

M

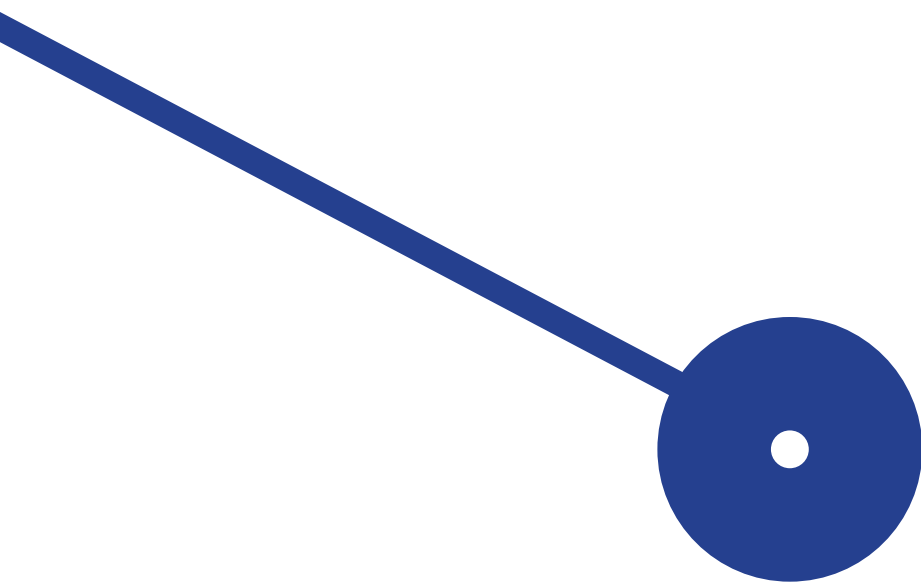
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Rui Pedro Santos Martins

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rui Pedro Santos Martins

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2024

Para os meus pais.

“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

No fim deste longo percurso fica um doce sabor que representa o fim de um caminho com receios e obstáculos, mas sobretudo repleto de alegria e bons momentos que agora, todos juntos, se tornam belas memórias. Neste culminar de um ciclo é imprescindível agradecer a todos aqueles que marcaram a sua presença neste caminhar em busca do sonho, tornando o caminho mais fácil e mais bonito.

Aos meus pais e irmãs por todo o apoio, incentivo e valorização, para me levantar e continuar sempre a caminhar até ao fim.

Às minhas avós, uma que me ensinou a crescer e sempre alimentou o “bichinho do cuidar” que me trouxe para este caminho, e outra que apenas presenciou o início do sonho, mas que, mesmo tendo partido cedo demais, certamente acompanhou todo o meu percurso.

À minha díade, Maria João Osório, que foi o melhor presente que recebi neste processo formativo. Com ela aprendi e cresci muito e o seu apoio foi indispensável para ultrapassar os obstáculos e terminar este ciclo. Obrigado por seres a minha “Fora da Caixa” e por me “puxares para fora da minha caixa”.

À Mariana que esteve sempre lá quando precisei e nunca me deixou baixar os braços, obrigando-me e incentivando-me a continuar na luta, mostrando-me que a resiliência é o caminho para o sucesso.

Ao Samuel, à Maria Inês e à Marisa pelo companheirismo e por todas as gargalhadas que preencheram todo o nosso caminho, repleto de novas aprendizagens.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho e que comprovaram que escolhi o certo. A sua presença tornou o caminho muito mais bonito e cheio de novas aprendizagens e crescimento.

À professora cooperante do 1º CEB cujo apoio foi essencial ao longo do percurso e me ajudou a crescer pessoalmente e profissionalmente. Obrigado por me colocar em contacto com práticas motivadores e tornar concreta a ideia de que ser professor é muito mais do que ensinar.

À Doutora Sónia Moreira e à Mestre Margarida Barbieri pelo apoio, acompanhamento, exigência e motivação ao longo do percurso.

Por fim, a todos aqueles que de alguma forma marcaram a minha vida e moldaram quem sou hoje.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio resulta do processo formativo realizado pelo mestrando no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração deste relatório tem como objetivo a análise crítica e reflexiva do percurso desenvolvido, tendo por base referentes teóricos e legais, articulados com conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, que permitiram o desenvolvimento de uma prática educativa sustentada. Destaca-se o processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, integrados na Metodologia de Investigação-Ação, que permitiu a adoção de uma postura crítica e reflexiva na procura de uma ação pedagógica contextualizada, significativa, inovadora e aberta à mudança, que atendesse às especificidades das crianças, visando-se uma educação inclusiva. Este ciclo, aliado à utilização de metodologias ativas e da Metodologia de Trabalho de Projeto, permitiu desenvolver experiências de aprendizagem que possibilitassem às crianças um papel ativo na construção do seu conhecimento. Importa referir o trabalho cooperativo entre o par pedagógico, as crianças, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais, as famílias e as comunidades educativas, que potenciou um olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica e sobre a Educação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Todo o percurso formativo fomentou no mestrando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que contribuíram para a sua formação em perfil duplo, e constituiu-se como os primeiros passos da sua aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Docente de Perfil Duplo; Investigação-Ação; Trabalho Cooperativo

ABSTRACT

This internship report results from the training process carried out by the master student within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, integrated into 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. The objective of preparing this report is a critical and reflective analysis of the path developed, based on theoretical and legal references, articulated with scientific, didactic and pedagogical knowledge, which allowed the development of a sustained educational practice. The cyclical process of observation, planning, action and reflection stands out, integrated into the Action-Research Methodology, which allowed the adoption of a critical and reflective stance in the search for a contextualized, meaningful, innovative and open to change pedagogical action, which meet the specificities of children, aiming for inclusive education. This cycle, combined with the use of active methodologies and the Project Work Methodology, allowed the development of learning experiences that allowed children to play an active role in building their knowledge. It is important to mention the cooperative work between the pedagogical pair, the children, the cooperating teachers, the institutional supervisors, the families and the educational communities, which promoted a critical and reflective look at pedagogical practice and Education in Pre-School Education and in 1st Cycle of Basic Education. The entire training path encouraged the development of personal and professional skills in the master's student, which contributed to his dual-profile training, and constituted the first steps in his lifelong learning.

Keywords: Supervised Educational Practice; Dual Profile Teacher; Action-Research; Cooperative Work

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Mural dos Sonhos</i>	51
Figura 2 – <i>Carimbagem do Passaporte e Cartões de Viajante</i>	53
Figura 3 – <i>Exploração Livre do Barro</i>	54
Figura 4 – <i>Pintura dos Cartões com Giz</i>	56
Figura 5 – <i>Confeção e Empratamento das Refeições para Unicórnios</i>	58
Figura 6 – <i>Construção do Livro de Receitas para Unicórnios</i>	58
Figura 7 – <i>Foguetões Finalizados</i>	59
Figura 8 – <i>Viagem pelo Espaço</i>	61
Figura 9 – <i>Divulgação: Viagem pelo Mundo dos Sonhos</i>	63
Figura 10 – <i>Esquema construído após reflexão</i>	67
Figura 11 – <i>Construção das naves e o hangar</i>	68
Figura 12 – <i>Rotação por Estações: Viagem pela evolução tecnológica</i>	71
Figura 13 – <i>Distrito a distrito montou-se Portugal</i>	75
Figura 14 – <i>Jigsaw I: Energias renováveis e não renováveis</i>	77
Figura 15 – <i>Saída de Campo: Limpeza do Areal</i>	79

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha da Unidade Curricular

I-A – Investigação-Ação

Jl – Jardim de Infância

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

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1. A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA NO PERFIL DUPLO	4
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	32
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	39
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	43
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.	48
3.1. A VIAGEM PELO MUNDO DOS SONHOS.....	48
3.2. SOMOS ARTISTAS: À DESCOBERTA DO MUNDO E DE COMO O PRESERVAR	64
METARREFLEXÃO	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	100

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto, pertencente ao Instituto Politécnico do Porto. O mesmo assume um carácter obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, habilitando profissionalmente para a docência no perfil duplo, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como consta no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Destaca-se que foi tida em consideração a necessidade de garantir a confidencialidade das informações recolhidas e o anonimato dos dados dos participantes, na elaboração do presente relatório, salvaguardando-se, assim, as questões de ética ao longo da PES.

O objetivo principal deste documento é a descrição e respetiva análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, fundamentada pelos referentes teóricos e legais que guiam a docência em Portugal e articulada com os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, construídos ao longo do percurso académico do mestrando. Acrescenta-se que espelhado neste relatório se encontra também o processo de formação realizado, que contribuiu para o surgimento e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades pessoais, profissionais e sociais.

A PES tem como intuito a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, culturais, pedagógicos e de investigação durante a prática educativa, que contribuem para a construção de um perfil profissional reflexivo e investigativo facilitador da tomada de decisões. Assim, potencia-se a capacidade de saber pensar e agir nos diferentes contextos e de dar resposta à diversidade, perspetivando uma educação inclusiva. Neste seguimento, o contacto com ambas as valências proporcionou a construção gradual do perfil duplo de docente, consciencializando o mestrando das especificidades do mesmo. Destaca-se que a prática pedagógica, que sustenta o presente relatório de estágio, ocorreu em ambas as valências suprarreferidas, tendo-se iniciado na EPE, com um grupo heterogéneo de crianças, em outubro de 2023, que terminou em janeiro de 2024,

seguinte do estágio numa turma do 4º ano, tendo-se iniciado em março e terminado em maio de 2024.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos repartidos nos seus respetivos subcapítulos, seguidos da metarreflexão – relativa aos conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos ao longo do processo de formação inicial – e das referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, denominado Enquadramento Teórico e Legal, encontram-se os pressupostos teóricos e legais, que suportaram a PES, organizados em três subcapítulos. O primeiro comporta os paradigmas e pressupostos transversais à EPE e ao 1º CEB, desenvolvendo-se tópicos relacionados com a docência no perfil duplo, com a educação na atualidade, com a transição educativa e com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Os seguintes correspondem, respetivamente, às especificidades da EPE e do 1º CEB.

O segundo capítulo contém a Caracterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação utilizada ao longo da PES. Assim, nesta secção do documento encontra-se a apresentação sucinta do Projeto Educativo do Agrupamento, seguida da caracterização das instituições educativas, que proporcionaram as práticas pedagógicas, refletindo-se sobre as diferentes dimensões que compõem ambos os contextos educativos. O último subcapítulo é destinado à apresentação e explicitação da Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que norteou a PES e que foi basilar na formação do mestrando e na construção de um perfil profissional crítico e reflexivo para com as suas práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo, intitulado Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, encontram-se primeiramente descritos os projetos desenvolvidos em cada uma das valências, destacando-se, posteriormente, algumas das ações pedagógicas que os integram. Junto com a apresentação destas foram realizadas reflexões suportadas nos referentes teóricos e legais, procurando-se valorizar as práticas sustentadas, contextualizadas e significativas, que colocaram a criança no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento e que contribuíram para o seu desenvolvimento holístico.

De seguida, encontra-se a Metarreflexão, constituída por uma retrospectiva de todo o percurso realizado na PES, destacando-se os contributos pessoais, profissionais e sociais da mesma no processo de formação e, conseqüentemente, na construção da identidade profissional de um docente de perfil duplo no mestrando.

O presente relatório termina, então, com a apresentação das referências bibliográficas e da documentação legal e outros documentos normativos que foram consultados ao longo da elaboração do mesmo e que suportaram a sua redação, considerando a 7ª edição das normas da APA.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Uma prática educativa adequada implica da parte do docente um conhecimento teórico e legal que lhe permita sustentar as suas práticas, sempre consciente de que no centro de todo o percurso devem-se encontrar as crianças, enquanto protagonistas no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, e considerando os objetivos de formação de um docente de perfil duplo, de educador de infância e professor do 1º CEB, encontram-se no presente capítulo referenciais teóricos e legais que permitiram fundamentar a PES. Estruturado em três subcapítulos, no primeiro destaca-se o papel crucial da educação para o desenvolvimento das crianças e explicita-se a postura que o docente deve assumir para promover experiências de aprendizagem significativas, que concedam à criança um papel ativo, na construção de novos conhecimentos. Nos dois subcapítulos que se seguem serão explicitadas especificidades relativas, primeiramente, à EPE e, de seguida, ao 1º CEB.

1.1. A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA NO PERFIL DUPLO

Perante a complexidade das sociedades atuais e dos múltiplos desafios com os quais as crianças se irão deparar ao longo da sua vida, é facilmente compreensível o papel que a educação possui para o desenvolvimento humano. Por esta razão, segundo o Decreto-Lei n.º 86/1976 (1976) a educação é para todos e potencia o “desenvolvimento da personalidade” e “o progresso da sociedade democrática” (pp. 747-748). Portanto, promove um espírito democrático e pluralista, procurando a formação de cidadãos que respeitem o outro e que sejam capazes de dialogar e aceitar outras opiniões. De igual modo, a educação tem uma forte contribuição para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo, com o qual os cidadãos serão capazes de avaliar a realidade, em que se encontram inseridos, e procurar, progressivamente, transformá-la (Decreto-Lei n.º 86/1976, 1976). Segundo Delors et al. (1996) e a UNICEF (2019), a educação é uma peça indispensável para a construção de ideais de paz, de liberdade e de justiça social, constituindo-se como uma base para a igualdade de oportunidades, visando sempre o desenvolvimento harmonioso, autêntico, inclusivo, pleno e justo de todos, sem exceção. No entanto, a educação não pode ser reduzida à escolarização, caso contrário, torna-se pobre e limitada a uma instrução

transmissiva, que se baseia em manuais escolares que interpretam o currículo nacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Nesta lógica, o contexto educativo deve ser favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurando a inovação e valorizando o processo, a criação, a pesquisa e as individualidades de cada criança, descartando, assim, as verdades únicas (Fernandes, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Importa referir que para se chegar a esta visão atual da educação e do Sistema Educativo percorreu-se um longo caminho. O grande ponto de viragem foi o 25 de abril de 1974, quando se começou a valorizar e expandir o setor educativo, construindo-se uma rede pública de jardins de infância e escolas, procurando-se a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades para todos (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Anos mais tarde, em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelecendo-se um quadro geral do mesmo. Fica, assim, definido que a educação deve favorecer o progresso social, a democratização da sociedade e o desenvolvimento global da personalidade, respondendo às necessidades resultantes da realidade social e contribuindo para o pleno desenvolvimento de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos” (Decreto-Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3).

Não é possível descartar a importância das práticas docentes, sendo relevante que as mesmas tenham por base as quatro dimensões explícitas no perfil de desempenho docente, descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), sendo estas, a dimensão “profissional, social e ética”, a dimensão “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a dimensão “de participação na escola e de relação com a comunidade” e a dimensão “de desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Em simultâneo, e percecionando-se uma clara relação, as práticas docentes devem promover quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças que servirão como pilares para a sua formação ao longo da vida, são estes: “aprende a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors et al., 1996, p. 6).

A primeira dimensão, “profissional, ética e social”, remete para a promoção de aprendizagens curriculares, com base em conhecimentos específicos – resultantes da experiência, da investigação e da reflexão –, no contexto em que o docente se encontra inserido e nas orientações da política educativa. Esta ideia complementa-se com a importância conferida pelo pilar

“aprender a conhecer”, relacionado com a necessidade de a criança aprender a aprender, beneficiando da educação ao longo da sua vida. De igual modo, devem ser tidos em consideração diversos ideais no desenvolvimento das práticas pedagógicas, nomeadamente, o conhecimento, a compreensão e a descoberta do mundo real, pela criança, procurando-se o desenvolvimento da sua curiosidade intelectual, do seu sentido crítico, da sua autonomia, da sua memória e do seu pensamento. Relativamente à dimensão do “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e ao pilar “aprender a fazer”, estes suportam a visão de que a criança deve ser capaz de agir sobre o meio envolvente, enfrentando diversas situações. Para isso o docente deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos científicos das distintas áreas, para dar resposta às necessidades das crianças, articulando uma relação pedagógica de qualidade com o aprender a fazer. No que concerne ao pilar “aprender a viver juntos”, percebe-se a importância concebida à integração da criança na sociedade, sendo capaz de se relacionar com o outro, compreendendo-o. Destaca-se ainda a relevância concebida ao trabalho cooperativo, potenciando-se um ambiente de respeito, ajuda e cooperação, devendo o docente promover a participação na escola e a relação com a comunidade educativa fora da escola. Por fim, encontra-se uma relação entre a dimensão do “desenvolvimento profissional ao longo da vida” e o pilar “aprender a ser”. Na quarta dimensão encontra-se explícita a necessidade de o docente considerar a sua formação enquanto um elemento da sua prática profissional. Assim, deve perspetivar uma aprendizagem ao longo da sua vida, procurando investigar e refletir sobre as suas práticas, não só de modo individual, como também em cooperação com outros profissionais, procurando a melhoria das suas práticas e o desenvolvimento das crianças. Percebe-se a sua relação com o pilar “aprender a ser”, ao potenciar o desenvolvimento da personalidade da criança, promovendo competências como a autonomia, a responsabilidade pessoal e a capacidade de tomar decisões e de formular juízos de valor (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

Nesta lógica, é imprescindível que o docente procure ampliar, aprofundar e melhorar as suas bases teóricas e, conseqüentemente, a sua competência profissional, para conseguir desenvolver respostas adequadas e respeitadoras do direito de aprender de todas as crianças. Portanto, a profissão docente é uma profissão do conhecimento, estando o exercício da sua ação profissional implicada num processo de auto e heteroformação permanente (Marcelo, 2009; Roldão, 2007).

Assim, tendo em vista o desenvolvimento global de todas as crianças, o docente deve assumir uma postura ativa e dinâmica, procurando identificar as suas necessidades, interesses e potencialidades, através de uma prática intencional, refletida e direcionada para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de todos (Boiko & Zamberlan, 2001; Fosnot, 1998). Deste modo, o seu papel não passa por transmitir conhecimentos, mas por oferecer às crianças oportunidades e incentivos para que estas os possam construir (Glaserfeld, 1998). Para isso, a criança deve assumir um papel ativo ao longo de todo o seu processo educativo, sendo um direito seu, segundo a Convenção sobre os Direitos das Crianças (2019), ser respeitada, escutada e livre para se expressar, tomar decisões e dar a sua opinião. Tudo isto para se potenciar o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades cognitivas, físicas e sociais. Assim, e corroborando com Lopes da Silva et al. (2016) e Martins et al. (2017), a criança deve ser agente do seu processo educativo, sendo para isso necessário que se parta e se valorize as suas experiências, os seus saberes e as suas competências únicas, fomentando-se o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Daí que a criança deva ser escutada e ter liberdade para questionar, cabendo ao docente procurar identificar as suas capacidades e potencialidades, dar resposta às suas necessidades e, conseqüentemente, orientá-las e apoiá-las no seu desenvolvimento (Boiko & Zamberlan, 2001; Lopes da Silva et al., 2016; Fosnot, 1998).

Considerado tudo o que já foi destacado, é perceptível que a criança deve ocupar o centro do seu processo de aprendizagem, cabendo ao docente tomar um lugar de orientador, mediador e criador de oportunidades para que isso aconteça (Fosnot, 1998; Lopes da Silva et al., 2016; Bidarra & Festas, 2005). Nesta ótica, é imprescindível que este possua, tal como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), um conhecimento teórico baseado em distintos “paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e (...) opções pedagógicas e didáticas fundamentadas” (p. 5571). Analisando os princípios que foram sendo referidos, é possível afirmar que foram sendo realçados ideais defendidos por um paradigma socioconstrutivista, no qual se destaca a importância do papel da criança na construção do seu conhecimento e a importância do meio social para a mesma (Fosnot, 1998).

Segundo Fosnot (1998), a aprendizagem trata-se de “um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social” (p. 47).

Portanto, o conhecimento dá-se através do contacto com a realidade e com outras pessoas, com o qual as crianças adquirem informações, habilidades, atitudes e valores. Assim, os docentes devem possibilitar-lhes experiências concretas e contextualizadas, para que estas possam colocar questões, levantar hipóteses e construir os seus próprios modelos, estratégias e conceitos (Mondin & Dias, 2013; Fosnot, 1998). Segundo Onrubia (2001), o ensino deve ser visto como “uma ajuda ao processo de aprendizagem” (p. 123), pelo que o docente deve assumir o papel de orientador, auxiliando na construção de significados e sentidos. Para que o consiga fazer, é muito importante que tenha sempre em consideração os conhecimentos prévios das crianças, isto é, que compreenda os esquemas de conhecimento já construídos, pois só assim conseguirá desafiar esses conhecimentos, colocando questões e provocando a reflexão e a modificação dos mesmos. Assim, será capaz de aproximar as conceções que as crianças já compreendem, com as suas intenções educativas (Onrubia, 2001). É desta mediação que surge um conceito desenvolvido por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar autonomamente e aquilo que é capaz de fazer com o auxílio de um adulto ou dos pares (Mondin & Dias, 2013; Papalia & Feldman, 2013). A ZDP permite aos educadores e professores identificar os processos de maturação em formação e aqueles que já se encontram completos, para que possam desenvolver a sua prática e adequar o auxílio que as crianças necessitam (Boiko & Zamberlan, 2001). Contudo é muito importante que se tenha consciência de que a ZDP vai variar de criança para criança, pois cada uma é única com características também únicas e, por isso, com níveis de desenvolvimento distintos (Lopes da Silva et al., 2016; Onrubia, 2001).

Neste sentido, e segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001, p. 5571) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), os docentes devem desenvolver estratégias pedagógicas que potenciem o sucesso de todas as crianças 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”, potenciando-se uma educação para todos. Assim, importa compreender que as instituições e, conseqüentemente, os docentes se encontram inseridos num contexto social único, devem adaptar-se ao mesmo, potenciando-se a inclusão de todos ao conseguir dar resposta “à diversidade das necessidades e

potencialidades de todos e de cada um”, sem exceção (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919). Procurando-se uma educação inclusiva, é necessário que se realce a relevância da diferenciação pedagógica, sendo necessário que se respeitem e valorizem as capacidades, as vivências e os ritmos de todos, independentemente do sexo, da raça, da religião, das condições físicas, sociais, económicas e intelectuais (Leitão & Alarcão, 2006).

Nesta lógica, considera-se pertinente destacar a importância de os docentes desenvolverem um trabalho colaborativo. Um clima de entreajuda, vai permitir uma interação dinâmica entre diversos saberes específicos e processos cognitivos distintos, sendo possível enriquecer o seu modo de pensar, de agir e de resolver problemas, potenciando-se um aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e um desenvolvimento pessoal, profissional e social (Damiani, 2008; Roldão, 2007). Nestas práticas, integram-se, também, as planificações conjuntas, que contam com a participação de todos, com um objetivo comum, ou seja, dá-se uma partilha de ideias, de experiências e de modos de ver o mundo, sempre com uma finalidade e intencionalidade educativas (Alarcão & Canha, 2013). O trabalho colaborativo permitirá, também, uma melhor resposta às especificidades de cada criança, potenciando-se uma educação mais inclusiva para todos. Destaca-se, ainda, que este espírito de colaboração se torna no principal fator de desenvolvimento de um programa de autonomia e flexibilidade curricular, através do qual se promove a organização de currículos, com a definição de projetos de articulação entre, por exemplo, a EPE e o 1º CEB (Damiani, 2008), que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), permite uma transição educativa mais equilibrada para as crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), as transições “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97). São várias as transições que integram a vida quotidiana das crianças que frequentam as instituições educativas, como a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, designadas por transições horizontais. Existem ainda aquelas que são “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (p. 97), que são designadas por transições verticais (Lopes da Silva et al., 2016). A transição educativa entre a EPE e o 1º CEB representa uma grande mudança na vida da criança, acarretando diversas transformações na

mesma, pelo que é necessário que este processo seja analisado criticamente e executado de modo ponderado e intencional (A. Castro et al., 2016; A. Castro et al., 2012). Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2016), este é um processo complexo que ocorre no percurso educativo das crianças, pelo que deve ser dada especial atenção, na medida que o modo como é desenvolvida influencia diretamente o bem-estar destas e pode constituir-se em momentos de aprendizagem e crescimento. Pelo contrário, se não for um processo bem estruturado e desenvolvido poderá causar uma paragem, uma regressão ou um insucesso no percurso educativo das crianças. Considerando, então, como uma das mais significativas transições do processo educativo, ao representar a entrada da criança na escolaridade obrigatória, trata-se de uma etapa fulcral e estruturante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Ribeiro et al., 2018). É, por isso, imprescindível que se criem oportunidades e experiências de aprendizagem que permitam “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”. Visando uma transição educativa equilibrada é importante que se considerem diferentes estratégias, procurando uma articulação coerente, contínua e sequencial. É, também, importante que se procure uma continuidade intencional partindo das aprendizagens da EPE, tirando-se partido das competências e conhecimentos já desenvolvidos. Por último, salienta-se que os intervenientes educativos, como os docentes, as crianças, as famílias e a comunidade, os contextos para os quais transitam e, ainda, a articulação curricular devem sempre ser valorizados (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Considerando os intervenientes educativos realçados, importa agora destacar as famílias e a comunidade, que possuem um papel preponderante no processo de desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens das crianças. Bronfenbrenner realça a importância dos microsistemas, no qual a família e as instituições educativas se encontram integradas, podendo estes estimular, permitir ou inibir o envolvimento das crianças em interações e atividades, progressivamente mais complexas no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Moris, 1998). O estabelecimento de relações de confiança e parceria entre a família e a instituição educativa, possibilita um melhor conhecimento da criança, nomeadamente, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, potencialidades e fragilidades. Permite, também, ultrapassar problemas de

modo mais eficaz e gratificante; construir estratégias educativas comuns e criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos (Mata & Pedro, 2021).

