

Maria Carolina da Cunha Alves

## **Relatório de Estágio**

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

julho 20**20**

Maria Carolina da Cunha Alves

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores*

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

## **AGRADECIMENTOS**

“No meu fim está o meu início”  
(Thomas Stearns Eliot)

“Se queres ir depressa, vai sozinho. Se queres ir longe, vamos juntos!”  
(Provérbio africano)

Durante o meu percurso formativo achei-me, erradamente, fartas vezes só, mas, junto a mim, encontrou-se permanentemente um conjunto de pessoas que me estendeu incondicionalmente a mão, mesmo esta não sendo sempre visível aos meus olhos. Assim sendo, as próximas palavras, conquanto ingratas e insuficientes tendo em conta a função que em si acarretam, destinam-se expressar o carinho que sinto a quem devo a minha gratidão.

Diogo, minha âncora, para onde quer que a vida nos leve, é certo que se estou aqui, devo-o ao teu apoio.

Mãe, minha maior fonte de inspiração a nível pessoal e profissional. Agradeço-te o amor, a atenção e a paciência durante este percurso.

Catarina, minha irmã mais velha, companheira, agradeço-te por me compreenderes, respeitares e seres mais em mim do que eu.

Pai e Ana, obrigada pela confiança que depositaram em mim, por acreditarem no meu potencial e na importância da minha formação. A ti Teresinha, minha irmã mais nova, agradeço-te por tudo o que me ensinaste.

Tia São, a minha maior estrela no céu, com quem gostava de partilhar o meu sucesso. Sei que estarias orgulhosa da tua “Nica”.

Mariana e Ana, colegas, grandes amigas, agradeço-vos o apoio, a ajuda, as lutas vencidas e os obstáculos ultrapassados na companhia umas das outras.

Às orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais com quem me cruzei. Obrigada pelo exemplo, atenção, dedicação e exigência que concorreram para a minha aprendizagem e formação profissional.

Por fim, crianças, a vocês agradeço a alegria diária, os ensinamentos e por me fazerem acreditar num mundo melhor.

## RESUMO

O presente relatório retrata a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada numa lógica formativa profissionalizante, que adota a epistemologia praxeológica e a colaboração como peças-chave na construção de um docente inovador e criativo. Neste percurso formativo revela-se a importância da metodologia de Investigação-Ação que, pela sua dinâmica, induziu à mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos, procurando dar resposta às dificuldades e interesses das crianças. Os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação constituíram a base de uma ação contínua de cariz transformador, a fim de promover uma prática mais contextualizada, com significado no desenvolvimento das crianças e da futura profissional.

As experiências vividas em ambos os contextos educativos apresentam-se indissociáveis do panorama teórico-legal que guia o sistema educativo português, assim como de constructos teóricos e abordagens pedagógicas, numa articulação entre a teoria e os saberes emergentes da prática. Igualmente, inscrevem-se no paradigma socioconstrutivista, onde a criança é considerada como um agente central e ativo na (co)construção das próprias aprendizagens, adotando o docente um papel orientador desse processo.

O mestrado de perfil duplo permitiu uma formação de continuidade entre níveis educativos pela visão alargada do desenvolvimento da criança, pelo espírito colaborativo entre os intervenientes do processo educativo e pelo despertar para uma aprendizagem ao longo da vida, pois na educação nada é estático.

**Palavras-chave:** Criança, Perfil duplo, Colaboração, Investigação-Ação, Aprendizagem ativa

## **ABSTRACT**

The present Internship Report describes the Supervised Educational Practice developed in the context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, integrated in a professionalized formative logic, that adopts praxeological epistemology and collaboration as key components in building an innovative and creative teacher. By this formative route the importance of Action Research was shown, whose dynamic lead to the mobilization of scientific, pedagogic, didactic and methodologic knowledge, aiming to answer children's difficulties and interests. The processes of observation, planification, action, reflection and evaluation constituted the basis of a continuous transformative action, in order to promote a contextualized practice, meaningful near each child's and future teacher's development.

The experiences lived in both educational levels present themselves as indissociable from the theoretical-legal landscape that guides the Portuguese educational system, as well from authors, theoretical constructs and pedagogical approaches, in an articulation between theory and practice expertise. Likewise, they are inserted in the social constructivist paradigm, where every child is seen as a central and active agent while (co)constructing his or her own learning, placing the teacher with an orientation role.

A master's degree with a double profile allowed a continuity formation between educational levels through the extended vision of child development, the cooperative spirit amid everyone who intervened in the educational process and the awakening towards lifelong learning, since nothing is stationary in education.

