alunos para a aprendizagem, fazendo-os gerir conflitos, tomar decisões na seleção da informação e fazer escolhas na criação dos produtos. Aliado a estas potencialidades para os alunos, também para o professor esta metodologia traz vantagens, pois para além de deixar de ser um transmissor de conhecimento, passa a estar mais livre para assumir uma posição de facilitador e mediador e possibilita um maior apoio aos alunos que mais precisam (Santos & Barin, 2014).

A par da *WebQuest*, os grupos tinham um guião de orientação para preencherem consoante as informações que iam recolhendo. Optou-se pelo guião em suporte físico, por forma a facilitar o registo da informação para os alunos, uma vez que, sendo a *WebQuest* digital, seria difícil para estes estar em dois espaços digitais ao mesmo tempo.

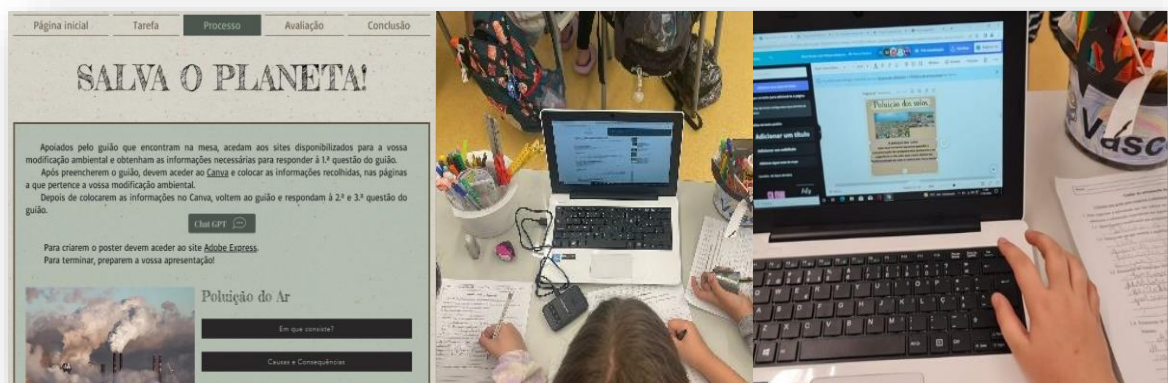
Inicialmente, foi realizada uma pequena apresentação do *site* à turma, explorando a sua organização em cinco secções, nomeadamente, em página inicial, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Cada grupo independentemente da sua modificação ambiental tinha como tarefa responder às seguintes questões “Em que consiste essa modificação ambiental?”, “Quais são as causas?”, “Quais são as consequências?”, “Quais são as possíveis soluções?” e “De que forma podemos proteger a Terra?”.

Após a explicação do funcionamento da *WebQuest*, os pequenos grupos iniciaram a leitura da secção referente à página inicial, onde encontravam uma pequena introdução à temática em estudo e seguiram para a leitura da tarefa, com o intuito de compreenderem o que tinham de realizar. De seguida, passaram para a secção processo, onde encontravam os *sites*, selecionados

previamente pela díade para cada uma das temáticas, a fim de conterem as informações necessárias para responderem aos objetivos da aula, mas também de forma a serem acessíveis e de fácil leitura e compreensão para as crianças. Assim, os grupos clicaram nas diferentes hiperligações, leram o seu conteúdo, interpretaram a informação, selecionaram-na de acordo com as quatro primeiras questões a responder e registaram-na no guião de orientação. Recolhida a informação, os grupos direcionaram-se para um livro digital, criado previamente na aplicação *Canva* em formato *Wiki*. O livro estava dividido por temas (Poluição do Ar, Poluição da Água, Poluição do Solo, Desflorestação, Assoreamento, Incêndios Florestais e Extinção de Espécies), sendo que cada grupo acedia aos seus espaços para que, de forma colaborativa, o livro se fosse construindo ao longo da aula (Figura 14). Realça-se que este recurso permitiu que os alunos trabalhassem num formato *Wiki*, ou seja, trabalhassem conectados, em rede, construindo um livro digital com o contributo de todos e, ao mesmo tempo, possibilitou que a díade verificasse, acompanhasse e interviesse no trabalho que estava a ser desenvolvido (Junior & Coutinho, 2008).