Nesta lógica, é importante que as aprendizagens sejam integradas, alargadas e partilhadas com a comunidade e com as famílias, existindo um trabalho conjunto e estabelecendo-se relações entre os diversos intervenientes e contextos, promovendo-se a colaboração e a complementaridade entre ambos (Decreto-Lei, n.º 241/2001, 2001). Assim, é importante que se valorize a participação das famílias, proporcionando-se momentos de comunicação, partilha, ajuda e tomada de decisões, sendo importante que estas se sintam desejadas e aceites no contexto da escola (Hohmann & Weikart, 2009; Webster-Stratton, 2017). Mata e Pedro (2021), defendem que esta relação beneficia todos os envolvidos no processo educativo, nomeadamente, no que concerne às famílias ao se reconhecer o papel destas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para o docente, possibilita-lhe conhecer melhor a realidade das crianças fora do contexto educativo e, conseqüentemente, um conhecimento mais aprofundado destas, permitindo uma resposta mais global. Por último, as crianças compreendem e valorizam o papel educativo das famílias, promovendo-se um sentimento de segurança imprescindível para estas.

A articulação curricular apresenta-se como uma das principais estratégias para a promoção de uma transição educativa equilibrada, mas também para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Apesar de os níveis educativos apresentarem claras diferenças entre si, é possível identificar-se algumas semelhanças, destacando-se, contudo, que isso não significa que na EPE se antecipem aprendizagens “consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), uma vez que esta não se trata de um nível educativo escolarizado. Considerando 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), destaca-se a correlação entre as Áreas de Conteúdo do primeiro e as Áreas de Competência do outro. Estas últimas são transversais e percebe-se uma clara correlação com as várias Áreas de Conteúdo, sendo possível inferir a intenção de no 1º CEB se dar continuidade aos objetivos pedagógicos da EPE. Pelo contrário, os dois níveis educativos contrastam sobretudo no que concerne à organização do ambiente educativo e às metodologias/abordagens pedagógicas (Lopes da Silva et al., 2016; Martins et al., 2017; Rodrigues, 2005).

Em ambos os documentos é realçada a importância de as crianças possuírem um papel ativo na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de novas competências. As OCEPE (2016) e o PASEO (2017), destacam o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, que coloquem a criança no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. Estes apresentam um caráter integrador de diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem e permitem a mobilização de distintos modos de saber, que promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da sua vida (Rangel & Gonçalves, 2011). Assim, a MTP surge como uma solução, podendo ser adotada tanto na EPE como no 1º CEB.

A MTP, desenvolvida por John Dewey e William Killpatrick, trata-se de uma prática pedagógica centrada na resolução de problemas, contextualizados, reais e relevantes que permite um “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1997 citado em Vasconcelos et al., 2012, p. 10), tendo sempre em consideração os interesses e as curiosidades das crianças (Rangel & Gonçalves, 2011; Vasconcelos et al., 2012). Considerando o paradigma socioconstrutivista, na MTP, a criança possui um papel ativo na construção do seu conhecimento, projetando-se para o futuro, tornando-se mais exigente em relação a si, aos outros e à sua realidade envolvente, sendo capaz de intervir socialmente. Assim, percebe-se a relevância dada ao trabalho cooperativo, que potencia a construção partilhada de conhecimento e o desenvolvimento de outras competências, como a comunicação, a gestão de conflitos, a tomada de decisões, a avaliação dos processos e o aprender fazendo (F. Fernandes & Pereira, 2021; Mateus, 2011). Neste sentido, a MTP, tem como base o aprender para, em e com a prática, sendo a aprendizagem “simultaneamente pessoal e social” (Vasconcelos et al., 2012, p. 21).

Segundo Vasconcelos et al. (2012), a MTP é composta por etapas que não possuem fronteiras fixas, uma vez que “entrecruzam-se [e] re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17). Na primeira ocorre a definição do problema ou de questões – que irão ser estudadas – seguida do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Na segunda, a da planificação e desenvolvimento do trabalho, ocorre o registo de ideias e organiza-se o método de trabalho, através de questões como: “por onde se começa?”, “que recursos precisamos”, “como se vai fazer?”, entre outras. A terceira fase, da execução, corresponde ao início da pesquisa e à realização de atividades que permitem a

construção dos conhecimentos necessários para dar resposta ao problema e/ou às questões. Por último, na quarta fase, a da divulgação/avaliação, compreende a reflexão sobre o que foi desenvolvido e, como Vasconcelos (2012, p. 17), destaca a “socialização do saber”, através da divulgação das aprendizagens à comunidade. Por fim, o docente possui não apenas um, mas vários papéis preponderantes ao longo de todo o projeto, sendo que o principal passa por organizar e orientar a construção e a pesquisa de saberes, gerindo e mediando o processo. Deve assumir uma postura de constante atenção às necessidades e interesses das crianças, procurando desenvolver atividades motivadoras, que lhes proporcionem aprendizagens significativas (Katz et al., 1998; Mateus, 2011).

Para concluir o presente subcapítulo, destaca-se a importância dos quadros teóricos, legais e conceituais, na construção da identidade profissional do docente, que no caso do docente de perfil duplo, implica o domínio destes para ambos os níveis educativos. Só assim será possível desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas, que proporcionam às crianças experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997), tratando-se de um “período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, (...) [e] de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Neste sentido, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), nesta etapa educativa, procura-se o desenvolvimento holístico da criança, de modo equilibrado, bem como a sua plena integração na sociedade, enquanto um ser autónomo, livre e solidário. Um adulto só conseguirá exercer a sua cidadania ativamente se se encontrar aberto a preencher necessidades de formação e enriquecimento cultural. Esta disponibilidade permanente para a educação desenvolve-se desde o início da vida do ser humano, sendo para isso necessária uma educação de qualidade, que fomente nos indivíduos ferramentas para aprender e para querer aprender. Nesta lógica, os momentos iniciais na vida dos indivíduos, possuem um papel preponderante na conquista destes objetivos, pelo que a EPE se apresenta

como uma fase igualmente importante para o pleno desenvolvimento dos cidadãos (Lopes da Silva et al., 2016).

A LBSE, publicada em 1986, possibilitou o reconhecimento da EPE, enquanto parte integrante do sistema educativo português. Assim, a Educação de Infância destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e é de carácter facultativo, cabendo às famílias decidir relativamente à inscrição ou não das crianças. Contudo, importa realçar que, apesar desta característica, este nível educativo é fulcral no desenvolvimento da criança. Destacando-se o desenvolvimento pessoal e social (através de experiências de vida democrática); o desenvolvimento global (respeitando as individualidades das crianças e potenciando aprendizagens significativas); a promoção da expressão e comunicação, com recurso a múltiplas linguagens e a fomentação da curiosidade e do pensamento crítico (Lei n.º 5/97, 1997). Logo, a sua relevância é indiscutível, tratando-se de 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, 2017, p. 43).

Para facilitar o cumprimento destes pressupostos, as práticas pedagógicas do educador de infância são norteadas pelas já referidas OCEPE (2016). As orientações que o docente encontra neste documento tem por base os objetivos globais pedagógicos explicitados na já supramencionada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997) e o mesmo destina-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância”, sendo esta “da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Na EPE, o currículo organiza-se em três áreas de conteúdo distintas, que devem ser abordadas de modo integrado e globalizante, nomeadamente, a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação – que se subdivide em quatro subcapítulos, sendo estes o Domínio da Educação Física, o da Educação Artística, o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática – e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Este nível educativo – no qual o cuidar e o educar se encontram intimamente interligados – desenvolve-se num processo relacional, assente em fundamentos e princípios, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis, dando-se relevância à relação de ambas, que se influenciam mutuamente; a criança como protagonista na construção do seu conhecimento; a exigência de resposta a todas as crianças, sendo necessário considerar sempre as individualidades de cada uma; e a construção articulada do saber, procurando sempre o desenvolvimento holístico das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo as OCEPE (2016) esta visão do currículo, implica que o educador desenvolva as suas práticas pedagógicas com intencionalidade e que mantenha sempre uma postura reflexiva perante os seus objetivos e as suas finalidades, considerando o contexto social e as especificidades das crianças. Assim, o docente conseguirá ser um facilitador do desenvolvimento destas, potenciando aprendizagens e atribuindo sentido à sua ação.

Nesta lógica, o docente deve garantir um clima de segurança e de proteção, procurando sempre o bem-estar emocional e físico da criança (ética do cuidar), bem como promover a construção de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, comportamentos e capacidades (ética do educar). Logo, esta relação íntima entre o cuidar e o educar, advém das competências profissionais do educador por forma a desenvolver um ambiente seguro, no qual as crianças se sentem confortáveis para aprender, sabendo que são escutadas e valorizadas (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015). Assim, o educador é responsável por todos os momentos pedagógicos das crianças na EPE, surgindo como um potenciador do seu bem-estar e das suas aprendizagens. Perante isto, deve existir um planeamento criterioso, no qual exista a colaboração ativa das crianças e, também, de outros profissionais, das famílias e da comunidade, pois só assim poderão ser promovidas aprendizagens adaptadas ao contexto, intencionais e significativas. Nesta ótica, o educador deve observar com atenção cada criança, recolhendo dados com o intuito de planear ações pedagógicas intencionais, procurando sempre o desenvolvimento da criança e a construção de conhecimento (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016). Importa destacar que as informações podem ser recolhidas através de outros meios, não só através da observação, sendo que o educador pode procurar mais dados através do

contacto com as famílias e com a comunidade na qual o JI se encontra inserido e, ainda, nas produções das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O brincar é um ato inato ao ser humano, sendo uma atividade bastante significativa para as crianças, pois trata-se de um seus dos processos cognitivos, através do qual constroem o seu próprio mundo (G. Santos, 2016). Nesta linha, o processo de observação deve incidir, também, no ato de brincar, pois estes momentos podem auxiliar no diagnóstico dos interesses, necessidades e fragilidades do grupo, facilitando, assim, o planeamento de ações significativas, que têm em consideração as suas características (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016; Wajskop, 1995). Destaca-se ainda que esta observação do ato de brincar permite perceber o modo como interagem, como se desenvolvem e como aprendem, sendo que a partir disto se poderá propor atividades às crianças que lhes sejam significativas. Transformando-se uma aprendizagem espontânea que surge do brincar, numa aprendizagem intencional, com sentido e significado para o grupo (Cardona et al., 2021). Citando Neto (2020, p. 39), os benefícios do brincar “são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais”. Assim, percebe-se que o brincar se apresenta como um ato com distintas implicações positivas ao nível do desenvolvimento das crianças e, por isso, é imprescindível que os educadores de infância valorizem esta atividade. Nesta lógica, é imprescindível que as crianças tenham tempo e espaço no seu quotidiano, no JI, para que possam brincar livremente, ou seja, para que possam decidir como querem brincar, com o quê e com quem o querem fazer. Isto porque, segundo Lopes da Silva et al. (2016) o brincar é uma atividade rica e estimulante, que permite um elevado envolvimento da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tornando-a agente no seu processo educativo, com curiosidade e desejo em aprender.

Aliada à observação, destaca-se a relevância da planificação, na prática do educador de infância, que deve ser construída com base em objetivos “abrangentes e transversais” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 2), com vista a se proporcionar aprendizagens que integram os vários domínios que constituem o currículo. Realça-se que esta possui um carácter integrado e flexível, sendo necessário que o educador considere os dados recolhidos, a sua intenção educativa e as

propostas das crianças (explícitas ou implícitas). Esta flexibilidade implica igualmente que o docente seja capaz de se adaptar aos imprevistos e sugestões das crianças, que podem surgir durante a ação (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a planificação das práticas pedagógicas permite antecipar o que deverá ocorrer na ação, considerando o mais relevante para o desenvolvimento de novas aprendizagens, contudo, o educador deve ter consciência de que é necessário tirar partido de todas as oportunidades, mesmo aquelas que não estejam previstas (Lopes da Silva et al., 2016).

No final da ação, o educador deve avaliar a sua intervenção, o ambiente e processos educativos e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Este processo deve ocorrer de modo recorrente e numa perspetiva formativa, destacando-se que o mesmo é facilitado por uma observação cuidada e pelos registos elaborados pelo docente. É importante que este tenha sempre consciência de que o objetivo desta avaliação é, sobretudo, a melhoria da qualidade da ação, para que, posteriormente, consiga dar uma melhor resposta aos interesses e necessidades das crianças. Considerando as características da EPE, a avaliação baseia-se num processo formativo, pois não tem cabimento pensar numa avaliação que remeta para a creditação, seleção e responsabilização, uma vez que o objetivo é que a mesma seja “para a aprendizagem” e não “da aprendizagem” (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva, 2016, p. 16). Nesta lógica, este processo deve ser visto como um “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5571). Portanto, a avaliação do desenvolvimento e progresso das crianças deve ser sempre realizada em comparação “consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), não se constituindo num elemento segregador entre as crianças.

Os docentes devem encontrar-se numa constante procura por conhecimento, construindo um quadro concetual que sustente a sua prática pedagógica. Assim, destaca-se a necessidade de recorrer a diferentes abordagens/modelos, que lhe permitam ser flexível e suportar-se em diversas estratégias, para dar resposta aos diferentes desafios com que se depara (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Neste sentido, e segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013b), não existe uma resposta única e definitiva quando se define aquilo que deve ser a EPE, pelo que o domínio de distintas abordagens pedagógicas, vai permitir orientar e justificar a ação do docente.

Assim, ao longo da PES, foram tidas em consideração distintas abordagens pedagógicas, nomeadamente, os modelos/abordagens pedagógicos de *High/Scope*, de Maria Montessori, de *Reggio Emilia* e, ainda, do Movimento da Escola Moderna (MEM), procurando-se articulá-las da melhor forma, considerando as especificidades do contexto e as necessidades das crianças. Apesar de possuírem particularidades distintas, em parte devido ao contexto em que surgem, defendem ideias comuns numa perspetiva construtivista, procurando um currículo com sentido e com significado que potencie o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b). Segue-se, portanto, uma explicitação das pedagogias, destacando-se apenas os pontos considerados mais relevantes ao longo da PES.

Criada por Maria Montessori, a pedagogia de *Montessori*, destaca a relevância da capacidade de autogestão da criança, pelo que é imprescindível que a mesma tenha liberdade para aprender de acordo com os seus interesses e para gerir e estruturar o seu tempo na realização de atividades (Costa, 2001; Pugens et al., 2018). Perceciona-se, assim, um claro respeito pelo indivíduo, pelo seu ritmo, pelos seus interesses e pelo seu nível de desenvolvimento (motor, cognitivo, social e emocional) (Esteves et al., 2018). Assim, é necessário que as rotinas no JI sejam flexíveis, para existir a possibilidade de se proceder a alterações caso seja necessário. Destaca-se que independentemente da rotina na PES, ir ao encontro do defendido na pedagogia *High/Scope*, por se encontrar bem estruturada, sempre se procedeu, quando necessário, a alterações na mesma. *Montessori* tem a organização do ambiente educativo como um dos princípios básicos da sua pedagogia, acreditando que num ambiente bem preparado a “atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu e não pela vontade da mestra” (Montessori, 1965, p. 97). Assim, o ambiente deve ser estruturado considerando a estatura física das crianças, ou seja, pensado para as crianças. Por fim, destacam-se as experiências sensoriais, que estimulam os órgãos dos sentidos e que são fulcrais para o desenvolvimento integral da criança (Montessori, 1965).

A pedagogia *High/Scope*, desenvolvida por Weikart, tem a aprendizagem pela ação como um dos seus pilares. Assim, defende a aprendizagem ativa das crianças, através de experiências-chave, que correspondem a oportunidades contínuas de aprendizagem, que potenciam a construção de conhecimento e auxiliam a dar sentido ao mundo (Hohman & Weikart, 2009; Lira & Haddad, 2020). Para isso, é imprescindível que exista uma rotina bem estruturada – tal como se verificou

na PES –, que crie um sentimento de segurança na criança. Contudo, destaca-se que a mesma deve ser flexível e baseada no processo “planear-fazer-rever”, apoiando os interesses e as iniciativas das crianças. A aprendizagem pela ação pressupõe, de igual modo, uma planificação do espaço desenvolvida com as crianças, podendo ser pensada pelo adulto, mas existindo sempre a possibilidade de ser organizado consoante as ideias e necessidades das crianças. Tudo isto para que estas possam explorar de forma criativa as suas atividades, circulando livre e autonomamente, pedindo auxílio ao adulto, se assim entenderem (Hohman & Weikart, 2009). Assim, através da MTP, as crianças participaram ativamente nas diversas atividades do projeto, que se desenvolveu considerando-se sempre os seus interesses e necessidades. Por último, destaca-se que a organização da sala de atividades na PES ia ao encontro do pressuposto em *High/Scope*, pois eram identificáveis diferentes áreas de interesse na mesma.

No que concerne à pedagogia de *Reggio Emilia*, desenvolvida por Malaguzzi, destacam-se as cem linguagens da criança. Esta metáfora reflete a ideia de que as crianças possuem inúmeros modos de pensar, de ver o mundo, de comunicar, de se expressar, de sentir, de entender e de fazer. “A criança é feita de cem (...) tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, jogar, falar...” (Edwards, Gandino & Forman, 1999 citado por Gonçalves & Freitas, 2021, p. 323), portanto, é importante que se promova o contacto da criança com as várias linguagens, nomeadamente, a plástica, a musical, a motora, a oral, a linguística, a matemática, entre muitas outras (Gonçalves & Freitas, 2021). Destaca-se que ao longo do projeto se procurou sempre recorrer às diversas linguagens em diferentes situações, para que as crianças tivessem oportunidade de contactar com as mesmas e observassem, explorassem e interpretassem o mundo. O espaço é tido como um terceiro educador, devendo estar sempre organizado e cuidado, com diferentes materiais, potenciando a imaginação das crianças e permitindo um trabalho investigativo e cooperativo por parte destas (Martínes-Agut & Hernando, 2015; S. Santos & Lazaretti, 2023). Esta visão foi sempre tida em consideração, na medida que o espaço foi sempre alterado com o intuito de se tornar benéfico para o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, das crianças. Por último importa realçar a importância concedida aos espaços verticais, como as paredes, que devem ser preenchidas com as produções das crianças e que falam e documentam todo o processo que decorre no contexto educativo (Gontijo, 2011). Corroborando com esta visão,

durante a PES as produções das crianças foram sempre valorizadas, apresentadas e expostas nas paredes, não apenas as da sala de atividades, como também nas escadas de acesso à sala e, ainda, numa exposição organizada pelas crianças para as suas famílias.

O MEM, tem por base práticas de solidariedade e cooperação, procurando uma ação assente na democracia e na inclusão de todas as crianças, portanto, todos os intervenientes educativos devem participar na gestão curricular, sendo, neste sentido, muito importante que se desenvolva um clima no qual todos se sintam livres para se expressarem. De igual modo, devem ser promovidos momentos lúdicos de exploração e descoberta de ideias e materiais, a partir dos quais as crianças constroem o seu conhecimento, bem como um trabalho cooperativo e investigativo, através da realização de projetos, colocando a criança no centro do seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, a autonomia, a autorregulação, a interajuda, a socialização e a responsabilidade das crianças, são alguns dos valores e capacidades que devem ser potenciados. Ao longo da prática, o educador deve compreender o nível de desenvolvimento das crianças, refletindo sobre o mesmo, para que possa compreender o que é necessário fazer para potenciar a ZDP (Serralha, 2009). Ao longo da PES, com o objetivo de promover esta autonomia, responsabilidade e autorregulação – fragilidades identificadas no grupo – recorreu-se à utilização de instrumentos de pilotagem, neste caso específico o mapa de presenças e o mapa das atividades, uma vez que integram a vida quotidiana das crianças e permitem orientar o que acontece na sala de atividades (Santana, 2000; Serralha, 2009).

Para terminar o presente subcapítulo, importa destacar a relevância do quadro teórico-legal e dos modelos/abordagens pedagógica acima explicitados, para o desenvolvimento de ações fundamentadas, pois não é possível agir com intencionalidade educativa, sem bases teóricas que suportem a prática pedagógica.

1.3.ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O sistema educativo de Portugal encontra-se organizado em ciclos de ensino distintos, que juntos constituem os 12 anos previstos na escolaridade obrigatória que crianças e jovens devem frequentar, desde os cinco ou seis anos até aos 18 (Lei n.º 85/2009, 2009). Os objetivos deste

passam pelo desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 49/2005, 2005).

O Ensino Básico decorre ao longo de nove anos e aglomera três dos ciclos que constituem a organização do sistema educativo português. Considerando o direito à educação, pressuposto na LBSE (Lei n.º 46/86, 1986), o Ensino Básico assume um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (p. 3069) para todas as crianças e jovens, sendo capaz de assegurar uma formação geral e comum, que permite interligar, de modo equilibrado, “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005, 2005, p.5126). De modo geral, é possível afirmar que o Ensino Básico tem como objetivo principal a descoberta e o desenvolvimento de interesses, conhecimentos e aptidões basilares para o quotidiano de um cidadão ativo, crítico, autónomo, responsável e com capacidade para intervir democraticamente na sociedade. Esta meta é conseguida proporcionando-se experiências que potenciem o desenvolvimento do raciocínio, da memória, da criatividade, do espírito crítico, do sentido moral e da sensibilidade estética. (Lei n.º 46/86, 1986; Lei n.º 49/2005, 2005).

O 1º CEB constitui-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória em Portugal, sendo várias vezes o primeiro contacto de muitas crianças com a educação formal. Caracterizado como globalizante e da responsabilidade de um único professor, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. Os seus objetivos específicos passam pelo desenvolvimento da linguagem oral e pela iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, de noções da aritmética e do cálculo, das expressões dramática, motora, musical e plástica e, ainda, do meio físico e social (Lei n.º 46/86, 1986).