**Keywords:** Child, Double profile, Collaboration, Action research, Active learning

## ÍNDICE

Lista de anexos	VI
Lista de apêndices	VII
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Experiência formativa e desenvolvimento profissional	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	12
3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição cooperante	29
2. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar	31
3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
4. Metodologia de investigação	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
1. Percurso vivido em contexto de Educação Pré-Escolar	48
2. Percurso vivido em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos pedagógicos e Metodologia de Trabalho de Projeto

Figura 2 – Espiral de Investigação-Ação

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi

Anexo B – Matriz da narrativa colaborativa

Anexo C1 – Matriz da planificação semanal da Educação Pré-Escolar

Anexo C2 – Matriz da planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo D – Matriz do guião de pré-observação

## LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A1 – Guião de observação direta do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice A2 – Guião de observação indireta do 1.º Ciclo do Ensino Básico:  
Entrevista semiestruturada à professora titular de turma
- Apêndice B1 – Questionário aos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade
- Apêndice B2 – Questionário à professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Apêndice C1 – Educação Pré-Escolar: Projeto do Medo – Mapa Concetual
- Apêndice C2 – Algumas ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto do Medo
- Apêndice C3 – Planificação semanal, incluindo a construção da Máquina dos Medos e a organização da Casinha do Bosque
- Apêndice C4 – Proposta da morfologia dos fantasmas no quadro branco para a construção da Máquina dos Medos
- Apêndice C5 – Construção do Espanta-Medos
- Apêndice C6 – Espanta-Medos
- Apêndice C7 – Projeto do Medo: Medos representados em pratos de papel, Quadro das Emoções, Cuquedo e Gráfico de Pontos
- Apêndice C8 – Apresentação do Projeto do Medo
- Apêndice D1 – Planificação semanal, incluindo a atividade de culinária: Confeção das bolachas de cenoura
- Apêndice D2 – Fantoche de luva: Camila
- Apêndice D3 – Confeção de bolachas de cenoura: Varinha mágica e quadra da magia
- Apêndice D4 – Confeção de bolachas de cenoura: Livro de receitas pictóricas do Coelhoinho Branco
- Apêndice D5 – Confeção de bolachas de cenoura: Carta do Coelhoinho Branco
- Apêndice D6 – Confeção de bolachas de cenoura: Execução
- Apêndice D7 – Confeção de bolachas de cenoura: Letra da música
- Apêndice D8 – Confeção de bolachas de cenoura: Formiga Rabiga e carta
- Apêndice D9 – Árvore das Rimas
- Apêndice D10 – Casinha do Bosque: Cozinha do Bosque

Apêndice D11 – Casinha do Bosque: Sala de Jantar do Bosque  
Apêndice D12 – Casinha do Bosque: Cozinha e Sala de Jantar  
Apêndice D13 – Desenho ao ar livre com giz  
Apêndice E1 – Jogo “Caça às palavras”  
Apêndice E2 – “Jogo da Barra”  
Apêndice E3 – Jogo “Desafio-te a conhecer”  
Apêndice F1 – Algumas atividades pedagógicas hipotéticas do Projeto da Empatia  
Apêndice G1 – Organização e Tratamento de Dados do questionário aos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Apêndice H1 – Registo fotográfico de uma sessão síncrona  
Apêndice I1 – Registos fotográficos enviados pelas crianças da sua elaboração do plano de atividades educativas da autoria da equipa pedagógica

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CM – Câmara Municipal

Dec. – Decreto

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

n.º – Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), enquanto culminar da formação académica proporcionada pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O documento pretende espelhar de um modo rigoroso, claro e crítico o percurso percorrido no ano letivo 2019/2020, num contexto de estágio profissionalizante, desdobrado entre EPE e 1.º CEB, interpretado como um local de integração, construção e reinvenção de saberes e competências rumo à materialização de uma posição docente pessoal e intransmissível, num ambiente colaborativo de epistemologia praxeológica (Ribeiro, 2019; Vieira, 2013).

Assim, trata uma experiência educativa e formativa de cariz transformador e emancipador, que oferece um olhar clarividente não só sobre os desafios, indagações e reflexões saídas das vivências presentes, mas sobre um processo de afirmação individual e profissional, com ramificações a conceitos e aprendizagens do passado e a perspetivas de futuro, que ilustram a docência como um campo perpetuamente inacabado e em renovação, procurando respostas para as necessidades da sociedade contemporânea.

Coerentemente, existindo uma visão dinâmica sobre a profissão, há uma extensão dessa conceção à sua razão de ser: as crianças. Por conseguinte, em todo o documento se procura reconhecer a complexidade do seu desenvolvimento, necessariamente holístico, o qual deve ser estimulado com consciência e significado pelo educador de infância ou professor sem perder de vista os ideais humanistas de inclusão e diferenciação pedagógica (Maia & Freire, 2020).

As bases conceituais expostas desenrolam-se a partir de três capítulos, com presença assídua de sentido crítico, organizados de forma lógica e coerente, convergindo numa Metarreflexão. No primeiro capítulo, denominado “Enquadramento teórico e legal”, efetua-se um trajeto pelas principais deliberações legislativas, perspetivas teóricas e modelos pedagógico-didáticos que moldaram as planificações e a interpretação da práxis. Nessa sequência,

discutem-se, ainda, a natural reestruturação do paradigma educativo, em função da vigência de um mundo em permanente mudança, assim como o processo intrincado que leva à formação de um docente e as exigências e benefícios particulares de um perfil duplo.

Já no segundo capítulo, “Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação”, são apresentados os contextos nos quais decorreu a PES, cujas características se afiguraram centrais no delineamento intencional das atividades pedagógico-didáticas. Identicamente, explicitam-se os fundamentos por trás da utilização da metodologia de Investigação-Ação como motor da melhoria contínua e coletiva das práticas encetadas, suprida por um conjunto de ferramentas aí identificadas.

Quanto ao terceiro capítulo, intitulado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, surge com o objetivo concomitante de divulgar e estabelecer uma reflexão analítica relativamente às ações desenvolvidas em contexto de estágio. Embora os limites físicos do Relatório de Estágio impossibilitem a exposição de todos os momentos vividos, salientaram-se aqueles com um traço mais marcante para a apreciação da experiência em causa.