Figura 14

Processo de realização da WebQuest

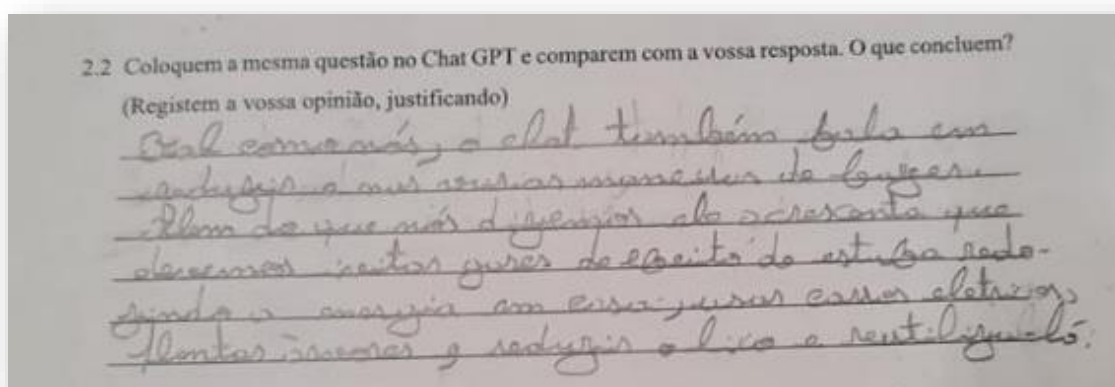


Seguidamente, após as pesquisas realizadas e, de forma a mobilizar os conhecimentos adquiridos, os alunos foram desafiados a responder a uma questão que implicava mobilizar os conhecimentos contruídos, a fim de encontrarem uma atitude que favorecesse o saber viver com os outros. Assim, os alunos responderam à questão “De que forma podemos proteger a Terra?” e seguidamente, questionaram o *Chat GPT* através de uma hiperligação na *WebQuest*. Leram a resposta, interpretaram-na e verificaram as semelhanças com a resposta anterior escrita pelo grupo. No guião tiveram de responder a mais uma questão que estimulava a comparação entre as duas respostas. Esta análise permitiu ao aluno ter consciência do que fez e do que poderia ter feito (Figura 15). Desta forma, além de ter motivado os alunos, por ser tratar de uma conversa com o

“computador”, obrigou os alunos a verificar o que podiam ter escrito e que não o fizeram. Esta atividade desenvolveu o pensamento crítico e reflexivo do aluno, a autorregulação do processo e a autonomia, três capacidades fundamentais que respondem ao PASEO (Oliveira-Martins et al, 2017). A questão foi discutida em grande grupo, durante a apresentação das respostas dos alunos, já que nem tudo o que o *Chat GPT* diz é verdadeiro. O momento permitiu às professoras estagiárias confirmar as respostas obtidas. De relevar que se verificou que a utilização desta plataforma permitiu que os alunos obtivessem respostas rapidamente, permitindo complementar os conhecimentos adquiridos resultantes das pesquisas, com a resposta dada pelo *chat*, tal como refere Olite et al. (2023).

Figura 15

Exemplo da análise comparativa feita por um grupo



No sentido do desenvolvimento de uma atitude mais ativa e empreendedora e de saberes e capacidades artísticas, a penúltima tarefa consistia na criação de pósteres na aplicação *Adobe Express*, onde incluíssem um *slogan* que incentivasse os familiares e amigos a proteger a Terra (Figura 16). Esta tarefa permitiu, além do desenvolvimento de capacidades de literacia digital, outras capacidades de índole pessoal e social. Assim, todo o processo de criação do póster, proporcionou a experimentação de um novo recurso tecnológico de elaboração de produções artísticas, fomentando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da responsabilidade. Desta forma, esta atividade adquiriu especial relevância, atendendo à necessidade de desenvolver a consciencialização e o reconhecimento dos meios de comunicação como meios de informação sobre o mundo atual, dado constituírem um dos conteúdos que compõem as aprendizagens a adquirir da área de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2018).