Perante os desafios trazidos pela evolução da sociedade, pelo progresso tecnológico e pela globalização, foi-se percebendo que estes objetivos não estavam a ser plenamente conseguidos, pois não se estava a garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Assim, surgiu a necessidade de potenciar o desenvolvimento de competências nos alunos que lhes permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). É com esta visão e com o objetivo de se promover melhores aprendizagens para todos que é dada

às escolas e aos professores, uma maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo, potenciando-se experiências transdisciplinares, de “modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2929). Ademais, torna possível o exercício de uma cidadania ativa e de uma participação democrática, de partilha, colaboração e confronto de ideias relacionadas com questões da atualidade; potencia o desenvolvimento de competências de pesquisa, reflexão, avaliação e de mobilização da informação, de modo a se desenvolver a resolução de problemas e a se reforçar a autoestima e o bem-estar; e promove a dinamização do trabalho de projeto e a utilização de recursos e instrumentos distintos, proporcionando-se aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Nesta lógica, e para que o docente consiga mais facilmente atingir estes objetivos, foram desenvolvidos documentos curriculares orientadores, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o PASEO. Ambos se constituem como os principais documentos na orientação da ação educativa, que quando articulados permitem o desenvolvimento holístico das crianças, interligando-se conhecimentos, capacidades, atitudes e valores fundamentais para agir livremente e de modo consciente e informado, perante os desafios e exigências do mundo atual. As AE, homologadas em 2018, 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 (...) capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (Despacho n.º 6944-A, 2018), tendo como referência o ano de escolaridade. Para cada componente do currículo ou disciplina existe um conjunto de conteúdos específicos, articulados com as ações estratégicas de ensino, orientadas pelo PASEO, procurando-se o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas, bem como uma aprendizagem mais significativa (Despacho n.º 6944-A, 2018). Homologado em 2017, o PASEO trata-se de 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” (Martins et al., 2017, p. 8), visando a construção e o desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma “cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p. 10). Este documento encontra-se estruturado em “Princípios, Visão,

Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9) e aponta para uma educação escolar baseada na transversalidade de saberes, na medida que cada área curricular tem a sua contribuição para as áreas de competência. Nesta lógica, através da mobilização das suas capacidades e experiências, os alunos constroem o seu conhecimento e desenvolvem valores e competências que lhes permitem intervir e participar de forma cívica, ativa, responsável e consciente (Martins et al., 2017). Neste sentido, importa destacar, igualmente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que define princípios orientadores para a operacionalização da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, através da definição de direitos e deveres, que visam a formação de cidadãos que privilegiem “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

O docente também deve orientar a sua prática tendo em consideração a carga horária das componentes do currículo que se encontra organizada semanalmente na Matriz Curricular-Base. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), as componentes que constituem este documento devem ser exploradas de modo articulado, flexível e contextualizado pelo docente titular, considerando os documentos orientadores suprarreferidos e o desenvolvimento holístico dos alunos. Este documento integra as componentes do currículo, nomeadamente, o Português, a Matemática (que possuem a maior carga horária semanal), o Estudo do Meio, a Educação Artística, (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), a Educação Física, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e o Inglês (obrigatório a partir do 3º ano). Acrescentam-se, ainda, duas áreas de integração curricular transversais, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Anexo I, p. 2940). Por fim, destacam-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, oferta obrigatória por parte das instituições, contudo de frequência facultativa para as crianças. A gestão destas componentes é da responsabilidade das escolas que, em diálogo com os alunos, com as famílias e com a comunidade, devem tomar decisões a nível curricular, para desenvolver projetos próprios tendo por base as características específicas do contexto (Roldão, 1999).

Segundo Roldão (2017), um currículo completo apresenta os conteúdos de aprendizagem, nos quais se encontram subjacentes o domínio de saberes, o desenvolvimento de atitudes e competências, a ativação de processos e o domínio de diferentes meios para aceder ao conhecimento. Portanto, o currículo consiste num conjunto de pressupostos ou metas que se pretende alcançar, definindo-se um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que são consideradas importantes e que, por isso, devem ser trabalhados (Zabalza, 1987). Nesta ótica, o currículo pode ser visto como um projeto seletivo de cultura, com um conjunto de intenções e um plano de ação – habilidades, métodos de ensino, atividades, conhecimentos, atitudes, sistema e processos de avaliação e meios didáticos – inserido num contexto específico (Sacristan, 1989). Considerando a importância de se valorizar a pluralidade de culturas e identidades dentro da sala de aulas, o docente deve procurar dar resposta a estas particularidades, construindo um ambiente propício a aprendizagens significativas. Isto é potenciado pela articulação curricular que assume uma dimensão instrumental e processual, tratando-se de um instrumento operativo do currículo, que possibilita a articulação do ser, do estar e do saber no espaço escolar (Martins, 2010).

Nesta lógica, realçam-se dois conceitos ligados à relação entre as diferentes disciplinas, sendo estes: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A primeira admite a valorização de determinadas disciplinas, que se relacionam com o intuito de se atingir o mesmo objetivo, existindo enriquecimentos entre todas e permitindo uma visão global do mundo. Já a segunda, apresenta-se como o conceito mais abrangente que torna impercetível a segmentação das disciplinas, potenciando a compreensão do mundo (C. Leite, 2012; Nicolescu et al., 2000).

Durante a PES, foram adotadas metodologias ativas, tendo por base a articulação curricular, destacando-se a inter e a transdisciplinaridade. Segundo Morán (2015, p. 18), as metodologias ativas, constituem-se como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização [e] de reelaboração de novas práticas”. A educação pressupõe a construção de um conhecimento essencial para a vida pessoal e em sociedade e “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração [e] personalização” (Morán, 2015, p. 16). Assim, é necessário que se contrarie a educação tradicional, baseada na transmissão e na repetição, e se traga uma educação participativa e interventiva,

através de jogos, atividades e projetos que se baseiam no questionamento, na cooperação, na experimentação, na reflexão e na partilha. A aprendizagem por desafios, problemas reais ou jogos, permite ao aluno tornar-se ativo na construção de conhecimentos, aprendendo a fazer de modo autónomo e no seu ritmo (Bacich & Moran, 2018; Morán, 2015).

A díade recorreu à metodologia ativa Rotação por Estações, tendo em consideração as suas mais-valias, relacionadas com a promoção da autonomia dos alunos, potenciada pela sua participação ativa ao longo das atividades (Alvarenga et al., 2020). Para o desenvolvimento desta metodologia, o espaço da sala de aula é dividido em estações de trabalho, cada uma com a sua tarefa, definida de acordo com os seus objetivos (Steinert & Hardoim, 2019). As atividades são, de certo modo, independentes umas das outras, contudo é imprescindível que funcionem de forma integrada, contribuindo igualmente para o benefício da aula e fica ao critério do docente o número de estações e o tempo de rotação entre as mesmas. Podem ser utilizados diversos recursos, sendo sempre necessário que exista pelo menos uma estação que integre a tecnologia (Alvarenga et al., 2020). Por fim, a adoção desta metodologia, permite a personalização do ensino, trazendo novas experiências de aprendizagem, que implicam o envolvimento ativo dos alunos, na superação de dificuldades, no trabalho cooperativo, na troca de ideias e na exploração de conceitos (Alvarenga et al., 2020; Steinert & Hardoim, 2019).

O trabalho cooperativo constitui-se como uma competência imprescindível para a vida na sociedade atual, portanto, o par pedagógico recorreu, também, à metodologia ativa da Aprendizagem Cooperativa (AC) que, com enfoque numa perspetiva socioconstrutivista, tem a tutoria de pares como o “seu eixo fundamental” (Moreira, 2011, p. 17). Os alunos são organizados em grupos de trabalho, de modo que exista heterogeneidade de competências, sendo que os elementos devem trabalhar cooperativamente para que todos atinjam resultados significativos. Nesta lógica, situações de aprendizagem cooperativa são aquelas em que o aluno só consegue alcançar os seus objetivos quando todos o conseguem fazer. Para isso, todos trabalham e participam ativamente numa atividade estruturada, sendo imprescindível que primeiro ocorra uma partilha dentro do grupo, para só depois ocorrer uma partilha na turma (Moreira, 2011). Todas as crianças se constituem, portanto, como peças fulcrais não só para o seu sucesso, mas também para o sucesso do outro. Assim, é necessário que mesmo os alunos que normalmente se sentem

inibidos de participar, que são ou se sentem excluídos e/ou que necessitam de algum apoio adicional por parte do adulto, sejam incluídos, ouvidos e auxiliados pelos pares. Nesta lógica, a AC apresenta-se como uma mais-valia para o desenvolvimento de um ensino inclusivo, que como se encontra explícito no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), tem de ser para todos, independentemente das suas características. É perceptível, assim, que a AC, permite alcançar, para além dos objetivos académicos, competências sociais e de trabalho cooperativo, trazendo, assim, vantagens cognitivas e relacionais, ligadas ao desenvolvimento socio-afetivo dos alunos (Moreira, 2011).

Existem vários métodos dentro da AC, tendo a díade recorrido ao método dos *Puzzles* ou *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), considerando as suas potencialidades ao nível da interajuda e do trabalho cooperativo, imprescindíveis para o sucesso dos alunos nas tarefas propostas. O material principal deste método são cartões com o formato de peças de um *puzzle*, sendo que em cada um destes se encontra parte dos conteúdos a serem explorados em aula, não devendo existir conteúdos repetidos (Moreira, 2011).

O professor começa por repartir os alunos em grupos *puzzle* heterogéneos e por introduzir a unidade didática, apresentando o tema dividido em partes e expondo de modo breve e claro o trabalho que será realizado. As peças são, então, entregues aos alunos, sendo imprescindível que sejam distribuídas tantas peças quanto o número de elementos, para que cada criança fique com uma parte dos conteúdos. Assim, cada aluno será imprescindível para que os restantes possam completar a tarefa e dominar a unidade temática. Depois de cada um ter uma peça atribuída, inicia-se a fase da leitura autónoma, na qual cada aluno deverá ler o conteúdo presente na sua peça, especializando-se no mesmo. Na fase seguinte, formam-se os grupos de especialistas, para que os alunos possam discutir a sua parte juntamente com os colegas dos outros grupos cooperativos que possuem o mesmo conteúdo, potenciando-se, também, o trabalho cooperativo intergrupar. Neste momento, os alunos “trocam informações, esclarecem conceitos, constroem esquemas e mapas conceptuais [e] esclarecem dúvidas” (Moreira, 2011, p. 182). Por fim, na fase que se segue, os alunos voltam ao respetivo grupo *puzzle*, com a responsabilidade de partilhar todo o conhecimento construído e discutido na reunião de especialistas, com os restantes elementos do grupo cooperativo, procurando especializá-los no seu conteúdo (Moreira, 2011). No final deverá ocorrer a avaliação, que poderá ser realizada de diversos modos, nomeadamente

através de discussões, *quizzes*, questionários, entre outros. Todos os alunos individualmente terão de ser capazes de dar resposta aos desafios relacionados com todos os conteúdos da aula, pelo que é necessário que aprendam a matéria para si, mas também que expliquem aos seus colegas, de modo claro, o que aprenderam. Assim, os alunos são obrigados a considerarem o outro como um recurso imprescindível para avançarem nas suas aprendizagens. De igual modo, se um dos elementos do grupo falhar com as suas responsabilidades coloca em causa o sucesso do seu grupo, potenciando-se, nesta lógica, o sentido de responsabilidade e entreajuda. Percecionam-se, portanto, benefícios no combate à competitividade individual e na promoção do trabalho cooperativo, característica e necessidade, respetivamente, percecionadas durante a PES (cf. capítulo II) (Moreira, 2011).

A par das metodologias suprarreferidas, as TIC também foram um recurso utilizado, pelas suas diversas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais e permitindo o trabalho autónomo de recolha, seleção e verificação de informação (Souza et al., 2017). Cada vez mais os docentes são confrontados com interesses e motivações direcionados para o espaço virtual, digital e interativo. A par disto, a utilização de recursos tecnológicos permite a construção de ambientes de aprendizagem lúdicos que proporcionam aprendizagens significativas. Assim, ao longo da PES procurou-se o desenvolvimento de atividades, sobretudo relacionadas com a pesquisa, potenciando-se o pensamento crítico e reflexivo dos alunos e a sua capacidade de analisar, selecionar e refletir sobre informação, uma competência cada vez mais importante na atualidade (Jonassen, 2007; Quadros-Flores et al., 2013). Destaca-se que as TIC devem ser utilizadas como recursos que permitem alcançar os objetivos pedagógicos e não como um fim em si, pelo que a sua integração implica uma intencionalidade e articulação pedagógicas, tendo em consideração os objetivos que se pretende atingir (Graça et al., 2021).

O docente deve ser capaz de dar resposta a um currículo comum, mas, também, de potenciar o desenvolvimento individual de cada aluno a todos os níveis, desde o pensamento crítico, à autonomia, à criatividade, às relações sociais e ao seu bem-estar (Ericone, 2001; Martins et al., 2017; Perrenoud, 1999). Nesta lógica, tendo em conta que o processo de aprendizagem é diferente para cada aluno, é imprescindível que o professor desenvolva uma prática pedagógica inclusiva,

considerando as particularidades do contexto no qual se encontra inserido e a mobilização dos seus conhecimentos e capacidades, por forma a dar respostas aos desafios e necessidades com os quais se depara. Para isso, a diferenciação pedagógica deve ser tida como a primeira medida universal a ser adotada pelas instituições de ensino, pelo que o docente deve ser capaz de desenvolver experiências que potenciem a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas especificidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Segundo Tomlinson (2008), a capacidade de diferenciar não implica individualizar o ensino, mas antes aproveitar a heterogeneidade presente na sala de aulas como potenciadora da aprendizagem. Assim, é necessário que o docente desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas e intencionais, exigindo deste conhecimentos e capacidades – nomeadamente para refletir sobre o seu contexto e sobre a sua prática procurando compreender qual será a melhor resposta para todos os alunos. Nesta lógica, é necessário que o docente adapte os conteúdos, os processos e os produtos de avaliação às individualidades de cada aluno, recorrendo a metodologias e recursos diversificados e a estratégias justas e equitativas de avaliação (Botelho et al., 2018).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a avaliação surge no 1º CEB como um processo que regula o ensino e a aprendizagem, orientando o percurso escolar dos alunos e certificando os conhecimentos construídos e as capacidades e atitudes desenvolvidas. É importante que esta contribua para a promoção de aprendizagens, envolvendo os vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente, professores, famílias e alunos. Neste seguimento, a avaliação das aprendizagens pode ser realizada seguindo-se duas modalidades: formativa e sumativa. A primeira integra todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a reflexão sobre a evolução das crianças ao longo do mesmo. Por esta razão e por resultar das interações estabelecidas entre o aluno e o docente é considerada como a “avaliação de proximidade” (D. Fernandes, 2019, p. 3). Esta modalidade assume um carácter sistemático e contínuo, englobando o processo de ensino e aprendizagem nos diversos domínios curriculares e nas variadas dimensões pessoais, recorrendo-se à partilha de *feedback* sobre o desenvolvimento do trabalho, à qualidade das aprendizagens nos diversos domínios e ao percurso que é necessário realizar. Tudo isto visando sempre a melhoria do percurso e das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Contrariamente, a avaliação sumativa consiste num juízo global sobre as aprendizagens

desenvolvidas pelos alunos, sendo realizada no final do processo de ensino-aprendizagem, consistindo num balanço que visa medir e classificar as aprendizagens, exprimindo-se, por isso, de modo quantitativo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Diogo, 2010). Para terminar, realça-se que a avaliação não deve ser tida como um instrumento apenas utilizado com os alunos, destacando-se a importância de o docente avaliar a sua prática pedagógica, com vista à consolidação e reajuste das estratégias de ensino-aprendizagem (Despacho Normativo n.º 1-F/2016, 2016).

Neste seguimento, a “actividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento de aprendizagem” (Albuquerque, 2010, p. 58), pelo que o docente deve desenvolver uma relação positiva com as crianças, visando conhecer melhor as suas características e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, procurando o sucesso e a realização de todas. Nesta lógica, a postura do professor e o modo como este se relaciona com os alunos tem uma influência direta em todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, uma relação baseada no afeto e na confiança, vai permitir construir um ambiente seguro e confortável, que estimula o interesse e a motivação dos alunos, ao se sentirem importantes e valorizados (Mello & Rubio, 2013). Destaca-se a relevância dos reforços positivos às ações dos alunos – reconhecendo-se o seu esforço ao longo do processo de aprendizagem – e a importância de os colocar num papel ativo, no qual a sua voz é ouvida e se valoriza a partilha de sentimentos e pensamentos. Tudo isto, permite ao docente conhecer melhor os interesses, necessidades e dificuldades dos seus alunos, facilitando a realização das adaptações necessárias e a mobilização de estratégias pedagógicas (Amado et al., 2009; Mello & Rubio, 2013).

Finalizado o presente subcapítulo, é importante que o docente possua uma postura avaliativa, crítica e reflexiva durante a sua vida profissional, compreendendo as especificidades dos alunos e procurando estratégias que lhes possibilite um papel ativo na construção do seu conhecimento, potenciando o seu desenvolvimento holístico. Nesta lógica, o docente forma-se continuamente no terreno, sendo o seu desenvolvimento profissional e pessoa imprescindível para a construção de uma prática intencional e significativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É de extrema relevância que os docentes conheçam o contexto educativo no qual se inserem, para que consigam desenvolver uma prática educativa bem estruturada e fundamentada. Só assim é que os profissionais da educação conseguem aproveitar as potencialidades do ambiente educativo no qual se inserem, para promoverem o desenvolvimento das crianças, considerando sempre os seus interesses, necessidades e fragilidades.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES, incluindo o agrupamento e as instituições educativas das valências da EPE e do 1º CEB. Contém, ainda, uma descrição da metodologia de I-A, utilizada ao longo de todo o processo da PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A PES decorreu em dois estabelecimentos educativos distintos, inseridos na rede pública e localizados na área metropolitana do Porto. Ambos pertencem ao mesmo agrupamento, sendo este constituído por sete instituições educativas, que possuem valências desde a EPE até ao 3º CEB. Suportando-se nos direitos fundamentais do Homem e alicerçando-se em valores como o respeito, a tolerância, a inclusão, o comprometimento, a dedicação, a justiça e a disponibilidade, a principal missão do agrupamento passa pelo desenvolvimento de capacidades que permitam às crianças tornar-se cidadãs ativas, com sentido crítico, conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de participar ativamente na sociedade, procurando sempre a transformação da mesma. Destaca-se o objetivo de formar cidadãos mais informados, sensíveis, atentos e reflexivos, perante aquilo que os rodeia, visando uma sociedade assente nos princípios da paz, sustentabilidade, solidariedade e liberdade (Projeto Educativo, 2018-2021).

O agrupamento possui um conjunto de parcerias, considerando-as como promotoras do sucesso educativo de todos e como possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

inclusivas. Assim, visa aproveitar as diversas ofertas e potencialidades da comunidade na qual se encontra inserido, para a construção de contextos educativos inclusivos para todos, independentemente da sua condição social, económica e pessoal. Neste sentido, destacam-se, por exemplo, as parcerias com a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, a Associação de Pais, a Associação de Solidariedade Social, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e com entidades locais como os Bombeiros Sapadores e Voluntários, Centros de Saúde, Grupo Folclórico e outras. De igual modo, importa destacar alguns dos recursos que também possibilitam esta visão de escola para todos, como a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, o serviço de psicologia e orientação, a coadjuvação em sala de aula e outros. Percebe-se, portanto, uma clara preocupação com a diversificação de medidas e recursos que possibilitem alcançar um conjunto de escolas capazes de responder a diversas especificidades dos contextos nos quais se encontram inseridas (Regulamento Interno, 2023).

Importa destacar que o agrupamento dispõe de um Plano Anual de Atividades (PAA). Neste encontram-se definidas, considerando o Projeto Educativo do Agrupamento, um conjunto de atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo. Assim, destinado a todos os níveis educativos e a todas as crianças, existe uma preocupação com o seu pleno desenvolvimento, com a sua preparação para a vida ativa e, ainda, com a necessidade de contactarem com distintos contextos educativos, procurando-se a formação de cidadãos críticos e com consciência do seu papel na sociedade (Plano Anual de Atividades, 2023-2024).

Uma vez que parte da PES incidiu na valência do 1º CEB, numa turma do 4º ano, considera-se importante destacar o projeto do agrupamento, "Uma escola de emoções", destinado apenas a este ano de escolaridade. O projeto foi desenvolvido com o intuito de se promoverem competências socioemocionais, potenciando-se a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades relacionados com o autoconhecimento/autoconsciência, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável. Destacam-se metodologias como: dinâmicas de grupo, *brainstormings*, debate de ideias, trabalhos em pequeno grupo e técnicas de expressão corporal, utilizadas ao longo das várias sessões.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Jardim de Infância (JI), inserido num edifício centenário, é constituído por dois pisos. No primeiro, encontra-se um pequeno polivalente, onde as crianças realizam as refeições e onde decorrem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Ainda neste espaço, encontram-se cabides nos quais as crianças podem deixar os seus pertences, nomeadamente casacos e mochilas. Existe uma copa que é utilizada como apoio na distribuição das refeições e dos lanches, uma casa de banho para as crianças, tanto rapazes como raparigas, uma para pessoal não docente e outra para pessoal docente. Ainda no rés-do-chão, existe um gabinete e duas salas de atividades. Importa referir que os cabides e a casa de banho das crianças estão adequados à sua estatura, pelo que as mesmas podem utilizá-los autonomamente, sem ser necessário o auxílio constante do adulto. Por fim, no segundo piso encontram-se mais duas salas de atividades.

No que concerne ao espaço exterior da escola, este é bastante amplo e circunda todo o edifício. Verificam-se vários elementos naturais, nomeadamente zonas de jardim, com árvores e arbustos e alguns pneus enterrados pela metade, promovendo-se, assim, o contacto direto com a natureza. O pavimento da área restante varia entre o alcatrão e o cimento, sendo que nestes espaços é possível encontrar jogos, como o da macaca e o do galo, e, também, mesas e bancos. Por fim, importa destacar o parque infantil e as bicicletas, triciclos e outros veículos, adequados à faixa etária das crianças, que estão sempre acessíveis às mesmas.

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo na EPE deve ser encarado como “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Neste sentido, o educador deve ter sempre em atenção as várias dimensões do ambiente educativo, refletindo constantemente sobre as mesmas, para que possa desenvolver uma prática

fundamentada e estruturada. São dimensões a serem consideradas: a organização do espaço, dos materiais e do tempo, a caracterização do grupo e das interações, entre pares e entre as crianças e o adulto.

No que diz respeito ao grupo, este era constituído por 25 crianças, das quais 11 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, não estando nenhuma criança sinalizada no que concerne a medidas seletivas e/ou adicionais de suporte. Todas eram de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma, sendo esta natural do Brasil. Tratava-se de um grupo caracterizado pela heterogeneidade, apresentando níveis e ritmos de desenvolvimento e de aprendizagens distintos, não só pelas diferentes idades, como, também, pelas suas variáveis contextuais. Contudo, estas características foram sempre vistas como enriquecedoras do processo educativo. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), um grupo de crianças com diferentes idades “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24), portanto não é só o educador que possui um papel importante na promoção de aprendizagens, pois os pares, também, potenciam o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades da ZDP, defendida por Vygotsky (Folque et al., 2015). Contudo o educador também deve ter sempre em atenção a singularidade de cada criança, respeitando as diferenças de cada uma, proporcionando a todas a igualdade, a interação e a inclusão. Neste sentido, importa reforçar a importância da já referida diferenciação pedagógica, como promotora da equidade no grupo, sendo necessário que o educador se adapte às necessidades e capacidades de cada criança (Lima, 2018).

Através da observação, foi possível perceber que se tratava de um grupo com interesses pelas artes plásticas, por jogos, como puzzles e de construção, pela moldagem da plasticina, por vídeos e músicas e, ainda, a exploração do espaço exterior. Em contrapartida, destacava-se o seu quase desinteresse pela área da leitura, mais especificamente pelos livros, e pela área do “faz-de-conta”.

Na generalidade, tratava-se de um grupo que apresentava alguns problemas ao nível da autonomia, precisando do auxílio do adulto em várias situações. Esta fragilidade poderia estar relacionada com a falta de segurança nas suas capacidades, que se traduzia no medo de errarem demonstrado em diversos momentos. Foram percecionadas dificuldades, em alguns alunos, no

que concerne à expressão oral, especificamente na articulação das palavras e na expressão dos seus pensamentos e/ou sentimentos. Também eram observáveis fragilidades ao nível da expressão motora, sobretudo no que dizia respeito à motricidade fina – por exemplo no recorte e na colagem – e na capacidade criativa, sobretudo na exploração de materiais diferentes e na procura de soluções para problemas. Destaca-se que todas estas necessidades de melhoria do grupo foram consideradas ao longo da PES, tendo a díade procurado colmatá-las.