Enfim, abre-se a porta à Metarreflexão global, retrospectiva e conciliadora dos múltiplos pensamentos e aprendizagens gerados através do período de estágio, adotando como pano de fundo um caminho de construção profissional pessoal que se prevê longo e enriquecedor.

Por último, note-se que as determinações globais do Relatório de Estágio se encontram expressas no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que institui a necessidade da sua apresentação e aprovação, para atribuição do grau de Mestre e consequente permissão legal para o exercício da docência em EPE e 1.º CEB.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“Nada conseguiremos se não tivermos pensado muito, e insistentemente, a nossa educação de aqui e de hoje” (Niza, 2012, p. 41).

De um profissional habilitado para a docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) exige-se um saber multifacetado, passível de ser mobilizado na construção da prática pedagógica enquanto “terceira margem” (Nóvoa, 2011). Seguidamente, expandir-se-á esta noção, numa abordagem da matriz teórico-legal essencial para o entendimento da Prática Educativa Supervisionada (PES), começando-se com um subcapítulo relativo à experiência formativa e desenvolvimento profissional, seguindo-se o segundo e terceiro subcapítulos relativos às especificidades da EPE e do 1.º CEB.

### **1. EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

O papel de docente, estrutural para a preservação de um ímpeto de evolução civilizacional, foi adquirindo traços diferentes ao longo da História, influenciado pela flutuação dos contextos económicos, sociais e políticos. Todavia, de um modo ou de outro, foi sempre ocupando um espaço central como expressão da visão de ser humano exigido por cada época. Por isso, entender a docência contemporânea implica compreender que o mundo atual avança a um ritmo alucinante, como pano de fundo de uma sociedade cada vez mais multicultural, porém ameaçada por interesses privados e visões populistas (que deveriam estar) ultrapassadas (Day, 2006; Delors et al., 1998). Assim, mais do que nunca, a docência apresenta-se como a arte de educar e ensinar, porque envolve preparar um cidadão para assumir a sua posição numa sociedade democrática, mediando a construção de ferramentas próprias passíveis de ser

utilizadas no mundo que há de ser, organizadas sobre quatro pilares, descritos por Delors et al. (1998): “Aprender a ser”, referente ao desenvolvimento de uma identidade pessoal, crítica, responsável e holística; “Aprender a conhecer”, versando a apropriação de instrumentos para construção do conhecimento; “Aprender a viver juntos”, compreendendo o peso da tolerância e colaboração na vida do Homem; “Aprender a fazer”, percebendo como conjugar saber técnico e científico para intervir na prática.

Por esta via, os profissionais de educação do século XXI têm em mãos uma tarefa particularmente desafiante, à qual somente podem dar resposta perante a recusa de uma visão simplista da profissão. A docência limitada pelas paredes do estabelecimento educativo, transmissiva de um conjunto dogmático de informações oriundas do saber livresco nunca contribuirá positivamente para a materialização dos sujeitos por quem a sociedade atual clama, pois jamais uma criança-enciclopédia poderá estar apta a entrar num meio dinâmico, a partir do momento em que tudo lhe foi apresentado de modo estanque (Afonso, 2014). A negação do simplismo subentende também a rejeição de uma ação laboral imutável e independente do contexto do seu exercício, já que a criação de experiências pedagógicas com significado pressupõe a adoção de estratégias mediante as particularidades e interesses de cada grupo de crianças (Day, 2006; Delors et al., 1998; Tardif, 2005).

Estas e outras necessidades que à frente ficarão patentes exigem a adoção de um perfil de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências tão diversificados quanto complexos, integrados numa ação hétero e autotransformadora (Tardif, 2005). Para os pormenorizar, mostra relevância analisar o Decreto (Dec.) Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho de educadores de infância e professores de ensino básico e secundário no contexto português. Embora elaborado no início do século, o documento estatal espelha a noção eclética defendida, detalhando a dimensão profissional, social e ética da docência, as suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e relação com a comunidade e no compromisso com a formação contínua ao longo da vida. O docente é, então, apresentado enquanto detentor de um *know-how* específico, construído com base nos pilares do saber, investigação, reflexão e colaboração, mobilizados em função das necessidades encontradas em cada momento. Nas suas preocupações diárias, para lá da promoção de

aprendizagens curriculares, adquire lugar cativo o desenvolvimento holístico das crianças e jovens, com o objetivo de assegurar a sua inclusão social. Neste quadro, atribui-se relevo à promoção da autonomia, bem como à defesa do bem-estar de cada um. Tais objetivos devem ser atingidos a partir da criação de ambientes educativos estimulantes, pautados por abordagens pedagógicas diferenciadas. Já a sua postura perante os dilemas da prática quotidiana caracteriza-se pela proatividade, orquestrada com segurança e flexibilidade, em respeito concomitante pelos ideais democráticos. A tudo isto adiciona-se um compromisso com a evolução constante, a proximidade com a comunidade educativa e, por fim, a dinamização de políticas educativas.