Figura 16

Exemplos de pósteres digitais criados pelos alunos



Por fim, cada grupo procedeu à partilha das informações recolhidas, tendo sido promovido, simultaneamente, um momento de discussão e reflexão sobre as mesmas. Corroborando com Carvalho (2007), este momento revelou-se também muito importante, pois permitiu que os alunos desenvolvessem capacidades de expor os conhecimentos e se submetessem às críticas construtivas dos pares e das professoras, fomentando a aceitação das diferentes opiniões, na procura do aperfeiçoamento.

Tal como defende Lebrun (2002, p. 22), quando se “deixa o estudante aceder aos saberes, por exemplo, navegando na Internet, aceitamos não ser a única fonte do saber, damos um passo para... uma pedagogia mais ativa”, por isso mesmo, a utilização da *WebQuest*, revelou-se uma ferramenta inovadora, que promoveu o interesse pela temática estudada, além de um papel ativo, participativo e crítico, tendo permitido atingir os objetivos delineados para a prática pedagógica, além de uma aprendizagem significativa (Santos & Barin, 2014). Importa, ainda, destacar que, apesar de não ter sido necessária, a utilização deste recurso promove uma aprendizagem ubíqua, isto é, uma aprendizagem que sendo necessária realizar fora da sala de aula aproxima estudantes num espaço comum, a partir de qualquer espaço e a qualquer momento (Santaella, 2014), o que possibilitaria em caso de impossibilidade de ir ao contexto, uma continuidade das aprendizagens.

Relativamente à última fase da MTP, correspondente a fase da divulgação e avaliação, esta também neste ciclo aconteceu ao longo de todo o projeto, através do *padlet* da turma, criado, inicialmente, para os alunos partilharem com a família os trabalhos realizados na turma. Além deste formato de divulgação, em diálogo com a turma, os alunos manifestaram interesse em divulgar o projeto com a comunidade escolar, pelo que foi construído um mural com algumas atividades desenvolvidas ao longo do mesmo, para colocar no átrio da escola. Esta partilha com os outros é um modo de reconhecimento que fortalece o ego dos alunos e aproxima relações.

Importa, ainda, destacar todos os encontros feitos com a turma do Brasil, que proporcionaram momentos muito felizes e ricos para todos os intervenientes e que constituíram também uma forma de divulgação, uma vez que nestes, os alunos das duas turmas apresentavam muitas das atividades desenvolvidas, trocando e partilhando sentimentos, ideias, vivências e aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação, esta foi uma prática que assumiu um carácter formativo ao longo de todo o projeto, permitindo recolher e identificar as dificuldades sentidas e as competências desenvolvidas e adquiridas pelos alunos, a fim de desenvolver uma ação orientada e adaptada às necessidades dos mesmos, sempre com o intuito de garantir o desenvolvimento holístico destes (Boas, 2019).

Em todas as ações pedagógicas, pautou-se pela constante transdisciplinaridade, numa procura pelo desenvolvimento de aprendizagens transversais a todas as áreas curriculares, contextualizadas e significativas no sentido da inclusão. Além disso, baseadas em metodologias ativas e participativas, foi possível promover aprendizagens, onde a criança era colocada no centro, visando o seu desenvolvimento individual e a sua formação enquanto cidadã crítica e reflexiva, atendendo às suas necessidades, interesses e ritmo. Importa, ainda, destacar que a utilização das TIC constituiu uma ferramenta e estratégia importante para alcançar estes princípios, através da promoção de práticas criativas, inovadoras e estimulantes, que permitiram fomentar a participação ativa, o trabalho colaborativo, a diferenciação pedagógica e aprendizagens significativas (Quadros-Flores et al., 2011).