Relativamente às interações entre os pares, destacava-se um clima positivo na generalidade, porém foi necessário dar especial atenção ao desenvolvimento de capacidades relacionadas com a ajuda e o trabalho cooperativo. Importa realçar que a díade procurou fomentar competências ao nível do respeito pelo outro, nomeadamente, pela sua opinião e momento de se expressar, não o interrompendo. Ademais, destaca-se a necessidade sentida de intervir procurando-se promover a capacidade de as crianças resolverem, autonomamente, os seus conflitos. No que diz respeito às interações adulto-criança, apesar de na generalidade se identificar um clima positivo, é necessário realizar algumas observações. As interações entre a educadora e as crianças eram maioritariamente empáticas e positivas, indo ao encontro das necessidades do grupo, tal como referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). Contudo, sobretudo nos momentos de maior agitação, a docente recorria a um discurso ríspido e de tom mais elevado, que muitas vezes inibia as crianças de continuar a participar nos momentos de diálogo ou nas atividades. Realça-se, ainda, que foi perceptível um reduzido incentivo à autonomia e que a docente costumava separar as crianças em dois grupos, consoante a idade, acreditando que os mais novos não conseguiam realizar determinadas tarefas como o recortar.

No que concerne à organização do tempo, importa destacar a importância da rotina, enquanto um organizador básico e uma fonte de segurança para as crianças (Folque et al., 2015; Hohmann & Weikart, 2009). Contudo, apesar da organização do tempo pressupor uma ordem de acontecimentos, é necessário considerar-se a flexibilidade das rotinas pedagógicas e a possibilidade de as mesmas serem alteradas, para se adaptarem às necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, no que diz respeito à parte da manhã, tinha-se a seguinte organização: entre as 9h00 e as 9h30, decorria o momento de receção das crianças, no polivalente, e a subida para a sala de atividades. Seguiu-se, das 9h30 até as 10h30, a canção dos

bons dias, o preenchimento do quadro de presenças, a marcação do dia no calendário e, por vezes, momentos de diálogo com as crianças. Posteriormente, até às 11h00 desenrola-se a higienização e o lanche e, depois, até ao 12h00, hora em que vão almoçar, podiam ocorrer atividades de escolha individual, atividades propostas e/ou as crianças podiam brincar no espaço exterior. Na parte da tarde, das 13h30 até às 13h40, ocorria o acolhimento da hora de almoço e, de seguida, até às 15h30, podiam desenrolar-se atividades de escolha individual e/ou atividades propostas. Ainda no âmbito da organização do tempo, considera-se relevante destacar que a marcação no quadro de presenças foi introduzida na rotina, pela díade, durante a PES em concordância com educadora cooperante, visando a promoção da autonomia e da responsabilidade das crianças – fragilidades identificadas através da observação constante.

Relativamente à organização do espaço educativo e dos materiais, estes devem ser planeados, pelo educador – com o auxílio das crianças – procurando criar oportunidades de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). A sala de atividades, na qual decorreu a PES, caracterizava-se por ser um espaço relativamente amplo e bem iluminado, com luz natural proveniente das grandes janelas que preenchiam uma das paredes. Importa destacar, contudo, que, pela sua altura e pela sala se localizar no segundo andar do edifício, as crianças não conseguiam ver nem aceder ao espaço exterior. As paredes da sala de atividades devem ser utilizadas para expor as produções das crianças, constituindo-se, deste modo, como uma forma de comunicação e de valorização das suas criações, potenciando o desenvolvimento da sua autoestima (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, considera-se relevante explicitar que pelo modo como o espaço se encontrava organizado sobrava uma área reduzida das paredes para a exposição das produções, uma vez que estavam cobertas por móveis altos e prateleiras. Contudo o restante espaço das paredes encontrava-se preenchido com as produções do grupo e com o calendário de aniversários.

Tendo por base a pedagogia de *High/Scope*, foi possível identificar seis áreas de interesse, nomeadamente: a das atividades artísticas, a da casa, a da leitura, a dos brinquedos, a dos blocos e a da tecnologia. É de realçar que, pelo modo como o mobiliário se encontrava organizado, a visibilidade entre as diferentes áreas era, por vezes, bastante reduzida. O espaço na EPE deve ser visto como flexível, podendo a qualquer momento se alterar a sua organização, por forma a dar

resposta aos interesses e necessidades do grupo (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a diáde realizou, em concordância com a docente cooperante, uma mudança no mesmo, tendo acrescentado implementar a área das tecnologias, considerando os interesses do grupo por computadores e as potencialidades das TIC.

Segue-se, então, a caracterização específica de cada uma das áreas acima identificadas. Relativamente à área das atividades artísticas, era possível encontrar na mesma, diversos materiais que podiam ser utilizados para a pintura, o desenho, o recorte e a colagem. No que diz respeito aos materiais, importa destacar a grande diversidade dos mesmos, sendo possível identificar: diferentes papéis, de cores, tamanhos e qualidades distintos, marcadores, lápis de cor, de grafite e de cera, tintas, pincéis, esponjas e carimbos, tesouras e cola. Ainda nesta área estava incluído um pequeno espaço para a plasticina (único material de moldar que as crianças tinham acesso), com alguns materiais, como rolos e diferentes moldes. A área das atividades artísticas possibilita que as crianças explorem livremente os diferentes materiais, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade, sentido estético e, ainda, capacidades relacionadas com a destreza manual, como, por exemplo, o recorte (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, acredita-se ser importante realçar que o grupo apresentava pouca autonomia para a exploração e diversificação dos materiais.

A área da casa era constituída pelo espaço da cozinha e do quarto. No que diz respeito aos materiais presentes nesta área, destacava-se a grande diversidade dos mesmos e a sua similitude com os objetos reais, do quotidiano das crianças. Contudo é de realçar que todos os objetos eram de plástico ou de borracha, não existindo materiais reais. Ainda nesta área, era possível encontrar dois armários com variados acessórios e roupas, como capacetes e estetoscópios, que permitiam outras explorações que não são associadas aos espaços da cozinha e do quarto. Assim, e conforme defendem Hohmann & Weikart (2009), a constituição deste espaço, promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sendo que as crianças têm oportunidade de interagir, entre si, de expressarem os seus sentimentos e de desenvolverem a sua capacidade de comunicação.

No que diz respeito à área da leitura, tratava-se de um espaço de pequenas dimensões, com alguma diversidade de livros, mas que suscitavam pouco interesse nas crianças, que raramente os utilizavam. Ainda nesta área era possível encontrar um quadro magnético e algumas letras com imanes, que acabavam por ser os elementos atrativos deste espaço, na medida que era possível observar as crianças a utilizarem mais vezes esses brinquedos do que os livros. É, sobretudo, neste espaço que as crianças contactam com a escrita e começam a desenvolver comportamentos emergentes da leitura, pois é podem simular o ato de ler, recontar a história e inventar as suas próprias narrativas, com base nas ilustrações (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016).

A área dos brinquedos era constituída por uma grande diversidade de *puzzles* e jogos pedagógicos e didáticos, como jogos de memória, de associação, dominó, blocos lógicos, entre outros, adaptados para as diferentes faixas etárias que constituem o grupo (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, este espaço e os seus materiais, potenciam o desenvolvimento de uma série de competências, como o raciocínio, a resolução de problemas, as contagens, os padrões, a cooperação, a linguagem, imaginação e várias outras (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Junto a esta encontrava-se a área dos blocos constituída por um móvel de prateleiras. Nesta era possível identificar materiais como blocos de encaixe e de imanes, animais de plástico, blocos de construção, de madeira e de plástico, entre outros. Trata-se de uma área que permite o desenvolvimento do jogo simbólico, da imaginação e da criatividade, assim como da destreza motora, na manipulação de objetos. Nesta área e com os materiais é possível realizar “testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 184). É de realçar que as atividades, relacionadas com estas áreas podiam ser realizadas tanto na manta, como nas mesas da sala de atividades, contudo a educadora destinava os brinquedos às crianças consoante as suas idades, não possibilitando que brincassem com o que queriam, mas antes com aqueles que eram para a sua idade.

As tecnologias ocupam, cada vez mais, uma parcela significativa na vida das crianças, sendo bastante atrativas e um excelente método de pesquisa, quando bem utilizadas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, como já foi referido, a diáde considerando as suas potencialidades e o interesse das crianças, decidiu criar e promover a utilização da área das tecnologias, inicialmente

constituída por um computador fixo, com teclado e rato, tendo sido, posteriormente, adicionadas colunas.

Ainda no que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades, é de realçar uma ação desenvolvida pela díade, que consistiu na construção, com o auxílio das crianças, de um quadro de planeamento semanal, no qual as mesmas identificaram as áreas da sala e aceitaram a proposta de registarem, diariamente, as áreas de interesse nas quais desenvolviam as suas atividades de escolha individual. O planeamento deste quadro surgiu da necessidade sentida pelo par pedagógico em compreender qual a razão para as crianças terem menos interesse nas áreas da casa e da leitura e, ainda, para levá-las a refletir sobre este facto, tentando promover estes espaços e levando as crianças a, autonomamente, utilizarem os mesmos.

Por fim, considera-se importante realçar o exterior, enquanto um espaço repleto de potencialidades e oportunidades educativas. Trata-se, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p 27) de:

um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...) que (...) podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações.

Assim, este é um espaço no qual as crianças realizam atividades lúdicas e educativas, que promovem o desenvolvimento de competências sociais, do jogo simbólico, das motricidades grossa e fina, entre outros (Libânio & Linhares, 2020; Lopes da Silva et al., 2016).

Para concluir o presente subcapítulo, é importante que o educador conheça o ambiente educativo no qual se encontra inserido, nomeadamente, no que concerne às características das diferentes dimensões. O docente deve, igualmente, refletir constantemente sobre estas, para desenvolver uma prática que aproveita as suas potencialidades e visa o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nas crianças. É imprescindível que o educador promova um ambiente educativo que reconheça e valorize as características individuais de cada criança, colocando à sua disposição materiais diversificados – que estimulem os seus interesses e curiosidades – e dando-lhes a

oportunidade de escolherem como, com quem e com quem querem brincar (Lopes da Silva et al., 2016).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A instituição na qual decorreu a PES no 1º CEB trata-se de um edifício de tipologia P3, constituído por dois pisos. Logo no primeiro encontra-se o refeitório, a cozinha, o polivalente, a sala dos professores, a sala do pessoal não docente, uma sala para a coordenadora realizar o seu trabalho e outra utilizada como arrecadação para materiais e para arquivo. Por fim, neste piso, encontra-se, ainda, a sala da AAAF, as salas do JI, casas de banho para as crianças e casas de banho para docentes e pessoal não docente. Relativamente ao piso superior, é possível encontrar as salas destinadas ao 1º CEB. Das nove salas, duas foram reaproveitadas, sendo uma para a criação da biblioteca escolar e outra para a Componente de Apoio às Famílias (CAF), percebendo-se, assim, a flexibilidade do espaço, considerando as necessidades das crianças e da instituição. Cada três salas do 1º CEB têm ligação a um átrio, com cabides e casas de banho para as crianças, que apresentam condições e especificidades adequadas para as mesmas, seja no que diz respeito à estatura média destas faixas etárias, seja no que concerne ao número de crianças existentes na escola, percebendo-se pela autonomia por parte das crianças na sua utilização.

O espaço exterior é amplo e circunda toda a instituição, contudo existe apenas uma reduzida área com coberto. O pavimento é, sobretudo, de alcatrão, existindo alguns espaços verdes e, ainda, uma zona com parque infantil, destinado sobretudo ao JI, cujo pavimento é de borracha, própria para o exterior. Existem, também, jogos pintados no chão, mas que não são muito utilizados pelas crianças, mesas e bancos e um campo de futebol com balizas. A Associação de Pais possui no espaço exterior dois contentores-utilizados para arrumação.

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES foi desenvolvida numa turma do 4º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos – 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino –, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. A observação sistemática e participante permitiu, como refere Estrela (1994), compreender os interesses, as necessidades, as dificuldades e os ritmos e níveis de aprendizagem, características que influenciaram sempre as planificações realizadas ao longo da PES. Assim, tratava-se de um grupo bastante autónomo, curioso, criativo e interessado em conhecer e compreender mais sobre o mundo que o rodeia, detendo uma boa receptividade para novas aprendizagens. A turma apresentava um bom ritmo de trabalho e o seu comportamento era bastante adequado, uma vez que respeitavam as regras de funcionamento da sala. As crianças eram bastante participativas, contudo esta característica levava muitas vezes a que se precipitassem a responder e não articulassem bem o seu pensamento com o discurso. Neste sentido, também, acabavam por interromper o outro, não respeitando a sua vez de se expressar, o que levou a díade a ter em conta na sua atuação pedagógica, procurando melhorar esta fragilidade.

No que concerne aos interesses do grupo destacavam-se as Expressões Artísticas (nomeadamente Artes Visuais), a Educação Física e as TIC, que foram tidas em consideração nos planeamentos. Relativamente às necessidades de melhoria da turma, na generalidade, realçavam-se a escrita criativa, mais especificamente na organização e na explicitação das ideias, e a gestão do tempo, essencialmente, em atividades relacionadas com a produção de textos. Importa, igualmente, referir que, apesar de trabalharem bem em grupo, foi necessário ter em atenção a constituição dos mesmos, tendo sido perceptível, por vezes, frustração por parte das crianças quando não ficavam num grupo que fosse do seu agrado. Tratava-se de uma turma bastante competitiva, pelo que muitas vezes se percecionou uma certa falta de empatia pelo outro. Neste sentido, tendo em consideração os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência presentes no PASEO (2017), a díade deu particular atenção a este aspeto, ao longo da PES.

Tendo em conta a importância da diferenciação pedagógica, uma vez que todas as crianças são diferentes e possuem interesses e necessidades também distintos, considera-se importante destacar três crianças, para as quais foram realizadas algumas adaptações de modo a adequar o processo de ensino e aprendizagem e, assim, auxiliá-las a acompanhar os conteúdos e atingirem o seu “potencial de aprendizagem e desenvolvimento”, conforme previsto no artigo 3º, página 2920, do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018).

A turma contemplava uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), pelo que a docente cooperante procedeu à seleção das partes mais significativas do currículo realizando adaptações nos conteúdos e respetivas atividades, sempre que considerou necessário. Realça-se que a aluna apresentava fragilidades em todas as áreas, com um claro destaque para a Matemática e o Estudo do Meio, nomeadamente, em memorizar diversos conceitos, o que se repercutia no acompanhamento de todo o processo de aprendizagem. Todas as semanas a aluna possuía apoios educativos e terapias, estas relacionadas com a Música e a Educação Física. No que concerne às adaptações realizadas, destacam-se, por exemplo, a realização de atividades diferentes dos restantes colegas, por vezes, menos complexas e exigentes; os problemas divididos passo a passo para que fosse mais simples manter o raciocínio e processar a informação; as tarefas construídas com o mínimo ruído possível, por vezes com letra e espaçamento maiores, de modo que fosse mais fácil se concentrar. O grupo integrava, também, uma aluna com dislexia, contudo, apenas foi necessário prestar mais atenção à sua escrita, nomeadamente na correção ortográfica, o que já não foi tão notório no caso da leitura, da interpretação e em outras áreas do currículo. Por último, destaca-se um aluno que, apesar de não estar referenciado, em contexto de observação, a díade sentiu necessidade de realizar algumas adaptações ao longo da PES. Esta criança tinha algumas dificuldades ao nível da orientação espacial, da concentração e da organização do seu pensamento, distraíndo-se com bastante facilidade. Assim, e considerando que a criança não apresentava qualquer necessidade significativa a nível cognitivo e conseguia acompanhar o ritmo dos restantes colegas, as únicas adaptações passaram por pequenas mudanças na organização das atividades, que facilitassem a sua atenção, concentração e que permitissem ao aluno estruturar o seu pensamento e raciocínio, portanto, alterações como as acima mencionadas.

É importante referir que, para além do projeto já mencionado e explicitado na descrição do agrupamento, a turma estava a desenvolver um outro com a docente cooperante. Para isso, os alunos selecionaram um livro à sua escolha e realizaram a leitura do mesmo. Ao longo das aulas tinham a oportunidade de fazer o seu resumo, procurar informações sobre o autor e o ilustrador e destacar as partes da história e as personagens de que mais e menos gostaram. No final do projeto, os alunos fizeram a apresentação oral do seu livro aos colegas.

No que concerne à organização da sala de aula, tratava-se de um espaço amplo com bastante iluminação natural, devido às grandes janelas, sendo limpa e higienizada diariamente. O espaço era composto por duas filas, de frente para o quadro, constituídas por três mesas cada, sendo que em cada uma se sentavam duas crianças. Tinha, ainda, um conjunto de mesas que formavam um “L”, sendo que três estavam posicionadas perpendicularmente ao quadro e as outras quatro paralelas ao mesmo. O espaço da docente cooperante era composto por uma secretária e uma mesa, posicionadas, também, em “L”, uma paralela e outra perpendicular à parede onde se encontrava o quadro branco. Encostados à parede encontravam-se dois armários, nos quais eram guardados os cadernos de atividades, materiais didáticos, capas com trabalhos e registos das crianças e outros materiais escolares. Também era visível um móvel, onde se eram guardados os manuais das crianças e se encontrava uma pequena biblioteca com livros de géneros e temas distintos. As paredes da sala eram forradas com cortiça pintada de verde-claro, nas quais eram expostas as produções das crianças, contribuindo para a promoção da sua autoestima e para a partilha destas com a comunidade educativa (Lino, 2013). Nas paredes também eram visíveis quadros com os conteúdos que foram sendo abordados e que permitiam sintetizar e sistematizar os mesmos e servir como apoio, caso as crianças sentissem necessidade de recorrer aos mesmos. A sala continha um quadro branco, um quadro iterativo com projetor, um computador e colunas e as crianças também possuíam ou um computador ou um *tablet*, que utilizavam na escola. Destaca-se que todas estas possibilidades tecnológicas permitem fomentar o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de práticas mais motivadoras e lúdicas, que possibilitam uma maior concentração, criatividade, compreensão e participação (Quadros-Flores et al., 2011)

No que concerne à gestão do tempo, as atividades letivas tinham início às 9h00 e prolongavam-se até às 10h30. A esta hora iniciava-se o intervalo da manhã que terminava às 11h00 e daí até às

12h30 decorriam as aulas. Posteriormente, as crianças tinham 90 minutos de almoço e as aulas da tarde iniciavam-se às 14h00 e prolongavam-se até às 15h30. Posteriormente, alguns alunos tinham AEC de Música, Educação Física e Laboratório da Criatividade e Oficina da Animação. Às terças e quintas-feiras, de tarde, a turma tinha uma hora de Inglês das 14h00 às 15h00 e, por isso, as aulas com a docente cooperante decorriam das 15h00 às 15h30. No horário semanal da turma encontravam-se contempladas sete horas destinadas ao Português, sete horas à Matemática, três horas ao Estudo do Meio, uma hora à Educação Física, uma hora ao Apoio ao Estudo e, ainda, uma hora e 30 minutos às Expressões Artísticas. Todas estas horas, juntamente com a duração dos intervalos da manhã, constituem as 25 horas semanais da matriz curricular do 1º CEB explanadas no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. Independentemente de o horário da turma ser fixo e se encontrar compartimentado pelas distintas áreas, a docente cooperante sempre se demonstrou flexível no que concerne à organização do mesmo, considerando sempre as crianças e as suas necessidades e interesses. Nesta lógica, e considerando que é imprescindível que o tempo seja gerido de modo flexível – potenciando-se o desenvolvimento de práticas educativas que articulam e integram as distintas áreas do saber – a díade seguiu esta lógica de inter e transdisciplinaridade, no planeamento das unidades didáticas (C. Leite, 2012).

Por fim, importa destacar que os momentos de interação e reflexão com a professora cooperante foram muito importantes, permitindo um maior crescimento a nível de conhecimentos e de partilha de estratégias e metodologias. A colaboração da docente foi imprescindível para ultrapassar as dificuldades sentidas, conhecer melhor algumas especificidades do grupo, proceder mais facilmente às adaptações necessárias para os alunos acima mencionados e, por último, dar resposta às reais necessidades da turma.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O mundo atual encontra-se em constante mudança a todos os níveis, sociocultural, político, económico, científico e tecnológico. Por esta razão, as escolas e os seus intervenientes são, sucessivamente, confrontados com novos desafios, para os quais os docentes devem conseguir dar resposta (Cardoso, 2014). A escola apresenta-se como um espaço onde se geram incertezas,

anseios, conflitos comunicacionais, problemas e variadíssimas outras situações dinâmicas que resultam da ação humana (Coutinho, 2009). Neste sentido, a figura do docente tradicional, enquanto um mero executor de propostas desenvolvidas por outros e para outros contextos, distintos do seu, tem de dar lugar ao docente investigador, que procura melhorar a sua prática, constituindo-se como um agente de mudança (Cardoso, 2014; L. Castro, 2022; Coutinho, 2009).

A metodologia de investigação selecionada, para ser utilizada ao longo da PES, foi a I-A. Esta apresenta-se como uma metodologia que potencia a transformação, tanto nos profissionais, como nas instituições, permitindo acompanhar as mudanças no mundo. Possui um papel importante na formação de futuros docentes, ao promover a autonomia e a construção de teorias práticas contextualizadas, potenciando o desenvolvimento de conhecimentos e competências que devem fazer parte de um docente crítico e reflexivo, capaz de transformar e melhorar as suas práticas, bem como a sua realidade (Latorre, 2003; Ribeiro, 2020). Segundo esta metodologia, o docente deve assumir uma postura ativa, de investigador, na procura de conhecimento e respostas para os problemas que encontra no seu contexto educativo (Cardoso, 2014).

Segundo Cardoso (2014) e Cardoso & Rego (2017), a I-A possui um triplo objetivo: a construção de conhecimento sobre a realidade, a transformação da realidade e o desenvolvimento ou formação dos participantes. Assim, relativamente ao primeiro, percebe-se que esta metodologia pretende conhecer e compreender os fenómenos, contudo importa destacar que o seu foco não é tanto a construção de um conhecimento científico universal, mas antes um saber contextualizado. O segundo objetivo, realça o facto de a I-A ter sempre como objetivo final a transformação da realidade social, procurando a melhoria da ação educativa. Por último, destaca-se a sua potencialidade no que concerne ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do docente, que analisa e interroga o que observa, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Cardoso & Rego, 2017).

No pensamento sobre a prática educativa está sempre implícita a reflexão. Assim, prática e reflexão apresentam-se como interdependentes, na medida que a primeira permite encontrar problemas, questões e incertezas que necessitam de ser refletidos (Coutinho, 2009). Os docentes são os principais agentes de investigação educativa, devendo as salas ser consideradas

laboratórios (L. Castro, 2022). Estes devem ser investigadores práticos e reflexivos, que integram na sua prática a metodologia de I-A como um instrumento de autodesenvolvimento e de melhoria do seu contexto educativo. O docente, constantemente, levanta questões e problematiza as suas práticas, recolhendo dados no decorrer das mesmas. Posteriormente, estes são analisados e interpretados e, partindo deste processo, geram-se novas questões e novas hipóteses. Neste sentido, é possível afirmar que se trata de uma metodologia que se desenvolve numa espiral de ciclos autorreflexivos, constituídos por quatro fases: planejar, agir, observar e refletir (Carr, 2019; Latorre, 2003). Neste sentido, considera-se pertinente, de seguida, explicitar cada uma destas fases, com o intuito de se compreender o seu contributo na metodologia de I-A.