A visão apresentada em súmula ilustra a pluralidade de exigências subjacentes à docência, ao mesmo tempo que levanta outro tópico de interesse: como formar estes profissionais? Repare-se que ninguém nasce educador de infância ou professor. Tornar-se um requer a construção do perfil enunciado ao longo de um processo árduo, que se propaga pela vida, sem término absoluto, onde não é desprezável a existência de vocação (Day, 2006). Mais, conforme descreve Nóvoa (2017a, vídeo de uma conferência), “formar (...) [um docente] é conduzir alguém a construir a sua posição como profissional docente”. Ora, por aqui se depreende que a habilitação laboral em causa não se esgota na frequência de uma série de unidades curriculares durante um dado intervalo de tempo, carecendo da génese de uma identidade própria, na qual indivíduo e profissional se fundem. Consequentemente, revela-se perentório que ao nível da formação inicial de docentes sejam oferecidas oportunidades exigentes, com rigor pedagógico e metodológico, que conduzam à capacitação desejada. Adicionalmente, sabe-se hoje que o sucesso dos programas formativos influencia diretamente a melhoria da educação prestada, no que diz respeito ao processo aprendizagem-ensino (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Em Portugal, num regime influenciado pelo Programa de Bolonha, a habilitação para a docência na EPE e no 1.º CEB é conferida mediante a aprovação em dois ciclos de estudo. O primeiro, a licenciatura, confere uma formação científica, pedagógica e didática de base a ser aprimorada no segundo ciclo, o mestrado, onde a formação adquire um tom mais prático e especializado. Este último culmina com um estágio de natureza profissional, objeto de relatório final (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). A importância da experiência referida, também denominada PES, vem sendo assinalada por

vários autores, alertando para que não caia num *não lugar*, ou seja, um espaço sem identidade, onde se sucedem ações aleatórias, descontextualizadas dos assuntos abordados noutras áreas do currículo (Vieira, 2013). Nela veem a oportunidade de no mestrando se encetar uma epistemologia praxeológica, que conjugue, articule e reinvente teoria, prática, pensamentos e atitudes, fundidos no desenvolvimento da práxis enquanto “terceira margem do rio”, que se distancia da simples adição de vários saberes. Tal ação favorece a criação de um conhecimento verdadeiramente profissional, interrogativo e transformador, na forma de uma sensibilidade pedagógica quase intuitiva, capaz de auxiliar o profissional em momentos de mudança e incerteza (Nóvoa, 2011; Vieira, 2013).

Na vertente do mestrado, dentro das várias especializações possíveis, a jurisdição vigente prevê a existência de cursos que conferem um perfil duplo, tornando o indivíduo habilitado para a docência quer na EPE, quer no 1.º CEB, configurando uma realidade alvo de aceso debate, cuja natureza precisa de ser olhada sob diferentes perspetivas. O caminho de reflexão mais imediato assenta na vertente sociopolítica, onde o impacto da medida se torna mais óbvio. Estudos nacionais e internacionais têm coincidido na afirmação de que a população docente portuguesa se encontra envelhecida, ameaçando a estabilidade do sistema educativo nacional a médio-longo prazo (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio; OECD<sup>1</sup>, 2019). De igual modo, as contratações públicas e o número de interessados nos cursos de docência não se manifestam capazes de suprir as necessidades emergentes (Pereira, D., 2019, agosto 01). Nesse sentido, o perfil duplo funciona como um remendo de uma solução que deveria ser estrutural, artificializando o crescimento do número de docentes formados, já que num mesmo sujeito coexistem duas habilitações. Esta realidade aufere de um poder transformador que, conquanto reduzido num cômputo geral, revela alguma utilidade em situações específicas de determinadas instituições. Identicamente, há vantagem para o indivíduo cuja habilitação dupla o torna mais polivalente em termos laborais, sendo mais atrativo para um

---

<sup>1</sup> OECD é a sigla correspondente a *Organization for Economic Co-operation and Development*, em português Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

estabelecimento educativo. Sem embargo, realce-se o risco de instrumentalização do docente pela entidade empregadora, que o pode tornar num agente pendular, sem nível educativo fixo.

Outra vertente que justifica clarificação consiste no impacto do perfil duplo na posição docente referida por Nóvoa (2017a, 2017b). Para o autor, um educador de infância ou um professor assume a sua identidade pedagógica na interseção de um sistema dinâmico, influenciado pela “disposição pessoal”, a “exposição pública”, a “composição pedagógica” e a “interposição profissional”, com características próprias em função das valências do indivíduo.

Explicitando, a primeira dimensão refere-se à ligação entre o eu pessoal e o eu profissional, inevitavelmente convergentes. Segundo esta perspetiva, o desenvolvimento docente deriva diretamente do desenvolvimento do *self* a partir de um processo “de autoconhecimento, autoconstrução e (...) densidade pessoal e cultural” (Nóvoa, 2017a, vídeo de uma conferência). Por outras palavras, a dedicação à docência acarreta um comprometimento com uma melhoria metodológica contínua, aliada à compreensão, reflexão e enriquecimento profundo sobre os tópicos focados no processo de aprendizagem (Day, 2006). Como ilustração, só promove a leitura, aquele que verdadeiramente se sente fascinado por ela e a consome, assim como só estimula o espírito científico das crianças aquele que se preocupa em encontrar o porquê das coisas na sua vida diária. Resumidamente, educar implica fazer. Posto isto, denota-se como capital a perceção de que quanto mais diversas as habilitações laborais, maior o investimento que um docente deve realizar nele mesmo, surgindo daí a ideia de que o perfil duplo somente deve ser escolha daqueles com um comprometimento profissional vincado, que se interessam verdadeiramente por tudo aquilo que se propõem a abordar (Nóvoa, 2017b).