Em suma, a mestranda considera que o percurso realizado na PES foi essencial para a formação e construção da identidade pessoal e profissional que se sustentou em saberes da práxis, no contexto do estágio com base em referentes teóricos e legais e nas reflexões com a diáde, a professora cooperante e supervisora institucional. Este olhar para mim e do outro para mim mostra um reconhecimento social importante na definição do perfil docente e uma importância relevante das interações no processo de construção da profissionalidade docente (Quadros-Flores, 2016). Possibilitou o desenvolvimento de uma postura flexível, crítica, indagadora e reflexiva, que por sua vez, permitiu a concretização de uma prática contextualizada, criativa, intencional e significativa, tendo por base princípios de articulação de saberes e transdisciplinaridade combinados com o recurso a variadas plataformas, com vista a um desenvolvimento holístico e uma participação ativa da criança na construção do seu conhecimento e, por sua vez, no seu processo de aprendizagem.

METARREFLEXÃO

No término deste processo formativo inicial, que retrata o culminar de uma etapa desafiante repleta de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, com vista ao desenvolvimento do docente de perfil duplo, torna-se fulcral analisar e refletir acerca do percurso desenvolvido ao longo da PES.

Importa, assim, assumir uma posição retrospectiva, verificando que os objetivos preconizados na Ficha da Unidade Curricular (FUC), foram cumpridos, uma vez que todas as ações desenvolvidas foram o reflexo da mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, que exigiram a assunção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa, essenciais para o desenvolvimento da identidade docente (Ribeiro, 2022-2023). Todo este percurso, refletiu o ser pessoal da mestrandia conjugado com o ser profissional e, por isso mesmo, todas as ações, foram fruto da dedicação, rigor, empenho e ética, conjugado com os contributos colaborativos com o par pedagógico, as crianças, as docentes cooperantes, as docentes institucionais, a família e a comunidade escolar.

Atendendo à incerteza e ao mundo em constante evolução e mudança, ao longo destes vários desafios da PES, procurou-se cumprir a missão da educação, enfrentando eticamente todas as exigências e dificuldades que encontramos ao longo do caminho e assim, construir valores e adquirir competências, reconhecendo que as crianças são cidadãos ativas e participativas no seu processo de aprendizagem e na sociedade em geral. Enquanto docentes, promoveu-se a ação das crianças, as principais agentes do processo de aprendizagem, encaminhando-as na construção dos conhecimentos pretendidos e, de forma interessante, motivadora e dinâmica, estimulou-se a capacidade de agir, tomar decisões, questionar e resolver problemas.

A procura por chegar a todas as crianças, numa perspetiva inclusiva e equitativa, em prol do desenvolvimento holístico das mesmas foi uma constante e, por isso, a análise dos diferentes contextos, a identificação das necessidades, interesses e curiosidades das crianças e a escolha de recursos e estratégias diversificadas e adequadas foi fulcral neste processo e bem visível em todas as planificações. Neste sentido, valorizou-se cada criança e o seu papel no processo de aprendizagem, escutando as suas ideias e opiniões, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, averiguando os seus saberes prévios para promover o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-viver juntos (Delors et al., 1996), colmatando necessidades e dificuldades e, principalmente, respeitando os interesses para promover aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016; Marchesi, 2001; Oliveira-Martins et al., 2017).