Relativamente à observação, esta assume um papel crucial ao longo da prática educativa, constituindo-se como uma base para a reflexão (Cardoso, 2014). Este processo tem como objetivo obter dados que possam garantir uma interpretação contextualizada, permitindo “diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, (...) avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso” (Reis, 2011, citado por Gabinete de Apoio ao Tutorado, 2014, p. 8). É a partir desta que se obtém informações sobre o contexto educativo, para que assim se possa desenvolver uma prática que vá ao encontro das exigências do mesmo (Dias, 2009). Assim, ao longo da PES, recorreu-se à observação participativa e sistemática, com o intuito de recolher informações relativamente a interesses, necessidades e fragilidades das crianças, bem como dados relativos à organização do espaço, do tempo e dos materiais, procurando-se sempre uma prática educativa fundamentada e de qualidade no contexto educativo. Aliados à observação, utilizaram-se vários meios e técnicas de recolha de dados, nomeadamente, as narrativas, individuais e colaborativas, e registos audiovisuais e fotográficos.

No que concerne às técnicas de registo da informação obtida através da observação, o diário de formação, trata-se de uma excelente ferramenta para o registo de informações observadas na prática, que depois potenciam reflexões mais contextualizadas, permitindo responder às singularidades da prática docente (Ribeiro, 2020). Relativamente às narrativas destaca-se a sua importância para uma prática reflexiva de (auto)formação e (re)construção identitária,

potenciando uma melhor compreensão dos processos e condições mobilizadoras das mudanças nos contextos formativos (Ribeiro et al., 2007). Na generalidade, as narrativas narram o desenvolvimento de uma ação, que surge de uma situação de conflito, real ou não, das tensões e conflitos vividos por quem as escreve e, ainda, do modo como esses problemas foram ultrapassados. Por fim, a sua escrita permite alterar modos de pensar e agir, desenvolvendo-se uma motivação para mudar práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Através destas, são explicitados os conhecimentos pedagógicos que advêm da experiência, permitindo a análise, discussão e uma eventual reformulação (Reis, 2008).

O docente não pode assumir o papel de improvisador, uma vez que tem de orientar diversos processos educativos e do seu desenvolvimento profissional. Este deve ser capaz de gerir cada circunstância do seu contexto educativo, sendo que para isso tem de compreender e assumir o ato de planificar (Duarte & Moreira, 2020). As planificações servem como um meio de orientar as ações futuras, pelo que implicam “optar, escolher entre diversas possibilidades [e] estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p. 64), contudo, deve ser sempre tido em consideração o seu carácter flexível, sendo possível ao docente proceder a alterações a qualquer momento. Por fim, destaca-se a relevância das técnicas de registo supramencionadas, que devem ser consideradas e refletidas na e para a construção das planificações, permitindo a sua contextualização e justificação, portanto, ajustada à realidade do docente. De igual modo, incluir um momento de reflexão na planificação, irá permitir que o docente melhore as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, contribuirá para o seu desenvolvimento profissional (inicial e contínuo) (Duarte & Moreira, 2019). Nesta lógica, as planificações constituem-se como um suporte para a prática pedagógica.

Relativamente à ação do docente, destaca-se que este, enquanto prático reflexivo, deve refletir antes, durante e após a ação. Assim, primeiramente, e como já foi referido, através da observação e do registo, vai refletir para compreender melhor o grupo de crianças e o contexto, procurando estratégias e ações que se adequem. Durante a prática vai realizando reflexões, com o intuito de dar resposta a situações que não foram previamente acauteladas. Por último, a reflexão que ocorre após a ação, deve ter como objetivo o aperfeiçoamento ou a transformação das práticas docentes, procurando possíveis novas soluções para possíveis os mesmos problemas ou novos

que tenha identificado (Coutinho, 2009). O ato de refletir demonstra-se, assim, muito presente ao longo de todo o processo, pelo que se considera relevante referir que estas reflexões não têm de ser apenas do foro pessoal, na medida que a cooperação e a ideia de uma comunidade de docentes reflexivos são pressupostos presentes na metodologia de I-A (Ribeiro, 2020). Neste sentido, destaca-se a importância das reflexões realizadas em díade, com as docentes cooperantes e, ainda, com as supervisoras institucionais, bem como a construção e preenchimento de planificações, de guiões de pré-observação (anexo 1) e de narrativas, individuais e colaborativas (anexo 2). Estes documentos levaram o mestrando a manter constantemente uma postura reflexiva sobre a prática, durante toda a PES. As planificações e os guiões de pré-observação, que antecediam a ação, permitiram organizar e estruturar melhor a prática educativa, promovendo a reflexão – individual e conjunta –, a antecipação de diversas situações e a seleção das estratégias consideradas as mais indicadas para dar resposta aos interesses, necessidades e fragilidades dos grupos. Para o momento da ação, importa referir a importância da flexibilidade, com o intuito de se adaptar a prática à situação, naquele momento específico, tendo por base conhecimento teóricos, didáticos e pedagógicos que permitem, no imediato, refletir e agir em favor das necessidades observadas. Por fim, após a ação, importa realçar as narrativas colaborativas, os registos no diário de formação e as reflexões realizadas individualmente, em díade, com as docentes cooperantes e com as supervisoras. Tudo isto permitiu uma constante troca de ideias, conhecimentos, capacidades e reflexões, potenciando, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional (Ribeiro & Moreira, 2007). Ainda relacionado com a importância do trabalho cooperativo, destacam-se os seminários da PES, que representaram um espaço onde se problematizavam as questões que emergiam dos contextos da prática e que promoviam competências de auto e hetero formação, contribuindo, também, para o desenvolvimento pessoal e profissional do mestrando (Ribeiro, 2020).

Por fim, a metodologia de I-A, potencia a consciência crítica e reflexiva dos docentes, ao contribuir para a constante articulação entre a teoria e a prática. O docente possui uma posição privilegiada, no que diz respeito à espiral de ciclos de planejar, agir, observar e refletir, podendo, assim, fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação, potenciando assim a sua autonomia e o seu desenvolvimento profissional e pessoal (Coutinho, 2009; Ribeiro, 2020).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

É imprescindível que o docente possua um quadro teórico-legal bem constituído e sustentado, para que consiga fundamentar as suas práticas pedagógicas e adequar as mesmas às crianças, aos seus interesses e necessidades (cf. capítulo I). De igual modo, é importante que o docente conheça as especificidades do contexto educativo no qual se encontra inserido e consiga articular este conhecimento com o quadro teórico-legal que possui, de modo a planear, agir, refletir e avaliar considerando a realidade na qual desenvolve as suas ações pedagógicas (cf. capítulo II).

Neste sentido, o presente capítulo visa a realização de uma descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas ao longo da PES, procurando-se justificar o seu significado para o desenvolvimento das crianças e, também, para o processo de formação do mestrando. Portanto, o capítulo encontra-se repartido em dois subcapítulos, um relativo à EPE e o seguinte ao 1º CEB.

3.1. A VIAGEM PELO MUNDO DOS SONHOS...

Durante o período da PES na EPE, foram propostas diversas ações, planificadas considerando os interesses, as necessidades e as dificuldades das crianças, respeitando-se o seu ritmo de aprendizagem e procurando-se o seu desenvolvimento holístico. Todo o planeamento das ações teve por base uma observação contínua, sistemática e participante, bem como pressupostos teórico-legais, pedagógicos e didáticos (cf. capítulo I), para assim se desenvolver uma prática pedagógica intencional e justificada, que valorizasse sempre a criança e que potenciase o seu desenvolvimento nos diversos níveis, nomeadamente, o motor, o cognitivo e o socioemocional (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, as planificações foram sempre construídas tendo por base uma observação atenta e constante e em colaboração entre a díade, que procurou considerar e incluir os contributos de todas as crianças, valorizando as suas ideias e capacidades.

Segundo Vasconcelos et al. (2012), o educador deve assumir uma postura dinâmica, de constante evolução e adequação à realidade, considerando e valorizando sempre as diversas informações

que consegue recolher ao longo de todo o projeto. Assim, importa referir que as planificações e o desenvolvimento do projeto, foram sempre considerados com não-lineares, podendo sofrer alterações a qualquer altura. Realça-se, ainda, que se privilegiou sempre uma aprendizagem pela ação, na qual a criança ocupa o centro e o educador vai auxiliando e mediando o percurso desta e proporcionando oportunidades para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas capacidades. Tudo isto considerando os pressupostos de diferentes pedagogias da Educação de Infância (cf. capítulo I).

É relevante destacar que, em paralelo, foi desenvolvido um outro projeto que visava a promoção da autonomia e do trabalho cooperativo entre as crianças, duas fragilidades identificadas logo no início da PES. De igual modo, foi perceptível que as crianças raramente utilizavam a área do fazer-de-conta e durante as atividades de escolha individual o grupo apresentava uma clara tendência para a área dos brinquedos e dos blocos. Assim, o projeto paralelo consistiu no desenvolvimento de dois instrumentos de pilotagem, o Mapa de Presenças e o Mapa de Atividades (apêndice A1), seguindo os pressupostos do MEM, com o intuito de colmatar estas necessidades de melhoria identificadas e promover as restantes áreas da sala de atividades. No que concerne ao primeiro instrumento, a díade construiu a tabela de dupla entrada e cada criança assinou o seu nome, independentemente, de o conseguir realizar com o código convencional escrito ou não. O planeamento inicial era que as crianças, autonomamente, marcassem a sua presença no quadro, à medida que chegavam à sala de atividades, contudo, após constrangimentos vários, nomeadamente, por a educadora cooperante acreditar que era muito cedo para o fazerem, foi necessário modificá-lo. Assim, após se refletir, decidiu-se aproveitar o interesse demonstrado por uma criança que afirmou: “hoje sou o responsável” (FR), enquanto auxiliava as outras a preencher. Após se discutir esta ideia com o grupo, ficou decidido que todos os dias se iria definir “o/a responsável pelas presenças” que ajudaria todos a preencher o quadro. A solução encontrada acabou por contribuir ainda mais para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, percebendo-se, ao longo das semanas, uma evolução nas crianças, ao demonstrarem uma maior facilidade em prestar auxílio ao outro, deixando de ser necessária a intervenção constante do adulto. Destaca-se o seguinte diálogo ilustrativo entre a criança responsável naquele dia (MA) e outra (TM): “onde está o teu nome?” (MA), “é este.” (TM), “muito bem! Hoje é dia quatro, marca

aqui" (MA). No que diz respeito ao Mapa das Atividades, as crianças ilustraram aquelas que identificavam na sala e preencheram os seus nomes na coluna correspondente. Após algum tempo de utilização, já o preenchiam autonomamente e foi perceptível um interesse crescente relativamente às áreas da sala de atividades, que muitas vezes não eram frequentadas.

O projeto desenvolvido com e pelas crianças intitulou-se "Sonhamos..." e surgiu após se perceber que estas assumiam um papel passivo, numa prática em que as decisões eram essencialmente verticais e que valorizava mais o produto final do que o processo em si, potenciando muito pouco a criatividade. É importante realçar que muitas vezes foi perceptível uma falta de autonomia nas crianças, sobretudo no que concerne à exploração de novos materiais e ao desenvolvimento das suas produções, estando constantemente à procura da aprovação do adulto. Diversas vezes foram ouvidos comentários como: "não sei o que fazer" (DL) e "não consigo" (GA). Por vezes este receio era de tal modo sentido que as crianças chegavam a chorar, por acreditarem não serem capazes de realizar a atividade, apresentando um claro medo de errar. Assim, o projeto surgiu com o intuito de tornar a criança num "sujeito e agente do processo educativo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), valorizando-se as suas escolhas, opiniões e expectativas e procurando-se sempre a promoção do seu bem-estar, autonomia e criatividade. Neste seguimento, no decorrer do projeto, conscientes de que este se vai construindo dia após dia, apresentando uma infinidade de caminhos (Leite et al., 2001), articulou-se os seus sonhos com outros interesses e curiosidades, que iam sendo observados, considerando sempre as necessidades e as potencialidades do grupo.

Nesta ótica, os principais objetivos do projeto passaram por: potenciar a sua autonomia e autoestima; promover o trabalho cooperativo, o respeito pelo outro e o desenvolvimento da criatividade; valorizar o prazer de aprender e de se sujar. Assim, procurou-se desenvolver ações pedagógicas que potenciasses as diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar, com o intuito de que as crianças pudessem encontrar nas expressões o seu caminho para uma realização pessoal e para uma participação ativa na sociedade. A díade foi atribuindo nomes para o conjunto de ações desenvolvidas, nomeadamente: i) "Mural dos Sonhos"; ii) "O Planeta das Folhas de Outono"; iii) "O Computador da Sala 3"; iv) "Pelo Mundo dos Arco-Íris e dos Unicórnios"; v) "Construtores de Foguetões"; vi) "Uma Viagem pelo Espaço"; vii) "Exposição dos Sonhos". Foram várias as atividades desenvolvidas, contudo, não sendo possível realizar uma descrição,

análise e reflexão teoricamente sustentadas de todas, será realizada uma breve descrição do conjunto de ações e selecionada pelo menos uma para ser explicitada com mais detalhe.

Considerando que a primeira fase da MTP passa pela definição do tema, procurou-se identificar os interesses das crianças, através de ações que integram o conjunto "Sonhamos..." (apêndice B1). Uma vez que raramente as suas vontades e os seus contributos eram valorizados, a díade decidiu iniciar o projeto com a leitura do livro "Quando sonho, sou feliz!", de Peter H. Reynolds, tratando-se de um livro que realça a importância de sonharmos. Antes do momento de leitura foi realizada uma discussão relacionada com o conceito de sonhar, sendo que o grupo chegou à conclusão de que sonhamos quando dormimos, mas também o podemos fazer acordados, como "quando pensamos" (FR). Esta reflexão foi importante, pois após a leitura, seguiu-se um momento de partilha, no qual as crianças partilharam aquilo que sonhavam aprender e/ou fazer no JI. Obtiveram-se diversas respostas, como: "andar de foguetão" (FR), "andar de unicórnio" (LN), "ser pintora" (MA), "jogar no computador" (GO), "brincar lá fora" (LU, VL, EZ), e outros mais. Posteriormente, e procurando-se promover o espírito de grupo e a autoestima das crianças, propôs-se a realização de um "Mural dos Sonhos", construído com o contributo de todos (figura 1).

Figura 1

Mural dos Sonhos



Em simultâneo com a primeira fase do projeto, também se desenvolveu a segunda. Assim, ficou decidido que se iria tentar vivenciar os sonhos de todos e pensou-se, em conjunto, de que modo os poderíamos realizar. Com o intuito de se valorizar as suas produções, de promover a sua autoestima e de aumentar, ainda mais, o seu interesse pelo projeto, foi construído um vídeo no qual se narra uma história ilustrada com os desenhos das crianças (apêndice A2). Neste, são convidadas para uma viagem pelo mundo dos sonhos, sendo que esta ideia surgiu depois de um

comentário de uma criança que afirmou que as *FeelyBox*, utilizadas numa atividade anterior, pareciam “as máquinas que as malas passam quando vamos viajar de avião” (FR).

Na fase III do projeto, a fase da execução, importa referir que, procurando-se a criação, a exploração, a transformação e a manipulação de modo prazeroso e significativo para a aprendizagem, foram privilegiadas as várias e diferentes linguagens das crianças, possibilitando-lhes uma apropriação de diferentes instrumentos e técnicas de aprendizagem e de exploração do mundo (Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, em cada semana da PES foi-se realizando um ou mais sonhos, sempre em estreita articulação com os interesses que iam surgindo, bem como as dificuldades e as necessidades que iam sendo observadas.

Quando ficou acordado que iria ser realizada uma “viagem pelo mundo dos sonhos”, ocorreu uma discussão em grande grupo, procurando-se compreender o que é necessário para se viajar, sendo que se chegou à conclusão de que são necessários o passaporte e o cartão de cidadão. Foram apresentadas imagens de ambos os documentos e refletiu-se junto das crianças sobre a utilidade dos mesmos, compreendendo-se que se tratam de documentos de identidade. Acrescentou-se que, geralmente, quando viajamos para outro país, recebemos um carimbo no passaporte, que comprova e aprova a nossa entrada. Foi então proposta a criação deste documento (figura 2), tendo sido inteiramente planeado pelas crianças (apêndice B2). Após se discutir sobre o espaço para expor todos os passaportes as crianças chegaram à conclusão de que o ideal seria construir um para todas e que no mesmo deveria estar escrito “Passaporte sala 3” e ter “o planeta Terra, porque viajamos pelo mundo” (BE). Uma vez que este era o passaporte das crianças, também a construção ficou totalmente ao seu encargo, incluindo a escolha dos materiais necessários e o tamanho deste. No final de cada viagem, carimbava-se no passaporte algo alusivo ao tema(s) da semana e as crianças levavam embora esse mesmo carimbo na sua mão. No que concerne ao “cartão de cidadão”, com base nesta ideia foram construídos cartões de viajante (figura 2), que continham o nome da criança, a sua fotografia e a impressão digital (apêndice B3).

Figura 2

Carimbagem do Passaporte e Cartões de Viajante



Dando-se início à viagem pelos sonhos, a primeira paragem foi no “O Planeta das Folhas do Outono” (apêndice B3). Toda a semana culminou na “Festa das Folhas”, tendo esta ideia surgido de uma brincadeira espontânea observada no momento de recreio no exterior, que as crianças intitularam de “Festa das Folhas” e que consistia em apanhar folhas secas, que tinham caído das árvores, e atirar ao ar. Aliado a este interesse e conscientes da importância do contacto com os materiais naturais e da sua inclusão e utilização no quotidiano das crianças, como defendem as OCEPE (2016), foram trazidos, pela díade, materiais naturais, sobretudo folhas de diferentes árvores, como pinheiro, oliveira, eucalipto, loureiro e outras. Outros materiais naturais, como paus, pedras e mais folhas, foram recolhidos pelas crianças no espaço exterior do JI. Assim, aproveitou-se as potencialidades da utilização destes materiais e o interesse das crianças e desenvolveram-se diversas atividades, nas quais as folhas de outono eram as protagonistas. Durante esta semana foram, então, realizadas várias atividades, nomeadamente, uma experiência para se compreender porquê que caem as folhas; a exploração de duas técnicas artísticas, a carimbagem e o decalque e a formação de conjuntos, considerando diferentes critérios de seriação, como a cor e a forma das folhas (apêndice A3).

A ação que se destaca consistiu numa exploração livre do barro (figura 3). Nesta ótica, o intuito nunca foi obter produtos finais, mas antes levar a que as crianças experimentassem o material de diferentes modos compreendendo as suas potencialidades. Assim, aproveitou-se o facto de algumas crianças terem o sonho de moldar plasticina e, também, de que a grande maioria nunca tinha contactado com o barro e desenvolveu-se uma atividade que consistia em explorar este material, utilizando ferramentas próprias para a sua modelagem, materiais naturais e água – que se encontrava em borrifadores para facilitar a sua utilização. Ao brincarem livremente com o

barro, foram descobrindo as suas potencialidades, enquanto desenvolviam a sua criatividade autoconfiança, bem como as motricidades fina e grossa, a sensibilidade estética, a relação com o corpo e o seu pensamento crítico. Procurando-se promover a sua autonomia a intervenção do mestrando foi bastante reduzida, respeitando as suas ideias, bem como as suas criações, sem nunca impor a sua perspetiva e apenas auxiliando no seu processo. O objetivo foi sempre aumentar a curiosidade das crianças e levá-las a refletir – questionando e desafiando – e a explorar o barro, juntamente com os materiais que se encontravam à sua disposição. A água foi adicionada após uma exploração inicial, sendo que quando as crianças compreenderam que ao adicionar água ao barro este “vira lama” (MA). Esta foi uma descoberta que lhes causou ainda mais entusiasmo, sobretudo quando perceberam que podiam desenhar e escrever nesta “lama” que se formava.

Figura 3

Exploração Livre do Barro



Numa reflexão sobre a atividade, realizada posteriormente, as crianças foram capazes de, com entusiasmo, expressar alguns conhecimentos que construíram, destacando-se ideias e comentários como: “o barro fica mole” (GO) e “o barro vira lama” (MA) (após se questionar ao grupo sobre o que acontece quando se junta água), “ficamos todos sujos” (LT) e “eu construí um monstro do outono” (FR). Neste sentido, importa referir que esta “oficina de experimentação”, tratou-se de um “espaço próprio para a investigação [e] a experimentação (com as mãos e com a mente)” (Lino, 2013, p. 124), valorizando-se todo o processo e nunca apenas o produto final. Compreende-se que se tratou de uma atividade significativa para o grupo, tendo sido potenciada a criatividade e construídos conhecimentos e memórias relativos à mesma. Tratou-se, de igual modo, de um momento significativo para o mestrando no seu processo de formação, sobretudo no que diz

respeito à importância da promoção de momentos que possibilitem às crianças explorar e sujeitar-se. O caráter prático desta ação potenciou o envolvimento de todo o grupo e o confronto com a novidade promoveu o desenvolvimento da sua autonomia e confiança, enquanto tomavam consciência de si como aprendentes e assumiam um papel ativo ao longo de toda a atividade.

Na semana seguinte, designada por “O Computador da Sala 3” (apêndice B4), o objetivo foi realizar o sonho da criança em jogar no computador. Neste sentido, a díade decidiu, em concordância com a docente cooperante, começar a utilizar o computador que tinha na sala e que era destinado exatamente à utilização das crianças, apesar de, até àquele momento não ser utilizado. O computador possui uma presença cada vez maior na vida das crianças, demonstrando-se uma fonte de interesse por parte das mesmas. Aliado a isto, o “acesso ao computador no jardim de infância (...) é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc.”, possibilitando, “aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Assim, criou-se a área do computador na sala de atividades, possibilitando a integração das TIC no quotidiano das crianças, colocando-as em contacto com a linguagem informática e audiovisual e articulando-se esta área com as de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (Cruz, 2010). A viagem foi iniciada com um levantamento de ideias relativamente à utilização do computador, sendo que as crianças tinham consciência de que podem “jogar” (GO), “ouvir música” (LN), “ver vídeos” (FR) e pesquisar.

Destaca-se a atividade proposta, de seguida, que consistiu na criação de uma lista de *sites*, que as crianças conheciam ou iam conhecendo e utilizando, podendo recorrer à mesma quando necessitavam. Pela necessidade de escrever o nome dos sites, foi necessário auxiliar as crianças neste passo, contudo, estas decidiram também ilustrar os mesmos para todos conseguissem identificá-lo. O primeiro contributo para a lista partiu do par pedagógico que apresentou o “Orelhudo”, devido ao interesse pela música e aproveitando-se o facto de a criança “LN” ter referido que o computador serve para ouvir música. Esta plataforma digital, criada pela Casa da Música do Porto, possibilita aos utilizadores conhecerem distintos géneros musicais de todo o mundo, valorizando-se, tal como referem as OCEPE, a música enquanto um “fator de identidade social e cultural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). Destaca-se que as crianças, ao longo da PES,

demonstravam vontade em ouvir as músicas da plataforma e, recorrendo à lista, conseguiam aceder-lhe autonomamente. Assim, a lista demonstrou-se relevante na promoção da autonomia das crianças, que não estavam constantemente dependentes do auxílio do adulto. Destaca-se, também, o contacto com a linguagem escrita e a compreensão da sua utilidade no dia a dia.

A viagem “Pelo Mundo dos Arco-Íris e dos Unicórnios” iniciou-se por uma exploração do arco-íris e de como este se forma (apêndice B5). A ideia de iniciar o tema dos unicórnios por este fenómeno partiu do interesse demonstrado na semana anterior, relativamente a um arco-íris que estava refletido nas escadas de acesso à sala. Assim, foi realizada uma experiência que permitia visualizar um arco-íris, através da refração da luz de uma lanterna numa terrina com água. Destaca-se que foi necessário construir uma tenda, por ser necessário um espaço pouco iluminado de modo a facilitar a visualização deste fenómeno. No final, quando já todos o tinham assistido à experiência ocorreu um momento de reflexão, procurando-se explicar o fenómeno científico, adaptado à faixa etária do grupo. Após este momento as crianças foram desafiadas a realizar uma caça às cores do arco-íris, sendo que foram formadas equipas e a cada uma foi distribuído um mapa do espaço exterior com uma das cores marcadas no mesmo (apêndice A4). Estas “cores” eram giz, que posteriormente seria utilizado para desenhar no chão do espaço exterior. Contudo, devido às condições climáticas, o planeamento inicial foi alterado e as crianças acabaram por pintar com o giz em cartão, dentro da sala de atividades (figura 4).