A “disposição pessoal” acompanha-se do reconhecimento de que a docência ultrapassa os limites físicos de qualquer estabelecimento educativo, porquanto o trabalho se processa dentro e fora da escola ou jardim de infância (Marta, 2015). No entanto, idealmente, tal atividade extramuros não se circunscreve à melhoria das capacidades docentes, mas também à “exposição pública” na construção do comum. De facto, a abertura às grandes questões da sociedade é apanágio de qualquer profissional educativo, pois a sua obrigação de formar cidadãos encontra-se indissociável da construção de uma sociedade justa e democrática, onde se possam inserir (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Assim sendo, neste âmbito, independentemente das habilitações específicas do docente, a participação cívica enquadra-se enquanto um direito e um dever que não pode ser ignorado.

A “composição pedagógica” refere-se ao conjunto de saberes de que um docente aufer e ao resultado da sua reinterpretação e reflexão na práxis, que lhe atribui um modo único de atuar, característico e distintivo. A origem destes saberes é diversa, bem como a sua natureza. Existem, por um lado, “saberes da formação profissional”, centrados na pedagogia, metodologia e didática, transmitidos em contexto académico e na vertente da formação continuada. Por outro, têm-se os “saberes disciplinares”, relativos às várias áreas do conhecimento como as ciências exatas, as artes ou a literatura, obtidos ao longo da vida. Depois, há ainda os “saberes curriculares”, respeitantes ao modo como as instituições internacionais, nacionais, escolares e pré-escolares preconizam a gestão do processo educativo, no que concerne as competências a desenvolver com crianças e alunos, frequentemente apresentadas num programa com objetivos e conteúdos (Tardif, 2005). Munido destes saberes, cada profissional educativo enfrenta a sua prática laboral, onde atinge o “saber experiencial”, também tomado como “conhecimento profissional docente” ou “tato pedagógico”, derivado de uma epistemologia praxeológica, geradora de um nível de compreensão superior da realidade educativa (a tal “terceira margem do rio”), que emancipa o seu portador de um modo particular, convertendo-o num verdadeiro educador de infância ou professor (Nóvoa, 2011, 2017a, 2017b; Tardif, 2005). Note-se como imprescindível neste fenómeno o papel de uma reflexão contínua sobre a rotina, a técnica, os diálogos e a ação transformadora levados a cabo diariamente no contexto educativo (Vieira & Moreira, 2011). Por fim, depreende-se que um perfil duplo tem, *a priori*, associada uma maior exigência sobretudo no que diz respeito aos “saberes da formação profissional”, “disciplinares” e “curriculares” devido ao maior número de níveis educativos subjacente à habilitação. Neste sentido, não é inconcebível que um destes profissionais, uma vez oferecendo os seus serviços de forma continuada e exclusiva na EPE ou no 1.º CEB, acabe por se distanciar e desatualizar perante os saberes da área em que não exerce habitualmente, correndo o risco de se criarem situações desagradáveis caso exista mudança de contexto educativo. Contudo, a verdade é que qualquer conhecimento exige sempre atualização. Para além disso, num indivíduo com determinadas bases conceituais, a

recuperação e desenvolvimento de saberes já obtidos no passado é facilitada. Em consequência, a eventual vantagem ou desvantagem do perfil duplo em termos da “composição pedagógica” depende da proatividade e compromisso deontológico de cada sujeito ou da sua ausência, respetivamente (Day, 2006).

Por sua vez, abre-se caminho à discussão da quarta dimensão descrita por Nóvoa (2017a, 2017b). A “interposição profissional” decorre da percepção de que nenhum docente se constrói sozinho, pelo que a sua afirmação depende da conquista de um espaço próprio no seio de uma comunidade profissional educativa, em que predomine a interajuda (Marta, 2015; Nóvoa, 2017a, 2017b). Sendo verdade que a formação se subdivide numa componente inicial, delegada às instituições de ensino superior, e numa componente continuada, de responsabilidade individual, também é de notar que entre ambas existe um fosso, apenas corrigível pelo diálogo intraprofissional, incumbindo cada docente da formação dos seus pares, desde o início da PES até ao final da carreira. A postura colaborativa aqui subjacente toma, pois, centralidade na melhoria sinérgica da educação prestada (Day, 2001; Hargreaves & O'Connor, 2018; Nóvoa, 2017a). Não obstante, a colaboração pela simples colaboração fá-la ficar aquém do seu potencial, beneficiando da sua inclusão diária como mote de metodologias de trabalho específicas. A organização de grupos de pesquisa e de trabalho semanais focados no estudo e reflexão da prática pedagógica é exemplo desta utilização orientada. Por outro lado, a adoção de estratégias como a Metodologia de Trabalho de Projeto permite a expansão do trabalho colaborativo à relação com as crianças, propondo-se mecanismos de articulação curricular horizontal como a transversalidade e a interdisciplinaridade na resolução de problemas com significado para os envolvidos, promovendo-se a aprendizagem com sentido. Aqui, cada um é chamado a cooperar, responsabilizando-se por um papel no processo de pesquisa, planificação ou intervenção, tornando-se autores coletivos do próprio conhecimento, em ambientes de colaboração e discussão crítica (Kilpatrick, 2008; Leite, 2012). Do mesmo modo, em respeito pelo currículo em espiral de Bruner, admite-se a combinação vertical de saberes entre membros de diferentes níveis educativos, cada um intervindo com base nos seus conhecimentos, competências e formas de ver o mundo, possibilitando abordagens holísticas que deem seguimento à estruturação global, integradora e integrada das aprendizagens (Bruner, 2011; Leite, 2012).