O perfil duplo desta formação permitiu vivenciar experiências pedagógicas nos dois níveis educativos o que constituiu uma oportunidade importante para compreender as características e especificidades de cada nível, assim como reconhecer a relevância da transição e da continuidade das aprendizagens entre os dois níveis. Ao longo da PES, a criatividade esteve na base das inúmeras experiências desenvolvidas, com vista a proporcionar momentos diferentes e dinâmicos e a contactar com realidades distintas, através de uma constante procura de articulação de saberes das diferentes áreas. Desta forma, neste caminho reconheceu-se a importância do brincar, que sendo uma das principais áreas de ocupação das crianças, é um excelente meio para desenvolver competências sociais como a partilha, comunicação, resolução de conflitos e assim, aprenderem umas com as outras a viver numa sociedade de respeito. Por sua vez, compreendeu-se o papel das TIC e as potencialidades que apresentam para a educação e, por isso, numa era marcada pelo digital, valorizou-se a mobilização de diferentes recursos tecnológicos. Além disso, reconheceu-se a importância da cidadania no desenvolvimento dos alunos, enquanto cidadãos participativos na sociedade em que se inserem. Por isso mesmo, atualmente “um dos principais papéis da educação é formar cidadãos que promovam os direitos humanos”, o que implica construir “capacidades que tornam os estudantes pensadores e realizadores autônomos e éticos” e fornecer ferramentas para que sejam capazes de "colaborar com os outros e desenvolver sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais” (UNESCO, 2022, p. 45).

A Metodologia de I-A, adotada ao longo da presente prática, orientadora de um processo dinâmico e contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, revelou-se essencial, na medida em que possibilitou construir uma atitude profissional indagadora, crítica e reflexiva, antes, durante e após a ação, assumindo um papel fundamental na transformação e aperfeiçoamento das práticas educativas na procura pela sua melhoria. Neste ponto, o trabalho colaborativo, estabelecido entre todos os intervenientes do contexto educativo foi também essencial, na co-construção de saberes profissionais e na transformação da educação, ao proporcionar a partilha de saberes, conhecimentos e experiências que contribuíram para o enriquecimento da identidade docente (Ribeiro, 2022-2023).

Considerando que a identidade docente deve encontrar-se em constante desenvolvimento, por forma a estar preparado e adaptar-se à incerteza e transformação que a sociedade evolutiva acarreta, urge a necessidade de destacar a importância da PES, na consciencialização para esta necessidade, tendo proporcionado uma visão abrangente da educação e a construção de conhecimentos pessoais e profissionais, fulcrais para responder à

educação e aos problemas atuais, tendo sempre como foco o desenvolvimento integral de cada criança.

Por fim, torna-se importante refletir sobre o perfil duplo de educadora de infância e professora do 1º CEB. Neste sentido, como refere a educadora cooperante, ser educadora “é estar atenta, dar intencionalidade a uma prática pedagógica com e para a criança. Observar muito, (...) ser curiosa assim como as crianças o são, (...) aprender a cooperar com os nossos pares, a ser críticos, resilientes e partilhar.” (Sousa, 2023). Do mesmo modo, a professora cooperante do 1º CEB, afirma que “ser professora é mais do que exercer uma profissão, é uma vocação. É criar laços, motivar e cativar as crianças que passam por mim.” (Veiga, 2023). Completando estas ideias, ser educadora-professora, num mundo em mudança, onde a incerteza impera, exige abraçar um leque de funções, o que torna esta profissão desafiante. Exige ensinar e aprender, criar e renovar as práticas educativas, investigar e refletir por forma a atualizar-se, inovar e responder aos desafios e exigências atuais. Ser educadora-professora é ser um profissional do conhecimento, é ser orientadora, mediadora do saber, é desafiar constantemente os alunos para a construção do conhecimento, estimular o desejo de aprender, ensinar a aprender, ajudar, apoiar, supervisionar e motivar para a aprendizagem, tornando-as significativas (Quadros-Flores, 2016). Ser educadora-professora é fazer crianças felizes, considerando “que cada ser humano não é apenas um número na multidão, mas um ser insubstituível, um actor único no teatro da existência” (Cury, 2003, p. 163).