Figura 4

Pintura dos Cartões com Giz



A ação que se considera importante destacar prende-se com o tema dos unicórnios. Após a leitura do livro “Óscar, o unicórnio comilão”, de Lou Carter, que retrata a história de um unicórnio que gosta muito de comer, as crianças foram desafiadas a confeccionar comida para estes animais místicos.

Destaca-se que a leitura da história foi realizada pela díade, sendo que um elemento era o narrador e o outro ia realizando intervenções na história com recurso a um fantoche de uma unicórnio, a Cornélia, construído pelo par pedagógico. A utilização deste recurso na leitura, permitiu interagir mais facilmente com as crianças, promovendo-se a sua imaginação e envolvendo-as de modo ativo (Dohme, 2000). Assim, durante este momento, o grupo demonstrou-se bastante interessado e curioso, sendo perceptível pela sua postura e justificável pelo uso do fantoche, que fascinou as crianças que no final queriam-lhe “fazer festinhas” (CT).

No que concerne à confeção da comida para unicórnios, a base para a mesma foi uma massa de farinha, totalmente confeccionada pelas crianças e posteriormente colorida com corante alimentar. O momento de confeção da massa demonstrou-se importante para mais uma vez promover o gosto pelo sujar-se, enquanto se desenvolviam uma série de competências, nomeadamente, no domínio da Matemática, mais especificamente no que concerne à Medida, ao contactarem com unidades de medida não padronizadas (meio copo, um copo, dois copos, uma colher) e realizarem comparações entre quantidades (um copo é o dobro de meio copo e, pelo contrário, meio copo é metade de um copo). A colocação e mistura dos ingredientes foi realizada com grupos de três crianças, que ia alternando após a realização de um passo, para que todas tivessem oportunidade de participar no processo. Quando se formou uma grande massa consistente, mas pegajosa, foi distribuído um pouco da mesma por cada criança e colocada farinha à sua frente, para que estas colocassem as mãos na massa e a amassassem e misturassem com a farinha, até se obter a consistência pretendida (apêndice A5).

O passo seguinte foi confeccionar a refeição para o unicórnio. Para isso manteve-se a organização das mesas em “u”, para se promover o trabalho cooperativo, e distribuíram-se diferentes materiais coloridos, como sal colorido com corantes alimentares, fios, paus de gelado, purpurinas, entre outros. O objetivo, à semelhança da atividade com o barro, era que as crianças, livremente, experimentassem os diferentes materiais juntamente com a massa e construíssem refeições para unicórnios (figura 5). Desta vez não foi apenas valorizado o processo em si, como também o produto final, uma vez que tinha ficado acordada a construção de um livro de receitas, que iria conter uma fotografia do prato confeccionado.

Figura 5

Confeção e Empratamento das Refeições para Unicórnios



Para o livro as crianças decidiram que na capa deveriam estar unicórnios e o título do mesmo deveria ser “Livro de Receitas para Unicórnios”, sendo que para a escrita das palavras decidiram utilizar uma técnica já usada: contornar as letras magnéticas e depois recortá-las e colá-las (figura 6). O desenho dos unicórnios, foi realizado livremente por uma criança que se propôs a fazê-lo, tendo sido aproveitado o cartão anteriormente pintado com o giz, nas atividades do arco-íris. No final, as produções das crianças foram fotografadas e impressas, sendo que cada uma identificou a sua comida e registrou, na fotografia, o seu nome e o nome da refeição que criou, referindo-se comidas como: “nacho” (BE); “peixe” (TM) e “bolo de aniversário” (CT) (figura 6). Assim, este processo permitiu às crianças contactarem com a linguagem escrita e desenvolverem o seu pensamento crítico, enquanto, simultaneamente, se valorizavam as suas produções.

Figura 6

Construção do Livro de Receitas para Unicórnios



Assim, em ambas as ações as crianças assumiram uma postura ativa, tanto na exploração dos materiais, como na criação do seu livro de receitas e, mais uma vez, esta “oficina de exploração” potenciou o desenvolvimento da sua criatividade, autoconfiança e autonomia. Foi, também,

perceptível uma maior receptividade em sujar-se e uma maior facilidade em explorar até ao limite as potencialidades dos materiais, compreendendo-se uma clara evolução.

“Construtores de Foguetões” (apêndice B6), integra um conjunto de ações relacionadas, como o nome indica, aos foguetões e, diretamente, ao sonho de uma das crianças em “andar de foguetão”. Numa atividade realizada no exterior e com o intuito de introduzir este tema, foi aproveitado o interesse demonstrado pelo tangram e pelas caças ao tesouro, para o desafio que a díade lançou ao grupo. Este consistia em procurar, no espaço exterior, peças do tangram que se encontravam espalhadas pelo mesmo, sendo que quando as encontravam deviam dirigir-se ao ponto de encontro, definido inicialmente, e colocar as peças na base para construírem a figura mistério: um foguetão. Após este momento e as crianças descobrirem a figura, as mesmas foram desafiadas a contruir um foguetão (figura 7), tendo à sua disposição materiais recicláveis, como rolos de papel, caixas de ovos e restos de diversos tipos de papel, como celofane, EVA e de embrulho. A utilização deste tipo de materiais é muito importante, pois possuem uma série de potencialidades, proporcionando inúmeras aprendizagens e incentivando a criatividade, enquanto se fomenta o desenvolvimento de uma consciência ecológica (Lopes da Silva, et al., 2016). Mais uma vez proporcionou-se uma exploração livre (apêndice A6), sendo que se percebeu nesta exploração uma clara evolução comparativamente às anteriores. Percecionou-se um claro à vontade por parte de várias crianças, que anteriormente se demonstravam receosas e com medo de experimentar e errar, em explorar a grande variedade de materiais que tinham à sua disposição. Um exemplo muito significativo para o mestrando foi a descoberta de uma criança, que percebeu que o rolo de cozinha encaixava nos rolos de papel higiénico e conseguiu construir “o foguetão mais grande” (TM). Destaca-se que esta se tratava de uma criança com bastante dificuldade em explorar materiais diferentes daqueles que normalmente utilizava no seu quotidiano.

Figura 7

Foguetões Finalizados



Para terminar a fase III da MTP, realizou-se “Uma Viagem pelo Espaço” (apêndice B7), para terminar a viagem de foguetão (figura 8). Para isso, desenvolveu-se um ambiente imersivo, que possibilitou uma exploração sensorial através da visão e do tato de materiais que, de algum modo, remetiam para o espaço e que, ao estarem revestidos por tintas que reagem à luz negra, brilhavam (apêndice A7). Para esta atividade foi necessária uma preparação prévia da sala de atividades, que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), deve ser considerada como flexível e livre, com o intuito de se promover a autonomia, a espontaneidade e o desenvolvimento da criança. Foi necessário reorganizar todo o espaço para se conseguir a luminosidade necessária, para que os materiais reagissem à luz negra, e para se montar as diferentes “estações espaciais”. O objetivo foi desenvolver um espaço rico e estimulante, promovendo-se o bem-estar e momentos lúdicos para todas as crianças, considerando-a individual e/ou coletivamente. Por sua vez, os materiais foram pensados e selecionados, tendo em conta a variedade, a qualidade e os interesses do grupo. Assim, na sala eram identificáveis quatro estações, que as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente, respeitando-se o ritmo e a vontade de cada uma.

Na estação “Jogos de Astronautas” eram identificáveis duas áreas. Na área denominada “Não Deixes Cair o Planeta”, encontravam-se balões coloridos com a tinta que reagia à luz negra, que representavam planetas. O objetivo era que as crianças não deixassem os balões cair ao chão, sendo que podiam jogar de modo individual ou coletivo. A outra área, designada por “Encestar os Planetas”, tratava-se de um corredor com arcos e recipientes em que as crianças tinham de encestar as bolas, “planetas”, nos mesmos. Esta estação permitiu o desenvolvimento de competências integradas na área da expressão motora, nomeadamente, as motricidades grossa e fina, deslocamentos e competências relacionadas com perícia e manipulação, como o lançar, receber e lançar com precisão. Na segunda estação designada por: “Escavações Lunares: Encontra as Mensagens Espaciais”, as crianças tinham de escavar uma espécie de solo criado pela díade, com areia, amido de milho e água, para encontrar as letras magnéticas e escrevem a mensagem espacial no quadro magnético. Destaca-se que esta dinâmica foi pensada devido ao interesse demonstrado pelas crianças relativamente a um jogo de escavações, para encontrarem um fóssil de dinossauro. A estação “Missão de Salvamento: Encontra as Estrelas em Apuros”, era constituída por dois tabuleiros com arroz, nos quais se encontravam escondidas pequenas

estrelas que brilhavam no escuro. O objetivo passava por retirar as mesmas dos tabuleiros, com colheres e pinças. Um dos tabuleiros, para dificultar a tarefa, continha elásticos que dificultavam a retiradas das estrelas. Assim, nesta estação, trabalhou-se a destreza motora das crianças e, ainda, a formação de conjuntos uma vez que tinham de separar as estrelas conforme a sua cor. A última estação cujo nome era “Pinturas e Esculturas Espaciais”, também se separava em duas áreas. Numa encontravam-se tintas em bisnagas e “tintas de espuma” (MA) – estas últimas consistiam numa mistura de espuma de barbear, cola branca e tintas que reagiam com a luz negra. Num momento inicial as crianças quiseram apenas utilizar as bisnagas, mas após algum estímulo da d’ade decidiram utilizar a “tinta de espuma”. Primeiro com pincéis e, posteriormente, com as mãos, tendo sido esta uma iniciativa das crianças. Este momento bastante lúdico foi também muito importante para se perceber que efetivamente um dos objetivos do projeto, sentir prazer em se sujar, foi conseguido com as várias atividades que procuramos desenvolver. A outra área era dedicada à moldagem, existindo a já conhecida massa de farinha e o líquido não newtoniano. À sua disposição estavam materiais utilizados, geralmente, para a plasticina, sendo que foram sendo desenvolvidas diversas criações, como “gelados de estrelas” (FR) e “pão gigante” (CR). Mais uma vez importa realçar a maior facilidade, demonstrada pelas crianças, em dar asas à sua imaginação, em criar e utilizar materiais de formas diferentes daquelas que normalmente utilizam, bem como o seu à-vontade na exploração de cada uma das atividades.

Figura 8

Viagem pelo Espaço



A última fase da MTP, integra o momento de divulgação e a avaliação deste. Ao longo de toda a PES realizou-se uma avaliação contínua, tendo sido realizados momentos de discussão e reflexão com o intuito de se compreender os pensamentos das crianças. No que concerne à

divulgação do projeto, esta ocorreu de dois modos. Procurando-se uma aproximação entre a díade e as famílias, foi desenvolvido um *Padlet*, no qual foi apresentado todo o projeto e foram colocadas imagens e descrições das atividades realizadas. Infelizmente, a interação não foi a esperada, tendo existido um *feedback* reduzido por parte das famílias, contudo já era espectável, considerando a relação afastada entre estas e a educadora cooperante, restringindo-se, sobretudo, às reuniões no final do semestre.

O outro modo de divulgação, surgiu de uma ideia do grupo e consistiu na realização de uma exposição aos pais (apêndice A8). Todo o planeamento partiu das crianças, pelo que foi realizado um diálogo com o grupo para se perceber aquilo que pretendiam. Este diálogo, contribuiu, de igual modo para a realização da avaliação do projeto, no qual todos partilharam o que aprenderam e o que pensavam sobre o mesmo. Destaca-se que a postura ativa e a participação constante das crianças, tornou perceptível a construção de novos conhecimentos, assim como a sua satisfação e concretização relativamente a tudo o que realizaram. Para facilitar às crianças acederem às suas memórias, ao longo do diálogo foi sendo apresentado o *Padlet*. Assim, à medida que se iam revisitando as atividades, iam sendo definidas as estações que existiram na exposição, as produções expostas e as atividades para as famílias realizarem. A exposição, designada por “Exposição dos Sonhos”, foi realizada na sala de atividades e encontrava-se aberta a toda a comunidade escolar, porém o foco foi possibilitar a participação das famílias, com o intuito de verem as produções das crianças e experimentarem algumas das atividades que foram realizadas. Assim, quem a visitou teve a oportunidade de realizar as escavações e procurar as letras magnéticas, de montar o foguetão com as peças de tangram, de moldar o barro, de confeccionar comidas para unicórnios, entre outras. Todas as produções expostas foram selecionadas e colocadas pelas crianças em caixas de cartão grandes utilizadas como placares. Cada uma destas tinha um nome escolhido pelas crianças, sendo que foram utilizados carimbos para facilitar o processo de escrita. Toda esta preparação e organização potenciou o desenvolvimento da autoestima, autonomia, organização e sentido estético, procurando-se a construção de uma exposição que valorizasse a opinião e o trabalho das crianças.

Considera-se importante referir que, infelizmente, e apesar das tentativas da díade, a adesão das famílias foi reduzida. Independentemente deste facto foi muito positivo perceber que as crianças

se encontravam confortáveis e à vontade para apresentarem todo o projeto aos pais. Durante toda a exposição foi perceptível o seu entusiasmo enquanto guiavam a família pelas estações, demonstrando que conheciam perfeitamente todas as atividades que realizaram, explicando tudo, referindo o que fizeram e como o fizeram, e convidando a família a participar (figura 9). De igual modo, importa referir que os comentários que as famílias nos transmitiram como: “ele está sempre a falar dos estagiários e conta sempre tudo o que faz com vocês em casa”, para além de um sentimento de realização, afirmações deste género foram muito relevantes, compreendendo-se que o projeto e a intervenção da díade foram significativos para as crianças.

Figura 9

Divulgação: Viagem pelo Mundo dos Sonhos



Perspetivando o desenvolvimento holístico de todas as crianças ao longo da PES, todas as ações desenvolvidas tiveram como base os interesses, as necessidades e as dificuldades observadas, seja no que concerne ao grupo como um todo, seja no que diz respeito às crianças individualmente. Aliado a isto, procurou-se sempre potenciar a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas capacidades, sempre contextualizadas e articuladas com as áreas de conteúdo das OCEPE. Deste modo, durante todas as ações procurou-se sempre o seu bem-estar e o respeito e satisfação dos seus interesses e necessidades. Para isso incentivou-se, sempre, à expressão livre, transmitindo-se segurança e confiança, para explorarem e experimentarem, valorizando-se o erro e reconhecendo-se as suas conquistas. O objetivo foi sempre possibilitar às crianças possuírem um papel ativo ao longo de todo o processo, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação e contactando com novas técnicas e novos materiais, combatendo-se o receio identificado em experimentar e em se sujar, bem como o medo de errar. Tudo isto uma vez que estas oportunidades não lhes eram proporcionadas no quotidiano, pois os seus dias

baseavam-se na realização de fichas e atividades guiadas pelas festividades do calendário, valorizando-se mais o produto final do que todo o processo em si e limitando-se e desvalorizando-se a capacidade criativa das crianças e o seu papel no quotidiano.

Por fim, não se pode deixar de destacar que todo o percurso percorrido na EPE, foi de extrema relevância para o desenvolvimento de diversas competências e capacidades e para a construção da identidade pessoal e profissional, compreendendo-se a importância de se assumir uma postura crítica, reflexiva, consciente e fundamentada, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas adequadas à realidade. Assim, todas as observações, reflexões, planificações e ações, bem como cada interação e partilha com as crianças, com as docentes institucionais e, sobretudo, com o par pedagógico, constituíram-se elementos que potenciaram este crescimento.

3.2. SOMOS ARTISTAS: À DESCOBERTA DO MUNDO E DE COMO O PRESERVAR

A prática educativa no 1º CEB sustentou-se num processo cíclico que, suportado pela observação, pela planificação, pela ação e pela reflexão, potenciou a transformação das práticas educativas e dos saberes profissionais. Todo o processo foi desenvolvido numa vertente cooperativa, entre a dade, os alunos, a docente cooperante e a supervisora institucional, que proporcionou diversos momentos de partilha de saberes e de reflexão, fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional do mestrando. Consequentemente, contribuiu para a construção de práticas educativas significativas, inovadoras, com intencionalidade pedagógica, transformadoras e inclusivas, nas quais os alunos assumiam um papel ativo na construção do seu conhecimento. Ao longo da PES, procurou-se o desenvolvimento de aprendizagens globalizantes e articuladas com as diversas áreas curriculares, tendo por base os documentos orientadores e as metodologias ativas (cf. capítulo I), procurando-se a promoção da inter e da transdisciplinaridade.

Para isso, as duas primeiras semanas de observação e colaboração na prática demonstraram-se bastante relevantes, permitindo conhecer melhor as crianças e o contexto educativo. Através das observações direta e indireta, aliadas à participação e colaboração na sala de aulas, foi possível

recolher informações relativas à turma, nomeadamente no que concerne a interesses, necessidades, dificuldades e capacidades. De igual modo, a relação com a docente cooperante teve grande influência no processo, pelo que as conversas informais permitiram clarificar e conhecer melhor as características da turma e as individualidades de cada aluno e trocar ideias e experiências que contribuíram para a construção do perfil docente. Todas as informações registadas foram sendo mobilizadas ao longo do processo e nas diferentes fases, nomeadamente, na planificação, na ação e na reflexão, antes, durante e após a ação. Após duas semanas de observação a díade iniciou a construção de unidades de aprendizagem, sempre com a coadjuvação da docente cooperante, que permitiram o desenvolvimento de atividades de modo gradual. As unidades de aprendizagem possuem um caráter flexível e de articulação curricular, pelo que assumiram um papel preponderante durante o processo educativo, facilitando a gestão das aprendizagens e dos objetivos pedagógicos (Diogo, 2010). De igual modo, é necessário destacar a cooperação constante com a docente cooperante e com a supervisora institucional, que criou interesses, dúvidas e reflexões relevantes para a prática educativa e para a formação do mestrando. Tudo isto potenciou a criação de unidades de aprendizagem que proporcionaram experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, que privilegiaram a articulação de saberes e que colocaram a criança num papel ativo, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Perante a impossibilidade de se apresentar todas as atividades propostas ao longo do projeto desenvolvido com e para a turma, foram selecionadas algumas para serem mais bem explicitadas e justificadas.

Foi decidido, em concordância com a docente cooperante e com as crianças, dar continuidade ao projeto desenvolvido pelo par pedagógico anterior, uma vez que os interesses e motivações do grupo, que o nortearam, se mantinham iguais. Intitulado “Somos artistas: à descoberta do mundo”, este projeto inicial teve como foco a Época dos Descobrimentos da História de Portugal. É importante referir que a turma, durante uma semana que frequentou a Escola Ciência Viva, demonstrou uma determinada sensibilidade para com a natureza, percecionando-se o seu interesse e cuidado com a mesma. Aliado a esta característica e considerando determinados conteúdos presentes nas AE de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018a), procurou-se dar continuidade à exploração do planeta, trazendo a temática da preservação do ambiente.

Surge, assim, o projeto “Somos artistas: à descoberta do mundo e de como o preservar”, realçando-se que o nome surgiu apenas na sua fase final, em concordância com a turma, o que leva a refletir que não se trata de um processo estanque, mas um que se encontra em permanente construção, adaptando-se e reorientando-se, quando necessário (E. Leite et al., 2001).

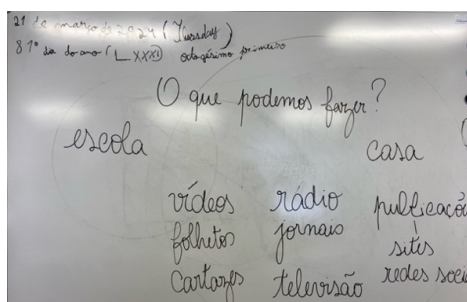
No que concerne aos seus objetivos, salienta-se a procura pela promoção do desenvolvimento holístico dos alunos, colocando-os ativos na construção do seu conhecimento e em contacto com as diferentes realidades do seu planeta. Neste seguimento, foram realizadas atividades que possibilitaram a análise e compreensão de causas e consequências das suas ações em concreto, mas também as do ser humano, no geral, para que pudessem compreender os impactos das mesmas no meio ambiente. Para isso, foi necessário desenvolver o seu pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões, de argumentar e de alterar os seus comportamentos. De igual modo, procurou-se consciencializar os alunos sobre a importância dos meios de comunicação, para a alteração de hábitos, possibilitando-lhes a criação de diferentes modos de transmitir ao outro os conhecimentos que construíam ao longo do projeto. Portanto, percebe-se que o objetivo principal do projeto passou por potenciar o desenvolvimento sustentável e uma educação ambiental (Direção-Geral da Educação, 2018g). Contudo, também se procurou cumprir e manter sempre presentes valores explícitos no PASEO (2017), como a liberdade e a curiosidade, tendo-se escutado os alunos quando demonstravam vontade de saber mais ou quando levantavam questões. Destaca-se, ainda, a “reflexão [e] inovação” (p. 17), através do da promoção do seu pensamento crítico e reflexivo, na procura de soluções para os problemas com os quais se deparavam. Por último, realça-se a “responsabilidade e integridade” (p. 17) e a “cidadania e participação” (p. 17), ao serem desafiados e responsabilizados a intervir, para a consciencialização do outro e para a mudança de comportamentos, que afetam negativamente o meio ambiente.

A primeira unidade de aprendizagem “Descobre o Código Secreto para Continuar a Explorar o Mundo” (apêndice D1), permitiu definir o tema e o percurso a seguir no projeto. Para isso foi necessário compreender se os alunos estariam dispostos a continuar a exploração do planeta Terra, pelo que foi apresentado o título do projeto desenvolvido com a díade anterior, com o acréscimo das reticências no final. A utilização do sinal de pontuação permitiu discutir sobre a possibilidade de se dar continuidade ao projeto, sendo que o primeiro passo foi perceber aquilo

que os alunos tinham estudado, tendo sido realçado pelo aluno (UF) que estudaram sobre “os reis, as navegações pelo mundo e a descoberta de terras”. Após este momento, refletiu-se com o grupo relativamente à importância não só de conhecer o planeta, como também de o preservar, discutindo-se sobre os comportamentos do ser humano para com o meio ambiente e sobre o que pode ser feito para mudar a situação atual, procurando-se a preservação da Terra. Assim, foi possível compreender os seus conhecimentos prévios, nomeadamente, um dos alunos referiu que “existe muita poluição do ar e do mar e atira-se muito lixo para o chão” (DS) e que é preciso conhecer mais sobre estes problemas, para se poder divulgá-los e procurar alterar os seus comportamentos e os dos outros. Esta discussão permitiu concluir a fase inicial da MTP, surgindo o tema e ficando definido o percurso a seguir, portanto, primeiro explorar os impactos no ambiente, para depois se procurar soluções. Destaca-se o registo das ideias dos alunos no quadro, após se refletir sobre a quem se poderiam divulgar as informações e conhecimentos e de que modo isso poderia ser realizado (figura 10).