Estruturalmente, a literatura define quatro fases para o desenvolvimento do Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., s.d.). Na Fase I faz-se a definição do problema, partilhando-se, em grandes ou pequenos grupos, os conhecimentos prévios em relação ao mesmo, usualmente com recurso a mapas conceituais. Após uma interpretação das necessidades e potencialidades identificadas na Fase I, realiza-se uma planificação incidente nos possíveis desenvolvimentos do projeto (novamente, pode existir recurso a mapas conceituais), tendo-se a Fase II. A Fase III congrega os momentos de execução, em que as crianças colocam mãos à obra no aprofundamento do dilema, pesquisando, experimentando, organizando e selecionando informação, expressando-se através de diferentes meios (fotografias, construções, desenhos, entre outros). Comparam-se e discutem-se as ideias iniciais com as recém-formadas, averiguando-se a sua validade. O culminar do projeto atinge-se na Fase IV, um espaço de divulgação e avaliação, em que os frutos são partilhados, numa socialização do saber, que os torna úteis aos demais. Expectavelmente, existe uma sistematização visual do trabalho num local acessível à comunidade educativa. Do mesmo modo, avalia-se tudo o que se fez, as atitudes evidenciadas e o saber adquirido, dando-se lugar ao autoconhecimento e, eventualmente, a novas iniciativas (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., s.d.). A pluralização dos recursos usados emerge como preocupação transversal em todas as fases, justificando menção no quadro contemporâneo a pertinência dos recursos tecnológicos e multimédia. Efetivamente, as novas gerações integraram um planeta em plena era digital, pelo que a utilização desse tipo de meios oferece uma noção de familiaridade e satisfação, agindo concomitantemente como um meio de construção de aprendizagens sociais e cognitivas. Sem embargo, há que existir uma grande responsabilidade e intencionalidade na sua utilização, devido ao risco da sua má aplicação se tornar uma distração (Marta, 2017).

No fundo, retomando-se a questão do perfil duplo, conclui-se que as suas características podem ser vantajosas nesta articulação permanente sobre a qual se deve desenvolver a prática pedagógica. Preditivamente, um profissional com a referida habilitação tem um domínio integrado sobre uma maior quantidade de conteúdos científicos e pedagógicos, além de se encontrar especializado na relação com crianças de faixas etárias muito diferentes, sendo capaz de adotar ações pedagógicas diferenciadoras, potenciando a participação de cada um no cerne da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Finalmente, apesar de se ter afluído esta temática nos parágrafos predecessores, importa documentar claramente o impacto do perfil duplo na qualidade da prática pedagógica, assim como na relação que se estabelece com público central da docência: as crianças. Ora, compreender o dilema referido envolve alcançar uma visão holística sobre a aprendizagem e o desenvolvimento aos ombros das grandes personalidades que vêm tratando estes temas ao longo da História. Primeiramente, entenda-se que a aprendizagem traduz um ato intrínseco ao ser humano que, desde o nascimento, parte na busca do conhecimento de si próprio e do mundo que o rodeia, incumbindo-se a educação de expandir esta motivação natural aos vários domínios da realidade (Barros & Pessanha, 2010; Portugal, 2009). O desenvolvimento acompanha e otimiza a aprendizagem, cedendo ferramentas cognitivas, motoras e psicossociais progressivamente mais complexas para a interpretação e exploração da realidade, a partir de mecanismos predominantemente ativos, contrapondo-se a ideia das crianças enquanto esponjas passivas que se limitam a reagir ao meio. Neste encaixe, certos autores concebem o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto construções que vão sendo dinamizadas por diferentes agentes, atingindo-se níveis de entendimento tendencialmente mais elevados, com base nos avanços efetuados, servindo cada etapa como uma base para as seguintes. Na perspectiva construtivista, Piaget corrobora a mensagem enfatizada, percebendo a criança como principal indutor de todo o processo, que ocorre pela renovação de esquemas mentais a partir de processos de assimilação e acomodação. Já Vygotsky, na teoria socioconstrutivista, conquanto na mesma linha de pensamento, confere maior relevância à interação social, exibindo a pertinência de estimular aquilo que batizou de Zona de Desenvolvimento Proximal, local onde residem os conhecimentos e capacidades que a criança, apesar de não ter atingido, estão em linha de maturação (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Sem embargo, a existência de uma dinâmica sequencial atestada por ambos os psicólogos outorga as vantagens do perfil duplo no que à continuidade educativa diz respeito. Preditivamente, um educador de infância habilitado para 1.º CEB tem uma visão mais clara daquilo que serão os desafios de desenvolvimento futuros das crianças do seu grupo, preparando-as para a vida e concordantemente com as suas próximas etapas. Da mesma maneira, um professor de 1.º CEB com formação em EPE, encontra-se, em princípio, mais bem preparado para facilitar a transição das

suas crianças que vêm da EPE. Claro, tais casos podem envolver problemas, como uma excessiva escolarização da EPE, pelo que se revela indispensável uma reflexão profunda do docente face às suas ações e às orientações curriculares. Contudo, o lado benéfico do perfil duplo nestas situações é inegável.