Neste teatro que é a vida, um dia uma criança no pré-escolar sonhou que iria ser educadora de infância ou professora, todas as suas brincadeiras se baseavam nessa profissão e quando a questionavam sobre o que queria ser quando crescesse, nunca mudou a sua resposta. O tempo passou, novas experiências surgiram, obstáculos apareceram e conquistas realizou, mas nada mudou e cada vez ficou mais determinada a segui-lo. A vida é feita de ciclos e de sonhos, que nos fazem enriquecer e crescer e, hoje, essa criança está prestes a concretizar e a viver o sonho. Porque o sonho comanda a vida, não nos esqueçamos de sonhar, lutar e acreditar, pois um dia o sonho virará realidade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. A. (Org.) (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na Escola: Um Guia para os Pais*. Edições Asa.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. A. (Org.) (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bicalho, L. M., & Oliveira, M. (2011). Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 16(32), 1-26.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- Boas, B. M. d. F. V. (2019). Compreendendo a Avaliação Formativa. In B. M. d. F. V. Boas (Ed.), *Avaliação Formativa: Práticas inovadoras*. Papyrus Editora.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6, 51-58.
- Botelho, F., Sequeira, A. P., & Teixeira, M. (2018). Diferenciação Pedagógica em Língua Portuguesa: recepção oral e escrita. In N. Matias, J. Duarte, & M. Figueiredo (Eds.),

- Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário* (Vol. 1, pp. 69-130). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canavarro, A. P. (2007). O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. *Quadrante*, 16(2), 81-118.
- Cardoso, A. P. P. d. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Carvalho, A. A. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas*. Porto Editora.
- Carvalho, C. d. F. G. T. d. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Um estudo exploratório*. Universidade do Minho.
- Cascalho, J. M., Nogueira, R., & Teixeira, R. (2013). Jogos matemáticos: um desafio para as crianças e para o educador/professor. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 1, 4-20.
- Castro, L. M. F., & Mendes, L. I. d. S. (2016). A Prática da Leitura Transformando Caminhos: a leitura além da sala de aula. *Revista Maiêutica-Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente*, 4(1), 43-58.
- Corte, E. D., Geerligts, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., & Vanderberghe, R. (1976). *Les Fondements de l'action didactique- de la didactique à la didaxologie*.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações* (22), 62-82.
- Costa, M. H. B., Paixão, M. d. F., & Morgado, M. M. (2000). Diário de formação—uma estratégia formativa. *Educare-Educere*, 9, 179-199.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes- Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Dodge, B. (1995). Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. *The Distance Educator*, 1(2), 1-4.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores. In: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (2006). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico* Universidade de Aveiro].
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância: percursos de promoção da literacia. In H. Spínola & S. M. Carreira, *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano* (pp. 179-194). Imprensa Académica.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.),

- Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica* (1 ed., pp. 81-106). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Apendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Graça, V. G., Flores, P. M. Q., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junior, J. B. B., & Coutinho, C. P. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. (pp. 336-341). Universidade do Minho.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. ASA Editores.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, 87-92.
- Maia, E. (2020). *Desafio Zero: Guia Prático de redução de desperdício dentro e fora de casa*. Manuscrito Editora.

- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Areal Editores.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Prática pedagógica*, 3, 3-16.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições Asa.
- Montessori, M. (2022). *Educação para Um Mundo Novo*. Alma dos Livros.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Moran, J. M. (2008). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nicolescu, B., Pineau, G., Maturana, H., Random, M., & Taylor, P. (2000). Educação e transdisciplinaridade. In: Unesco.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis educativa*, 5(01), 09-29.
- Olite, F. M. D., Suárez, I. d. R. M., & Ledo, M. J. V. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2), 01-23.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.),

- Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado- construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. d. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. d. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. d. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. d. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 25-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica* (1 ed., pp. 35-54). Porto Editora.
- Oliveira, E. M. R. d., & Rubio, J. d. A. S. (2013). O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação* 4.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições Asa.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12 ed.). AMGH Editora Ltda.
- Pires, A. L. O. (2018). A Investigação na Formação de Educadores e Professores. Contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A.

- Domingos, & J. M. Matos (Eds.), *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17-34). Colibri.
- Pires, M. F. d. C. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 173-182.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. VI conferência Internacional de TIC na Educação—Challenges.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas? In P. D. e. A. Osório (Ed.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação* (pp. 401-410). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola, Martinez-Figueira, & F. Aires (Eds.), *As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito: Um Programa de Intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. F. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-334). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto Editora.

- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1(1), 7-24.
- Roldão, M. d. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. d. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo & J. Carrega (Eds.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-28). RVJ-Editores.
- Santaella, L. (2014). A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista tempos e espaços em educação*, 7(14), 15-22.
- Santos, L. R. d., & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*.
- Santos, M. R. F., Silvério, A. F., & Santos, F. A. (2021). Literatura infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas potencialidades. *REEDUC-Revista de Estudos em Educação*, 7(2), 270-295.
- Santos, T. R., & Barin, C. S. (2014). Problematização da Metodologia Webquest na Prática Educativa: potencialidades e desafios. *6(11)*, 1-11.
- Silva, C. V., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.), *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora.
- Souza, J. A. d., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. d. C. M., & Rodrigues, M. d. S. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48-50.

- Souza, P. C. d., & Veronesi, V. B. (2020). Escutar os bebês e as crianças em suas experiências sensíveis, corporais, sociais, culturais e científicas. In L. d. C. A. Vercelli & C. R. Alcântara (Eds.), *Fazeres de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*. Paco Editorial.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.
- Teixeira, M. (2000). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Mc Graw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundação SM.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Editorial Presença.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Cardona, M. J., Silva, I. L. d., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M. & Espadeiro, R. G. (2021). Matemática- (3º ano- 1º Ciclo do Ensino Básico) - Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância.
- Decreto de Aprovação da Constituição nº 86/1976 de 10 de abril. Diário da República, Série I.
- Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016, Série I. Ministério da Educação. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008, Série I. Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência—Actividades dos 3 aos 6*.

Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*.

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

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

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

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*.

Ministério da Educação (2018). *Estudo do Meio- (3º ano- 1º Ciclo do Ensino Básico) - Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

PAG. (2022). *Plano de Atividades do Grupo*.

PE. (2021-2025). *Projeto Educativo*.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.

RIA. (2018-2021). Regulamento Interno do Agrupamento.

Ribeiro, D. (2022-2023). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada-
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola
Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité
Português para a UNICEF.

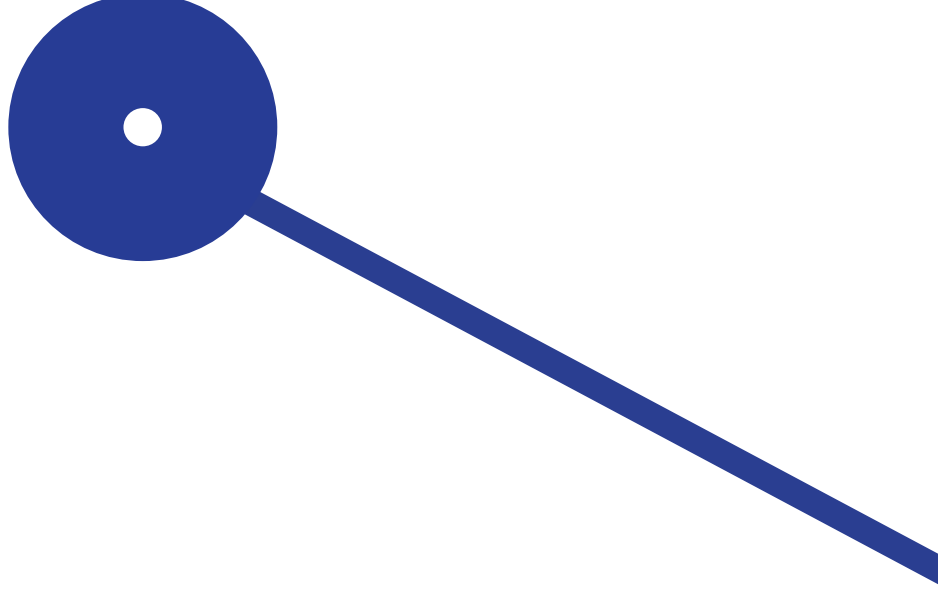
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Maria Inês Bernardes Gonçalves