Figura 10

Esquema construído após reflexão

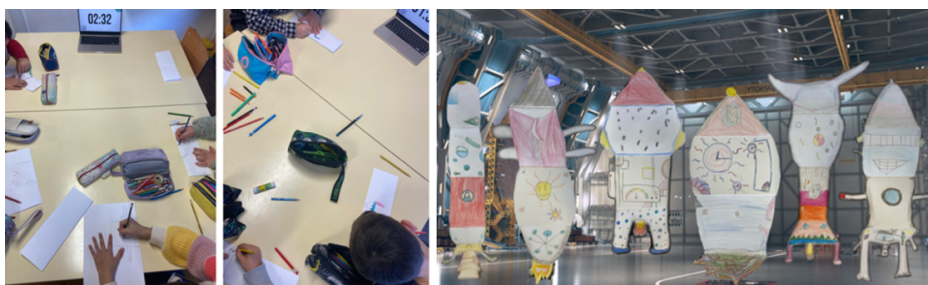


Inserida na mesma unidade de aprendizagem, desenvolveram-se duas atividades em simultâneo que importam ser destacadas. Considerando o interesse demonstrado pelo grupo relativo a naves e relacionando-o com a necessidade de viajar no tempo e no espaço, para compreender melhor os problemas ambientais, foi proposta a construção de naves especiais, que foram utilizadas ao longo de todo o projeto. Considerando que uma das fragilidades do grupo se prendia com o trabalho cooperativo, existindo bastante competitividade e individualidade (cf. capítulo II), foram formados grupos de trabalho, heterogéneos, para a realização de ambas as atividades. À vez, um dos grupos dirigia-se para um espaço fora da sala, sendo entregue a cada elemento uma folha A3

dobrada em quatro partes iguais. Depois, os alunos tinham, em três minutos, que desenhar uma parte da nave num dos espaços da folha. No final deste tempo, outro grupo era chamado e a cada elemento era dada aleatoriamente uma das folhas do grupo anterior, devendo estes, continuar as ilustrações sem saber o que já tinha sido desenhado na sua folha (figura 11). A atividade que ocorreu em simultâneo consistiu num momento de escrita criativa, tendo os grupos de criar uma história cujo tema era: *Se nós tivéssemos uma nave que nos permitisse viajar no tempo (passado ou futuro) e/ou no espaço, iríamos...*. A planificação desta atividade teve como inspiração a “técnica das hipóteses fantásticas” de Rodari (2019, p. 40), que, tal como o nome indica, os alunos são desafiados a dar resposta a uma hipótese sobre a qual “os acontecimentos narrativos se multiplicam (...) até ao infinito” (Rodari, 2019, p. 41). Assim, no final de ambas as atividades, percebeu-se o desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os alunos dentro do seu grupo e entre grupos, tornando possível o encontro de novas ideias, desafios e soluções, desenvolvendo a capacidade criativa, através do pensamento e da escrita (Martins et al., 2017).

Figura 11

Construção das naves e o hangar



No final, as histórias foram apresentadas, tendo-se desafiado os alunos que escutavam a colocarem questões e darem a sua opinião, de modo a se potenciar o pensamento crítico e a capacidade de dar e defender a sua opinião de modo fundamentado. Destaca-se, ainda, as potencialidades desta atividade de escrita ao nível da planificação, textualização e revisão de texto e na redação de textos, coesos e coerentes, utilizando de modo correto formas de representação gráfica (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Iniciando-se então as viagens e a temática da preservação do ambiente, surge a unidade de aprendizagem “A Sustentabilidade e a Viagem pelo Espaço” (apêndice D2), que incidiu sobre a

compreensão do termo sustentabilidade, o impacto dos seus hábitos quotidianos no ambiente e os conceitos relacionados com o Sistema Solar, iniciados com notícias sobre o lixo espacial, refletindo-se que o problema da poluição está tão descontrolado que chegou ao espaço. Neste seguimento, destaca-se, nesta unidade de aprendizagem, a realização de um *quiz* relacionado com diferentes temas, como a utilização de recursos e meios de transporte no dia a dia. A cada aluno foi entregue uma tabela de dupla entrada na qual deveriam selecionar a alínea que melhor descrevia os seus comportamentos. Depois, trocaram as tabelas com os colegas para se realizar a classificação das respostas – que variava consoante o quão sustentável esta era – e de somar as mesmas, chegando a uma classificação final. De seguida, registou-se os valores no quadro e desafiou-se os alunos a indicar a moda e a calcular a média do estudo, que foi posteriormente registada no *sustentabilómetro* da turma. Estes dados foram posteriormente agrupados em três categorias, com as quais se construiu e analisou um gráfico de barras (apêndice C1).

No final, percebeu-se o desenvolvimento de competências integradas no Estudo do Meio, relacionadas com a compreensão da relação entre os comportamentos do ser humano e os seus impactos no ambiente, com a capacidade de refletir sobre os seus hábitos diários e com a necessidade de melhorá-los (Direção-Geral da Educação, 2018a). Ao nível da Matemática, destaca-se a leitura, interpretação e discussão de dados, salientando-se aspetos relevantes e ouvindo e respeitando a opinião do outro (Direção-Geral da Educação, 2021).

A unidade de aprendizagem que se segue, intitulada “Viagem pelo tempo: Crescimento Populacional e Evolução Tecnológica” (apêndice D3), teve como objetivos principais compreender como a população mundial tem vindo a aumentar e quais as causas para este aumento. Uma vez que a evolução tecnológica tem contribuído para esta evolução demográfica, decidiu-se integrar este tema na unidade de aprendizagem. Assim, no que concerne ao crescimento populacional, os alunos através da análise de mapas; globos; planisférios; gráficos; e infográficos puderam compreender como foi evoluindo a população, o que contribuiu para este aumento, de que modo se encontra distribuída a população nos continentes e qual a diferença entre o globo e o planisfério, bem como as suas características principais (apêndice C2), tudo conteúdos pressupostos nas AE de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018a). Contudo, a atividade que se considera importante destacar é a “viagem pela evolução tecnológica”,

proporcionada através da metodologia ativa Rotação por Estações, cujo objetivo principal foi o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que permitissem aos alunos identificar objetos digitais e analógicos, utilizados no passado e no presente, percebendo os benefícios de uns e de outros e reconhecendo a importância da evolução tecnológica para o desenvolvimento da sociedade (Direção-Geral da Educação, 2018a). Perante estes objetivos e tendo em consideração que “na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo [pois o] movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (Neto, 2020, p. 125), foram proporcionadas atividades que permitiram às crianças aprender através da ação, possibilitando-se aos alunos experimentar, através dos sentidos, os diferentes objetos dispostos nas estações (apêndice C3). Assim, através do manuseamento de dispositivos tecnológicos de anos e décadas distintos, as crianças compreenderam as diferenças no peso, tamanho e utilidade dos aparelhos, percebendo que a evolução tecnológica construiu um mundo essencialmente digital.

No total, foram montadas cinco estações, cada uma com dispositivos relativos à sua categoria, nomeadamente, a música, os vídeos/filmes, a fotografia, a comunicação e os jogos (figura 12). A cada grupo de alunos foi entregue um guião que permitiu sumariar as informações consideradas relevantes para a reflexão final e, de igual modo, facilitar a articulação do Estudo do Meio com as restantes áreas. Os alunos deveriam preenchê-los, sendo para isso necessário manusearem os dispositivos que se encontravam em cima das mesas. Como já referido existiu uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, destacando-se a Matemática, quando os alunos pesavam ou mediam os objetos e, posteriormente, registavam e realizavam a leitura dos valores por extenso desenvolvendo-se a capacidade de “ler, representar, comparar e ordenar” números naturais e decimais e de “reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal e interpretar a ordem de grandeza de um número” (Direção-Geral da Educação, 2021, pp. 22 e 24). Realça-se, ainda, a presença das TIC que se demonstraram importantes para o desenvolvimento de competências de pesquisa, tendo sido utilizadas para os alunos descobrirem e identificarem o ano que a consola foi construída, o país e quando foi descontinuada (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Figura 12

Rotação por Estações: Viagem pela evolução tecnológica



Foi observável que durante a atividade os alunos se mantiveram fascinados e curiosos, fosse pela relação que conseguiam estabelecer com a família, por exemplo, quando uma aluna questiona “os filmes que a minha mãe via eram assim?” (LL), fosse pelo entusiasmo que sentiam ao conseguirem utilizar os objetos, como quando um aluno diz “até consegui escrever o meu primeiro e o último nome” (SS), ao conseguir digitar num telemóvel de teclas. Destaca-se, ainda, uma reflexão percecionada durante a atividade, quando na estação da fotografia os alunos questionavam: “como é que eu vejo a fotografia que tirei?” (IB) e “como se dá zoom?” (UF), enquanto utilizavam uma máquina descartável, demonstrando que o objetivo de levar as crianças a refletir autonomamente sobre as potencialidades dos dispositivos mais recentes face aos mais antigos, foi conseguida. Na reflexão final, guiada através da correção em grande grupo dos guiões preenchidos, foi possível compreender diversos conhecimentos que foram construídos, relativamente à evolução tecnológica e aos seus benefícios. Foi perceptível que compreenderam a diferença entre os dispositivos antigos e os recentes, quando um aluno afirma, por exemplo: “a *Apple Music* não pesa nada, só precisamos de um telemóvel ou de um *iPad*” (TL), quando comparado com a utilização do *Discman* que implicava andar com o aparelho, maior e mais pesado, com fones de cabo e ainda com um ou mais CD. Refletiu-se, ainda, sobre o espaço que era necessário para guardar as cassetes, quando comparado com os CD e com a aplicação *Disney+*, que mais uma vez se demonstra a solução mais fácil para transportar e utilizar.

Com vista a terminar a viagem pela tecnologia, surgiu a unidade de aprendizagem “O Fim da Viagem pela Tecnologia e os Impactos do Crescimento Populacional” (apêndice D4). Portanto, um dos objetivos passou por sistematizar a evolução tecnológica, tendo sido planeada a construção

de um friso, no qual ficaram datados os dispositivos tecnológicos desde 1930 até a atualidade, considerando-se as potencialidades deste recurso, nomeadamente, no desenvolvimento de conceitos associados à sequencialização e duração de acontecimentos e no facto de tornar evidentes semelhanças e diferenças ao longo do tempo (Carvalho & Freitas, 2010). Para terminar a viagem tecnológica, foi necessário abordar os benefícios e os perigos desta para o ser humano, sendo que no final os alunos tiveram a oportunidade de criar pequenos cartazes, de material reutilizado, nos quais alertavam para algo positivo ou negativo da tecnologia. No final, uniram-se todos os pequenos cartazes, dando a origem a um grande mural colaborativo, que posteriormente foi exposto no exterior da sala (apêndice C4). Destaca-se que esta ideia surgiu dos meios de divulgar a informação discutidos e registados em aulas anteriores.

Após se perceber o crescimento populacional e a evolução tecnológica, chegou o momento de conhecer os impactos do aumento da população no ambiente, nomeadamente, a perda de biodiversidade, a poluição atmosférica, a poluição dos oceanos, a escassez de água, a desflorestação e o desperdício alimentar. Para isso foram formados grupos de trabalho, tendo sido entregue a cada um, uma notícia relativa a um destes problemas ambientais, sendo que junto da notícia estavam três questões, com o objetivo de facilitar a interpretação das mesmas. Uma vez que os alunos estavam a conhecer mais e melhor sobre um dos impactos ambientais através das notícias, foi-lhes proposto que se tornassem pivôs de um telejornal e apresentassem as informações das suas, tendo-se criado um pequeno cenário para as apresentações. Para isso deveriam construir um pequeno texto com as respostas das questões, podendo, caso considerassem necessário, acrescentar mais alguma informação. Após a apresentação da reportagem, iniciava-se um momento de reflexão, sendo sempre destacados os pontos mais importantes de cada impacto, como as suas causas e consequências. É importante realçar que ao longo das apresentações e discussões foi possível observar e constatar que muitos dos alunos não tinham consciência destes impactos. Por exemplo, quando questionadas sobre os seus comportamentos relacionados com o desperdício alimentar, as crianças afirmavam que não desperdiçavam alimentos. Contudo, a diáde percebeu que durante as semanas os alunos costumavam deixar os legumes no prato à hora de almoço. Assim, perante a opinião destes o par pedagógico decidiu mostrar-lhes as imagens dos seus pratos, com o intuito de os consciencializar

relativamente aos seus comportamentos, demonstrando que na verdade era bastante comum desperdiçarem alimentos no seu dia a dia. Mais tarde, foi perceptível uma mudança nos comportamentos de algumas crianças, que na hora do almoço mostravam o prato e diziam: “olha professor hoje comi a cenoura toda” (IC) ou “não deixei nada no prato” (MS).

Através desta atividade as crianças puderam compreender como o crescimento populacional e os comportamentos do ser humano têm vindo a afetar o meio ambiente (Direção-Geral da Educação, 2018a). No que diz respeito ao Português, destaca-se a seleção de informação relevante, considerando os objetivos propostos, a construção de textos coesos e coerentes e a capacidade de apresentar informação, de modo audível e articulado, ao outro, conseguindo manter contacto visual (postura corporal, olhar, expressão facial) (Direção-Geral da Educação, 2018b). Por fim, a dramatização, para além de tornar o momento mais desafiante e motivador, permitiu desenvolver competências como o estabelecimento de relações entre a vida real e a situação dramática desenvolvida e, ainda, a construção de uma personagem, produzindo uma cena em grupo (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Após se perceber a situação no planeta, chegou o momento de compreender como está a situação em Portugal, sendo necessário, para isso, primeiro conhecer o nosso país. Assim, surgiu uma unidade de aprendizagem: “Preserva a Natureza e a tua Liberdade” (apêndice D5), cujo objetivo foi identificar espécies de animais e plantas em vias de extinção e extintos em Portugal. Contudo, considerando-se que nesta semana se festejou o Dia Mundial da Terra e o 25 de abril, surgiam temas relacionados com a preservação da natureza e da liberdade. Destaca-se, ainda, que nesta semana se formaram os grupos cooperativos, conforme a AC, que se mantiveram até o final do projeto. Para a sua constituição foram recortadas imagens de flores em vias de extinção e extintas no país, devendo os alunos encontrar os colegas que continham as peças que permitiam montar a imagem (apêndice C5). De seguida, chegou o momento de decidir o nome para o grupo, sendo que os alunos preencheram um cartão de material reutilizado para se identificarem. Uma vez que era a primeira vez que contactavam com a AC e visando a promoção do trabalho cooperativo, foi explicado que ao longo do dia os alunos iriam receber recompensas como prémios e quantias de dinheiro descartável, pelo cumprimento das tarefas. Contudo, se não se verificasse um bom trabalho cooperativo os grupos poderiam ser lesados em 50 cêntimos.

Para se conhecer os problemas ambientais em Portugal, importa primeiro conhecer o país, nomeadamente os distritos, os rios e as serras que dele fazem parte. Assim, o primeiro desafio, designado “Orientação pelo Sol”, consistiu na procura dos distritos de Portugal no espaço exterior, procurando-se promover competências relacionadas com a utilização do Sol enquanto referência para os pontos cardeais, na orientação e localização (Direção-Geral da Educação, 2018a). O momento inicial consistiu numa discussão que partiu de um problema levantado pela díade: “Tínhamos uma atividade preparada no exterior, mas esquecemo-nos das bússolas e agora? Como podemos identificar os pontos cardeais?”. Os alunos rapidamente afirmaram que se podiam orientar pelo Sol, referindo que conseguiam identificá-los através da posição da estrela relativamente ao edifício da escola, por exemplo, “as janelas da nossa sala ficam a Este” (TL). Após se rever os quatro pontos cardeais com base na instituição, foi entregue a cada grupo uma pista que indicava o local de um distrito, considerando estas posições relativas do Sol, como: “Sai do edifício da escola pelas escadas viradas a Este. Caminha nessa direção até não poderes mais. Caminha para Sul sempre encostado às grades. Enquanto caminhas procura bem!”. Em cada distrito encontrava-se escrita a pista que os alunos deveriam seguir para encontrar o seguinte (figura 13). Destaca-se que os distritos eram translúcidos, uma vez que foram construídos em papel vegetal pintado com lápis de cor; e plastificados. Na sala de aulas foram colocados mapas de Portugal, tendo sido disponibilizado, também, um em formato digital, com o objetivo de se evitar confusão, pois não havia um mapa pendurado para cada grupo. Assim, deveriam primeiro encontrar o que necessitavam no digital e depois confirmavam no mapa pendurado na parede e registavam no distrito plastificado, com uma caneta de acetato (figura 13). Foi entregue a cada aluno um guião que os orientou ao longo da atividade, devendo estes identificar a capital do distrito, o rio que se encontrava desenhado no mesmo e, ainda, as serras. No final, para o momento de montagem de Portugal continental, os alunos antes de colocarem o distrito, deveriam apresentar as informações que descobriram sobre os mesmos (figura 13). Assim, destaca-se a promoção de conhecimentos relacionados com a localização dos rios e das serras em Portugal, com recurso a mapas físicos e digitais (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Figura 13

Distrito a distrito montou-se Portugal



O dinheiro descartável que os alunos receberam ao longo do dia foi utilizado numa atividade, designada por “Horto da Liberdade”, cujo nome estava relacionado com o 25 de abril (apêndice C6). Foi, então, montada uma banca que vendia os produtos necessários para se realizar uma sementeira, realçando-se que existiam promoções que os alunos deveriam calcular, para escolherem a opção mais económica. Após calcularem, comprarem os materiais e semearem, realizou-se uma reflexão em grande grupo, para que pudessem explicar os seus orçamentos e se percebesse qual seria a melhor opção de compra. A díade planeou as promoções de modo que a melhor das opções fosse a realização de compras intergrupais, contudo, os grupos mantiveram-se individualizados, não ponderando sequer a possibilidade de dividir as compras com outros, tendo sido necessário refletir-se sobre este facto com os alunos, procurando combater esta individualidade. Por fim, destaca-se que os objetivos desta atividade foram: o desenvolvimento de conteúdos matemáticos, relacionados com a elaboração de um “orçamento simples, identificando receitas e despesas”; a compreensão do que é a capacidade; e a relação entre as diferentes unidades de medida. Destacam-se, ainda as capacidades de “descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente” e de “ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e [de] contrapor argumentos” (Direção-Geral da Educação, 2021, pp. 18 e 46).

Ao longo das semanas foram sendo discutidos e construídos meios de divulgar informação, pelo que, considerando-se a proximidade com o 25 de abril, se refletiu relativamente ao poder da música e à utilização da mesma na transmissão de mensagens, tendo os alunos ouvido a música “Grândola Vila Morena”, que marcou a Revolução dos Cravos. Após esta discussão e se ter

chegado à conclusão de que a música tem um forte poder, a turma foi desafiada a participar no concurso da plataforma Cantar Mais, designado “Canção à Espera de Palavras”, que consiste na criação de uma letra para uma melodia fornecida na plataforma. O desafio da turma, para além da criação da letra, foi utilizar esta participação para consciencializar o outro, por isso, deveriam incluir os conhecimentos que foram contruídos durante as unidades de aprendizagem (apêndice C7). Aceite o desafio, o primeiro passo foi conhecer a melodia, compreendendo o ritmo e os tempos melódicos da mesma. De seguida, realizou-se uma “chuva de ideias”, levantando-se temas, tendo-se construído versos com estas para que, posteriormente, se percebesse se encaixariam ou não na métrica da melodia, realizando-se os ajustes necessários. Assim, a construção da música permitiu desenvolver a criatividade, na criação e recriação da letra da música, através da experimentação (Direção-Geral da Educação, 2018e). Ao nível do Português permitiu desenvolver competências relacionadas com divisão silábica e com a criação de frases com sentido e enquadradas no objetivo final (Direção-Geral da Educação, 2018b). A música surgiu como potenciadora da consciencialização do outro, sendo “uma prática social comunicativa e expressiva” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 1). que permite à criança desenvolver o prazer em cantar, desenvolve o ouvido musical e a sua capacidade de sentir e de se expressar e comunicar (G. Santos, 2006) – competências a desenvolver, segundo o PASEO (2017).

Estudados os impactos do ser humano no ambiente, chegou o momento de se refletir sobre soluções para este problema, pelo que a unidade de aprendizagem “As Energias Renováveis e a Poluição dos Oceanos” (apêndice D6) incidiu, sobretudo, nesta questão. Neste sentido, destacam-se dois momentos: a atividade com recurso ao método de *AC Jigsaw I* e a construção de infográficos. Para o primeiro foram selecionados quatro temas – recursos naturais; recursos naturais renováveis e não renováveis; energias renováveis; e energias não renováveis – estando cada um destes numa peça do *puzzle*. Por forma a introduzir a atividade, quando se abriu o hangar para viajar com as naves, estavam uns cartazes que afirmavam que estas eram poluentes e, por isso, não podiam voar. Este problema desencadeou um momento de reflexão na procura de uma solução, pelo que foi interessante perceber que um aluno pensou exatamente na solução que seria proposta pela díade, afirmando: “temos de aprender sobre energias renováveis e depois ganhar uns certificados de energias renováveis para as naves” (SS). Perante esta solução foi

introduzido o tema, através de um vídeo, e explicada a dinâmica da atividade ao grupo, pois era a primeira vez que contactavam com o método. De seguida, foi distribuído um conjunto de peças por grupo, devendo estes montar o *puzzle* (figura 14) e, depois, cada elemento deveria escolher a sua peça, seleccionando, simultaneamente, o tema no qual se deveria especializar. A cada aluno foi entregue uma tabela que no final de todas as fases do método (cf. capítulo I) deveria estar totalmente preenchida. Esta foi pensada por se acreditar que as crianças necessitavam de registar para melhor compreenderem, organizarem e sistematizarem a informação. Assim, na reunião de especialistas deveriam identificar e preencher apenas a parte que correspondia à sua especialidade, sendo o restante registado após a reunião dos grupos cooperativos. Por fim, o momento de avaliação decorreu através de um *QuizEV*, sendo que cada questão tinha uma cor associada e os especialistas que tinham a peça dessa cor não poderiam responder, ficando antes encarregues de indicar e de justificar a resposta certa – promovendo-se o pensamento crítico e reflexivo das criança.

Figura 14

Jigsaw I: Energias renováveis e não renováveis



Sobre esta atividade, para além das suas potencialidades ao nível da AC (cf. Capítulo I), destaca-se a inclusão da aluna com NAS que durante a mesma não necessitou do auxílio do adulto, tendo sido integrada pelos colegas, em parte devido à importância de todos necessitarem de dominar a especialidade desta. Também se percebeu um maior empenho desta, em contribuir para o sucesso do seu grupo, tendo sido capaz de corresponder ao que era pedido, discutindo e explicando a sua especialidade, o que comprova a validade de estudos científicos acerca desta matéria (Moreira, 2011). Ao nível dos conhecimentos destaca-se a importância da leitura, interpretação e seleção de informação, bem como a capacidade de comunicar e opinar de modo coeso, coerente e articulado, fazendo-se compreender e aceitando e respeitando a opinião do

outro (Direção-Geral da Educação, 2018b). Também se possibilitou a capacidade de pensar criticamente e a construção de conhecimentos relativos aos recursos naturais, às energias renováveis e não renováveis e às soluções para problemas ambientais (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Aproveitando-se que o problema surgiu dos cartazes colocados no hangar foi proposta aos alunos a construção deste meio de comunicação que explicitasse todos os problemas que foram conhecendo. Para isso propôs-se a criação de infográficos que tornassem mais visuais as frases que foram distribuídas aleatoriamente pelos pares, relacionadas com os problemas ambientais estudados. Cada uma destas continha uma percentagem, assim o primeiro passo foi discutir em grande grupo os diferentes modos de a representar num infográfico, relacionando-se a mesma com as frações e com os números decimais. Depois desta discussão os pares deveriam realizar a conversão da sua percentagem e discutir sobre o modo como poderiam representar a sua frase, sendo que a posterior criação do cartaz era individual (apêndice C8). Assim, esta atividade permitiu desenvolver a compreensão da relação entre percentagens, frações e números decimais e a análise e construção de infográficos (Direção-Geral da Educação, 2021). Também se destaca o processo crítico e criativo e a capacidade de desenvolver uma criação artística com intencionalidade (Direção-Geral da Educação, 2018f; Martins et al., 2017).

As saídas de campo permitem o contacto direto com o ambiente, possibilitando ao aluno interagir e envolver-se com situações reais, enquadrando os conteúdos com o real e permitindo a interação e preservação dos espaços públicos. De igual modo, estimulam a curiosidade, promovem o desenvolvimento da capacidade de observação e das relações entre pares e entre o docente e as crianças (Viveiro & Diniz, 2009; Silva, 2020). Assim, considerando-se a importância não apenas de divulgar informação, mas também de intervir, foi proposta uma saída de campo para a limpeza de um ribeiro e de um areal que ficavam próximos à escola. Esta intervenção ocorreu na unidade de aprendizagem cujo nome é “Entra em Ação: Uma Viagem Repleta de Aprendizagem” (apêndice D7), sendo que nesta integram-se a saída de campo, os conteúdos relacionados com a poluição dos oceanos, com a pesca sustentável, com o problema das zonas costeiras e com a política dos 7 R's – presentes nas AE de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018a). Foi também dedicada ao encerramento do projeto, através da construção de um livro e da preparação da

divulgação de todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, junto das famílias e da comunidade.