Articulando as temáticas abordadas, atente-se que independentemente da natureza da sua habilitação profissional, qualquer docente representa uma classe laboral de relevância incontornável. Por isso, em respeito pelos seus pares, crianças, alunos e toda a sociedade, o seu compromisso com a evolução diária deve ser contínuo ou não seja ele um autêntico modelo social, debaixo do olhar dos cidadãos no futuro (Barros & Pessanha, 2010).

## 2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período de vida entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória tem associado um potencial notável no que concerne a evolução cognitiva, motora e psicossocial. Entre outros, o uso do jogo simbólico vai-se tornando mais sofisticado, assim como a compreensão da causalidade, de elementos da linguagem, das identidades e de conceitos lógico-matemáticos (Papalia et al., 2001). Não obstante, não só da maturação biológica se faz a construção de um sujeito pleno nas suas capacidades, carecendo-se, portanto, de um agente catalisador que, com intencionalidade e saber pedagógico, orchestre um meio físico e social rico em termos de oportunidades de aprendizagem, potenciando-as e deixando-as potenciar pelo trajeto de desenvolvimento próprio de cada criança. Neste nexos, a EPE, primeira etapa da educação básica, ministrada por profissionais devidamente habilitados, surge em reconhecimento da relevância medular deste intervalo etário, enquanto alicerce de aprendizagens, valores e atitudes atuais e futuros (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Marta, 2015).

Embora a visão expressa constitua a atual linha de orientação dos decisores nacionais, o percurso da EPE em Portugal marcou-se por uma inversão de paradigmas conceituais, acompanhando as transições ideológico-sociais e científicas da História, num enredo dinamizado pelo binómio entre setor

público e privado. Assim, quando no século XIX, em resultado de iniciativas privadas, foram criadas as primeiras instituições dedicadas especificamente a crianças com menos de 6 anos, estas versavam sobre um carácter assistencial, preocupando-se quase exclusivamente com os cuidados básicos de crianças desfavorecidas e com o seu entretenimento, funcionando como reservas dos adultos do futuro. Os seus profissionais tinham uma visão unidirecional da relação com os seus grupos, limitando-se a procurar moldá-los de acordo com o que era socialmente expectável. Perante uma situação economicamente caótica, flutuações políticas e um mundo fustigado pelas Guerras Mundiais, as pontuais tentativas estatais de legislar esta área e criar Jardins de Infância oficiais com vertentes educativas acabaram por sair globalmente frustradas. Por altura das primeiras décadas do regime salazarista, a primazia da função educativa até à 1.<sup>a</sup> Classe residia na família e a formação profissional de educadores permanecia na égide do privado (Carvalho, R., 2001; Marta, 2015).

Com a Revolução dos Cravos e a introdução de um regime democrático, a educação ganhou um novo ímpeto público, criando-se Escolas Superiores de Educação, onde a formação inicial de educadores de infância passou a aprofundar a missão educativa, além de se ter aprovado os Estatutos dos Jardins de Infância em 1979 (Marta & Lopes, 2014; Marta, 2015). Este documento legal, autêntico marco histórico, definiu a intenção de implementar uma rede pré-escolar pública, assinalando-a como central no estímulo do desenvolvimento harmonioso e global de cada criança, estando na génese da EPE contemporânea (Dec. Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro). Posteriormente, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), oficializou-se a EPE enquanto integrante do sistema educativo, destinada à faixa etária dos 3 anos à entrada no ensino básico. Passados 11 anos, promulgou-se a Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, também denominada Lei Quadro da EPE, consagrando o seu ordenamento jurídico, no qual ficou selado o compromisso do Estado no apoio, generalização, estruturação e avaliação da rede pública pré-escolar. Nesse mesmo ano, publicaram-se as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), cuja reformulação data de 2016. A sua natureza não faz de si um currículo formal, nem condiciona a ação dos educadores de infância, mas serve como um referencial de apoio, contendo princípios gerais a partir dos quais os educadores de infância e estabelecimentos podem conduzir, construir

e organizar a sua ação pedagógica (Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE espelham a solidificação da imagem do educador de infância firmada no caráter educativo e aberto à comunidade, curiosamente mais conotada no século XXI com a identidade profissional no setor público. O educador de infância enceta uma ação orientadora, tornando a criança sujeito e agente do processo educativo, adotando uma posição multidirecional de relação com os vários sistemas ecológicos envolvidos no seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2012; Papalia et al., 2001). Porém, educar e cuidar não se excluem mutuamente. De facto, uma atuação pedagógica desejável advém da articulação dessas duas dimensões, conjugando os seus efeitos a partir de um equilíbrio dinâmico. Se por um lado educar promove o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, cuidar garante que se estabelecem condições ótimas para que a educação ocorra. Por isto é tão importante a componente da afetividade na ação docente neste nível educativo, permitindo a criação de um ambiente em que a criança se sinta apreciada e protegida, com repercussões positivas no seu bem-estar físico e psíquico e na sua predisposição para explorar e conhecer (Day, 2006; Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Marta, 2015).