Para a saída de campo os alunos foram equipados com luvas, pinças e sacos do lixo que permitiam apanhar os resíduos com segurança. O objetivo inicial era a limpeza do ribeiro e do areal, contudo, os alunos aperceberam-se que existia bastante lixo logo nas imediações da escola pelo que a limpeza começou antes do planeado. Ao longo do percurso até à praia os alunos mantiveram-se motivados na sua tarefa e encontraram vários tipos de lixo que causaram estranheza e curiosidade, como um telemóvel, uma escova de dentes e uma seringa (figura 15). No final, foram descartados cinco sacos cheios de lixo e realizou-se uma reflexão em grande grupo sobre o que tinha sido visto e o que ainda era necessário fazer para mudar esta realidade. Destaca-se que os alunos foram, posteriormente, desafiados a participar num *brainstorming* digital, devendo escrever palavras que representassem aquilo que sentiram (apêndice C9). Como já foi referido, procurando-se desenvolver nos alunos a consciência de que é importante divulgar a informação com o outro, de modo que se alterem comportamentos – e considerando-se, mais uma vez, as opções de meios de comunicação destacados nas unidades de aprendizagem anteriores – foi proposta e realizada a publicação de um vídeo com imagens da saída de campo na página de *Facebook* da Junta de Freguesia (apêndice C10). O texto para a publicação foi escrito em grande grupo, sendo que a turma se deveria apresentar, explicar o que fez e desafiar os leitores a contribuir para manter o planeta limpo e preservado.

Figura 15

Saída de Campo: Limpeza do Areal



Visando o encerramento do projeto, foi proposta a construção de um livro com as memórias e os conhecimentos que a turma foi desenvolvendo ao longo da PES (apêndice C11). A atividade consistiu no preenchimento das páginas do livro que contemplavam os conhecimentos que foram

sendo construídos ao longo das semanas. Inicialmente foi entregue a cada grupo cooperativo uma das páginas, que possuía um ou mais temas. Os alunos tinham um tempo para realizarem a leitura da página e outro para responderem às questões, sendo que o tempo de leitura ia aumentando de ronda para ronda. Também poderiam corrigir algum erro que detetassem nas respostas dadas pelos outros grupos, contudo deveriam confirmar primeiro com o adulto. Quando terminava o tempo destinado para a escrita as folhas trocavam para outro grupo, tendo-se repetido este processo até todos terem tido a oportunidade de participar na elaboração de todas as páginas. Foi interessante perceber que, mesmo tendo sido reforçada a ideia de que o preenchimento ficou ao encargo de todos os grupos e não de apenas um, por vezes, durante a correção, os alunos afirmavam, após responderem errado ou de forma incompleta, que: “o meu grupo errou” (DS). Nesta lógica, foi necessário ir reforçando a ideia de que não foi apenas o seu grupo, mas todos, uma vez que todos tiveram a folha em sua posse e puderam responder e corrigir. Assim, para além das potencialidades na promoção do trabalho cooperativo, esta atividade funcionou como uma ferramenta de avaliação formativa, na medida que permitiu compreender os conhecimentos construídos, com os alunos, ao longo do projeto, dentro da área do Estudo do Meio, e, também, esclarecer as dúvidas no momento de correção.

Inicia-se, por fim, a preparação da última fase da MTP, a divulgação (apêndice C12). Para isso foi decidido que seria realizada com as famílias e a comunidade uma viagem pelos conhecimentos construídos pelos alunos. Assim, pensou-se em montar estações, cada uma direcionada para um tema que foi abordado ao longo do projeto, sendo que os alunos foram repartidos em grupos, consoante a sua preferência, tendo cada um ficado encarregue de dominar o conteúdo e a atividade da sua banca. No primeiro momento, as famílias eram convidadas a realizar um *quizziz* que avaliaria os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos. Posteriormente, dirigiam-se às bancas e aprendiam com as crianças os conhecimentos questionados no *quiz*. Destaca-se que era necessário conseguirem resolver o(s) desafio(s) da banca para receberem uma assinatura no seu cartão de viagem, sendo que quando este estivesse preenchido as famílias voltavam a realizar o mesmo *quiz*, para se averiguar se tinham aprendido com os alunos. Foi muito importante perceber todo o empenho e à-vontade das crianças, encarnando o papel de professores que ensinavam às famílias o que aprenderam, demonstrando que o projeto foi significativo para si. De

igual modo, e contrastando com o caso descrito da EPE, destaca-se a forte adesão das famílias, em parte justificável pela relação próxima destas com a docente cooperante, tendo sido gratificante para o processo formativo do mestrando todos os comentários positivos das mesmas. Para a divulgação, as crianças decidiram apresentar a canção que criaram e as histórias que construíram no início. Neste sentido, a díade propôs aos grupos reverem as suas histórias e acrescentarem conhecimentos que construíram durante o projeto, mobilizando as suas experiências e saberes na construção e revisão do texto, com vista à melhoria (Direção-Geral da Educação, 2018b). O trabalho foi realizado digitalmente, estando todos os elementos dos grupos a escrever, rescrever e corrigir a sua história cooperativamente e simultaneamente no mesmo documento. A utilização da plataforma digital foi pensada, também, com o intuito de facilitar o processo de correção, assinalando erros ortográficos e de concordância no texto.

Finalizado o projeto, é importante referir que o processo de avaliação do mesmo decorreu formativamente, ao longo das unidades de aprendizagem. Foi, por isso, possível ir percecionando as competências e conhecimentos desenvolvidos, mas, também, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar na prática, podendo-se dar *feedback* em tempo real. Tudo isto permitiu a construção de uma ação pedagógica contextualizada e com significado, que potenciou o desenvolvimento holístico dos alunos, através de aprendizagens significativas e transversais entre áreas curriculares, mantendo a inter e/ou a transdisciplinaridade no centro da ação. Não se pode deixar de referir a importância reflexão das e nas práticas educativas que esteve sempre presente durante todo o processo e permitiu gerir o tempo das atividades do melhor modo, mantendo-se uma postura flexível e capaz de responder às especificidades da turma. Por último, é necessário realçar que o diálogo constante com a docente cooperante foi importante, trazendo novas ideias, conhecimentos e reflexões que contribuíram para a melhoria da prática pedagógica e para a melhor compreensão dos impactos da mesma nos alunos.

Assim, a prática desenvolvida na PES, adquiriu um papel crucial no processo formativo e na construção da identidade profissional do mestrando, possibilitando a realização de ações significativas. Ademais, destaca-se a consciencialização de que é possível realizar aprendizagens holísticas, utilizando-se múltiplos recursos, de modo a articular as diferentes áreas curriculares, colocando a criança num papel ativo em todo o seu processo de ensino e aprendizagem.

METARREFLEXÃO

Finalizada esta etapa da formação inicial, que proporcionou momentos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, para a construção do perfil duplo docente, torna-se fulcral a realização de uma análise reflexiva de todo o percurso desenvolvido ao longo da PES. Foi este caminho intensivo, mas também bastante positivo e prazeroso, com duração de cinco anos, dos quais três na Licenciatura em Educação Básica e dois no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que preparou o mestrando para a docência em ambas as valências.

Neste seguimento, importa assumir uma posição de retrospectiva, com o intuito de se averiguar por um lado se os objetivos descritos na Ficha da Unidade Curricular (FUC) da PES foram cumpridos e por outro se as dificuldades e os desafios sentidos foram ultrapassados. Desde o início o que se pretendia era a mobilização de saberes científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação na prática educativa, bem como a planificação, avaliação e ação educativas, adequadas para a promoção de aprendizagens significativas para todas as crianças, visando-se uma educação inclusiva e equitativa. Tudo isto exigiu do mestrando a adoção de uma postura crítica e reflexiva, essencial para o desenvolvimento da sua identidade docente.

Nesta lógica, destaca-se, também, a relevância do trabalho cooperativo com o par pedagógico, as crianças, as docentes cooperantes, as docentes institucionais, as famílias e a comunidade educativa que, conjugado com o rigor, o empenho e a ética, foi imprescindível na construção de práticas pedagógicas significativas e na co construção de saberes profissionais, fomentada pela partilha de conhecimentos e experiências. É importante ressaltar que o mestrando tem consciência de que este processo de crescimento é contínuo, sendo necessário assumir-se um perfil reflexivo, crítico e indagador, para se dar resposta às especificidades das crianças, que se encontram integradas num mundo em constante evolução, preenchido por mudanças e incertezas, também elas constantes.

Assim, a PES assumiu um papel de relevo neste ganho de consciência e na construção de conhecimentos e capacidades, que proporcionaram uma visão mais abrangente da Educação,

imprescindíveis para se dar uma resposta significativa às necessidades das crianças, promovendo-se o seu desenvolvimento integral. Nesta lógica, foi necessário colocá-las no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-as como cidadãs ativas e participativas no seu percurso educativo e na sociedade. Logo, ao longo da PES, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com experiências de aprendizagem interessantes, motivadoras e dinâmicas, que estimularam a sua capacidade de agir, de questionar, de tomar decisões, de resolver problemas e de refletir.

A possibilidade de experienciar ambos os ciclos educativos, permitiu a articulação entre o teórico e o real, colocando o mestrando em confronto com diferentes dificuldades e exigências, dentre as quais, a capacidade observar cada criança, procurando perceber as suas especificidades e dar uma resposta adequada às mesmas, respeitando a sua individualidade. A articulação das expectativas criadas pelo mestrando, individualmente e com o par pedagógico, dos documentos orientadores de cada uma das valências educativas e das especificidades de cada um dos contextos, também se constituiu como um processo complexo. Nem sempre foi fácil ultrapassar estas dificuldades, contudo, a observação constante, aliada às reflexões, individuais e com a díade, e à pesquisa por mais conhecimento e recursos, permitiram ultrapassar estes obstáculos. No final, foi bastante gratificante quando se conseguiu uma articulação significativa e contextualizada.

Constituindo-se como uma dificuldade no percurso formativo, mas também como uma conquista gratificante, a diferenciação pedagógica esteve presente, com o objetivo de ser possível dar resposta a todas as crianças. Para isso, foi necessário proceder à análise crítica e reflexiva com vista à identificação dos interesses, necessidade e capacidades das crianças, e à escolha dos recursos, estratégias e metodologias diversificados. O mestrando procurou, assim, valorizar a diversidade e o papel ativo de todas as crianças, ao longo da PES, escutando e considerando as suas ideias, opiniões e interesses, tendo em vista a resolução das suas dificuldades e o seu desenvolvimento holístico. Nesta ótica, a MTP, utilizada em ambas as valências educativas, permitiu a exploração dos interesses, partindo-se várias vezes das propostas e curiosidades das crianças, colocando-as, portanto, no centro da construção do seu conhecimento.

Existem quatro pontos que o mestrando considera importante destacar, pela relevância que lhes atribuiu ao longo da PES, sendo estes o brincar, as TIC, a educação para a cidadania e o trabalho cooperativo. O primeiro assumiu uma posição de destaque, pelas suas potencialidades no desenvolvimento de competências sociais, de partilha, comunicação e resolução de conflitos, podendo as crianças aprender com os pares enquanto brincam. Também se constituiu como um meio de compreender melhor as especificidades das crianças, sobretudo durante a EPE. A utilização das TIC manteve-se presente, sempre que se considerou pertinente, pelo facto das crianças se encontram inseridas num mundo marcado pelo digital e pelas suas potencialidades, sobretudo no desenvolvimento de capacidades de pesquisa e seleção de informação e no trabalho cooperativo (Direção-Geral da Educação, 2018c). Ademais, foi sempre um objetivo potenciar o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos ativos na sociedade em que se inserem. Por isso, fomentou-se o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, nomeadamente, de responsabilidade, autonomia, empatia e de pensamento crítico e criativo (Martins et al, 2017). Estas competências foram também potenciadas pelo trabalho cooperativo – competência imprescindível na atualidade – promovido ao longo da PES. Foi importante compreender as potencialidades da AC no processo de ensino-aprendizagem, percebendo-se que os alunos assumiam sempre um papel ativo no mesmo, contribuindo não apenas para o seu sucesso, mas também para o dos outros. De igual modo, destaca-se as suas potencialidades na inclusão de crianças que normalmente se sentem inibidas em participar, que são ou se sentem excluídas e/ou necessitam de algum apoio adicional por parte do adulto, pelo facto de todos serem peças fulcrais no processo de construção de conhecimento. Todos estes pontos promovem, na visão do mestrando, a construção de cidadãos capazes de intervir ativamente na sociedade, contribuindo para que esta seja mais justa e inclusiva, numa perspetiva democrática e do respeito pela diversidade e pelos Direitos Humanos (Monteiro et al., 2017).

Considerando-se a sua relevância no processo formativo, também se torna necessária a referência à Metodologia de I-A, que se demonstrou basilar para a PES, através do seu processo cíclico e sistemático de observação, planificação, ação e reflexão. Este foi essencial para a construção de uma postura reflexiva, indagadora, crítica e investigativa, antes, durante e após a ação, contribuindo para o aperfeiçoamento e transformação das práticas educativas. Para que

esta melhoria fosse possível, a criatividade também teve de ser constante, de modo a promover-se atividades que proporcionassem momentos diferentes e dinâmicos e que permitissem o contacto com realidades distintas, através da articulação de conhecimentos e capacidades das diferentes áreas.

A experiência em ambos os níveis educativos, possibilitou a mais fácil compreensão das especificidades de cada uma das valências, bem como a importância da transição educativa e da continuidade das aprendizagens da EPE para o 1º CEB. De igual modo, foi possível desenvolver uma consciência relativa ao perfil duplo de educador de infância e professor do 1º CEB. No final desta etapa, ser educador-professor implica, para o mestrando, estar atento e agir com intencionalidade, procurando o desenvolvimento de uma prática pedagógica para e com as crianças. Nesta lógica, a observação assume um papel imprescindível, juntamente com a cooperação entre pares e com a necessidade de se assumir um perfil crítico e resiliente, de modo a ser possível lidar com os desafios diários. Ser docente é mais do que uma profissão, é uma vocação, é ser capaz de criar laços, de motivar e de cativar as crianças que se cruzam no seu caminho. Num mundo de evolução e incerteza, o docente deve ser autodidata, procurando sempre mais conhecimento, com o intuito de corresponder às necessidades do quotidiano e ser capaz de orientar, mediar e desafiar as crianças na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades significativas. Por último, não se pode descartar a vertente afetiva e emocional que para o mestrando se assume como um dos pilares na docência, pelo que esta profissão também é contribuir para a felicidade das crianças, considerando-as como seres individuais e não apenas como mais um indivíduo numa multidão de seres humanos que constituem a sociedade.

No final desta etapa reside, no mestrando, um sentimento gratificante de concretização, com a consciência de que realizou o sonho de criança em ser educador/professor. Foi um caminho com novas experiências, novos obstáculos, por vezes difíceis de ultrapassar, e novas conquistas que contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional. Este fechar de um ciclo não representa só o fim, mas também o início de um novo percurso que se espera mais bonito, gratificante e recheado de novas memórias, experiências e aprendizagens, procurando sempre o desenvolvimento pessoal e profissional, essenciais para a prática educativa e para a construção do perfil duplo de docência.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (39), 55-71. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232>
- Alvarenga, P., Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8804>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., and Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- 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.), 80 *Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário* (Vol. 1, pp. 69-130). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner R. M. & Damon W. (Ed.), *Handbook of child psychology, theoretical models of human development* (5 ed.). New York: Wiley.
- 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). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/35510>
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (Eds.) (pp. 21-33). *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *ESTREIADIÁLOGOS*. 4(1). 14-26. <https://www.estreialogicos.com/n7>
- Carvalho, G. S. & Freitas M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editora.

- Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998678>
- Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación educación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70645811004>
- Castro, L., S., V. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *ESTREIADIÁLOGOS*, 7(1), 3-20. <https://www.estreiadialogos.com/c%C3%B3pia-estreiadi%C3%A1logos-n-%C2%BA-11>
- Costa, M. S. P. (2001). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7(13), 305-320. <https://doi.org/10.26512/lc.v7i13.2914>.
- Coutinho, C., P., Sousa, A., Dias, D., Bessa, F., Ferreira, M., J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 335-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, E. (2010). Contributos para a integração das tecnologias de informação e comunicação na educação pré-escolar. In F. Costa, G. Miranda, J. Matos, I. Chagas & E. Cruz (Org.). *Actas do I Encontro Internacional de TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC*, pp.83-90. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Damiani, M., F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

- 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.
- Dias, C., M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de pedagogia*. 43(1). 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A., Figueiredo, C., Pereira, F., S. & Pinto, M. (Org.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFe): II seminário* (pp. 173-186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). <http://hdl.handle.net/10400.22/14742>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*. (50), 161-176. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7550>
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Esteves, R. M. M. G., Oliveira, L. R., Dias, N. & Oliveira, R. C. P. (2018). A vida e a obra de Maria Montessori: a inclusão e a discriminação das crianças. *XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação*.

- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores (4ª Ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 185, 84-85. <http://hdl.handle.net/10451/5580>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico de avaliação formativa e de avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In Ortigão, M. I. R, Fernandes, D., Pereira, T. V. & Santos, L. (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). <http://hdl.handle.net/10451/40370>
- 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. <http://dx.doi.org/10.34640/universidademadeira2021fernandespereira2>
- Folque, M., A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>
- 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.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre.
- Gabinete de Apoio ao Tutorado. (2014). *Manual de apoio à observação*. Observar e Aprender. Universidade de Lisboa. https://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf

- Glaserfeld, E. (1998). Construtivismo: Aspetos introdutórios. In Fosnot, C. T. (Ed.). *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica* (pp. 19–23). Porto Alegre.
- Gonçalves, J. O. & Freitas, A. A. A. (2021). Reggio Emilia, a cidade educadora: Um relato de experiência. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(55), 320–328. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3637>
- Gontijo, F. L. (2011). Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Paidéia*, 8(10), 119–134.
- Graça, V. G., Flores, P. M. Q., Raposo–Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- 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 E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. (4ª edição). Afrontamento

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Libânio, S. & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: Contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1º CEB. In Cardona, M., J. & Linhares, E. (Eds.), *Da prática de ensino supervisionada à investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp. 90-112). Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Lima, L. (2018). Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais*. 4(3). 161-172. *Humanas e Sociais*. 4(3). 161-172. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>
- Lino, D (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Lira, T. K. S., & Haddad, L. (2020). A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em Educação Infantil: Contribuições para as crianças e os estudantes. *Revista Plurais-Virtual*, 10(3), 287-310. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12124>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- 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.
- Marta, M. (2017). As TIC no Ciclo do Ensino B: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, Extr.(13), 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>

- Martínez-Agut, M. P. & Hernando C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In *Actas de XVIII coloquio de historia de la educación*, 2(3), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Martins, A. M. S. (2010). *Articulação Curricular na Educação Básica: Discursos e práticas dos professores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositorium Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/13949>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Prática pedagógica*, 3, 3-16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>
- Mello, T. & Rubio, J. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf>
- Mondin, E. M. C. & Dias, C. L. (2013). A profissão docente sob diferentes concepções psicológicas: O enfoque construtivista e o socioconstrutivista. *Psicologia e Argumento*, 31(74), 483-494. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.074.A003>
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. Livraria editora Flamboyant.

- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Educação e Cidadania: aproximações jovens. In Souza, C. A. & Morales, O. E. T. (Orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (volume II, pp. 15-33). https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no Ensino Básico – 1º Ciclo em Portugal* [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/3668>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. (1ª ed.). Contraponto..
- Nicolescu, B., Pineau, G., Maturana, H., Random, M., & Taylor, P. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. In: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013a). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. (1ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). A perspectiva 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.

- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. 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.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Pugens, N. B., Conte, E., & Habowski, A. C. (2018). Pedagogia científica na educação infantil: Pressupostos montessorianos. *Revista Intersaberes*, 13(29), 354-368. <https://doi.org/10.22169/revint.v13i29.1379>
- 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. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- 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. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 15(16). 17-34. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: Um caso na formação inicial de educadores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 5(1), 35-46.
<https://www.estreialogos.com/estreiadi%C3%A1logosn9>
- Ribeiro, D. & Moreira, M., A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 3115-3127. <http://hdl.handle.net/10400.22/12239>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º 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.
- Rodari, G (2019). *Gramática da Fantasia*. ÁgoraK.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos. *Interações*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf

- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem significativa. Eixos de investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/25167>
- Sacristan, G. (1989). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saint-Exupéry, A. (2021). *O príncipezinho*. Assírio & Alvim.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Santos, L. G. (2016). A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, 7(2), 23-34
- Santos, S. S. & Lazaretti, L. M. (2023). Organização do espaço na educação infantil: Uma análise comparativa da abordagem de Reggio Emilia e da teoria histórico-cultural. *Cadernos da Pedagogia*, 17(39), 30-46.
- Sarmiento, T. & Silva, M. C. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora. <https://hdl.handle.net/1822/52369>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 5(25), 5-51. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf

- Silva, L. P. C. D. (2020). *A importância da visita de estudo no ensino e aprendizagem de História: um exemplo prático* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47074>
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. C. M., & Rodrigues, M. 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. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- Steinert, M. & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: Limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tomlinson C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- 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/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viveiro, A. A. & Diniz, R. E. S. (2009). Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: Refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em Tela*, 2(1), 1-12. <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (92), 62-69.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*.
(2ª edição). Psiquilibrios.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas (2018–2021). *Projeto educativo: Cidadania global num mundo de incertezas.*

Agrupamento de Escolas (2023–2024). *Plano Anual de Atividades.*

Agrupamento de Escolas (2023). *Regulamento interno.*

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 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.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. *Regime jurídico da educação inclusiva.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. *Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 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.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Ministério da Educação. *Decreto de Aprovação da Constituição.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>

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

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.* <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho-normativo/1-f-2016-74059570>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo de Meio: 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português: 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). *Orientações Curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2018d). *Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação (2018e). *Educação Artística – Música*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018f). *Educação Artística – Artes Visuais: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2018g). *Cidadania e Desenvolvimento: Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I. Assembleia da República. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade*. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/p/cons/20150703/pt/html>

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

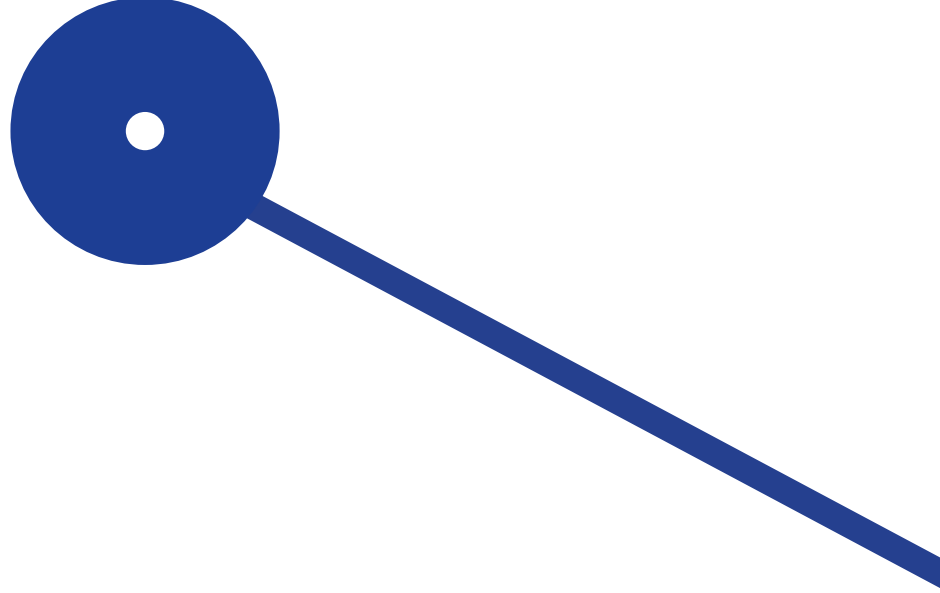
Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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



RELATÓRIO DE ESTÁGIO
RUI PEDRO SANTOS MARTINS