O balanço educar-cuidar faz parte de um conjunto de fundamentos educativos diferenciadores da EPE, que lhe oferecem um cariz identitário ímpar no sistema educativo, justificando uma operacionalização única da sua missão central: o desenvolvimento holístico de todos os indivíduos, valorizando e respeitando as suas características próprias, enquanto se promovem comportamentos e atitudes que favorecem aprendizagens significativas e diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste âmbito, ao passo que as abordagens tradicionais de outros níveis educativos se pautam por uma segmentação do conhecimento sobre o qual são colocadas fronteiras disciplinares e curriculares, a construção do saber na EPE faz-se de um modo verdadeiramente integral, orientado pela inata curiosidade para com o mundo e desejo de aprender das crianças, exteriorizado em atos naturais como o brincar. De resto, as brincadeiras diligenciam interações com os outros e com o mundo, associadas à construção de realidades alternativas a partir de representações mentais, paradoxalmente intervindo na compreensão da realidade concreta, assim como no desenvolvimento motor, cognitivo,

perceptivo, social e linguístico. Portanto, as brincadeiras constituem uma das principais fontes de aprendizagem quer para o grupo, quer para o educador de infância que, através da observação e envolvimento nessas ações (e sua potenciação eventual com materiais diversificados), consegue relacionar-se com o grupo, conhecê-lo e encorajá-lo a seguir iniciativas próprias, estimulando o aparecimento de processos intencionais de exploração, idealmente chegando à realização de autênticos projetos de aprendizagem cada vez mais complexos, em que se resolvam problemas, se colabore com os outros, se pense criticamente, entre outros. Dessa maneira, geram-se comportamentos propícios à construção do próprio saber, aprendendo-se a aprender, de um modo envolvente, prazeroso e com gosto pelo conhecimento (Day, 2006; Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2018; Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2018). À vista do exposto nota-se a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem, além da colocação da criança no centro das dinâmicas pedagógicas, escutando-se e valorizando-se as experiências, progressos e opiniões de todos, tirando partido da diversidade humana. Repare-se, no entanto, que os documentos de orientação da prática docente não excluem a existência de áreas de conteúdo na EPE. As OCEPE definem três principais – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo – subdivididas em domínios e subdomínios, cada qual com particularidades relacionadas com a sua pertinência sociocultural. Porém, tal não invalida a postura globalizante pormenorizada, correspondendo sim a um referencial organizacional, salientando aos profissionais educativos aprendizagens essenciais (Lopes da Silva et al., 2016).

À luz do descrito, deduz-se que os educadores de infância encetam a sua prática de um modo muito próprio e criativo, materializando os princípios educativos e as orientações curriculares através de uma intencionalidade que dá sentido à ação. Por outras palavras, o educador de infância desenha a sua prática em função da reflexão que faz acerca do seu contexto educativo, considerando o seu papel, grupo, valores, saberes e necessidades emergentes. A fim de o conseguir, é fulcral o seguimento de processos sistemáticos compostos por uma observação cuidada, planificação, avaliação, interpretação e ação concordante, dando origem a um currículo adequado e personalizado (Afonso, 2014; Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Apesar da existência de múltiplos referenciais teóricos incidentes em estratégias aplicáveis nestas situações, foque-se a valia do registo daquilo que se observa, porquanto

a apreciação imediata de situações limita a reflexão, beneficiando de ser complementada por um distanciamento temporal. Logo, instrumentos como notas de campo, diários de formação/de profissão e vídeo-gravações servem de excelentes meios de analisar e interpretar informações sobre as dimensões do contexto educativo (Máximo-Esteves, 2008). A postura profissional conjuga-se com uma comunicação permanente com as crianças, família, pares e restante comunidade, convidados a cooperar nas vivências educativas quotidianas. Não pode, por isso, faltar a dádiva de um *feedback* constante aos elementos do grupo, que valorize as suas contribuições e empenho na resolução de atividades, contribuindo para a construção da sua identidade e da autoestima. Já a família, partindo de reuniões, contactos informais e meios digitais, carece de uma exposição regular do progresso pedagógico efetuado (Barros & Pessanha, 2010; Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

Ora, a operacionalização dos fundamentos e princípios reflete-se na organização das várias dimensões do ambiente educativo – materiais, espaços, tempo e grupo – inseparáveis identicamente dos modelos pedagógicos seguidos por cada educador de infância, cuja descrição exaustiva seria impraticável, tendo em conta a vasta gama existente. De todo o modo, crê-se pertinente a apresentação sumária daqueles que serviram de pilares estruturais da PES, unânimes na colocação da criança como epicentro da ação. São eles: High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia Waldorf, com referência adicional à Metodologia de Trabalho de Projeto, instrumento importante no desenvolvimento da prática pedagógica. Os descritos encontram-se sintetizados na Figura 1, ilustrados pelos retratos dos pedagogos que estiveram na sua base concetual, embora se reconheça que a natureza atual das perspetivas pedagógicas se encontra moldada pela contribuição de diversas personalidades académicas e profissionais.

O primeiro instituiu-se na década de 60 do século XX sob a mão do norte-americano David Weikart. Nascida de uma herança construtivista, o High/Scope modela o contexto da educação com base no incitamento da aprendizagem ativa da criança a fim de que esta atinja a sua autonomia intelectual na interação consigo, com os pares, com os objetos e com o meio em geral. Com esse propósito, coloca-a como co-construtora da experiência educativa, o que significa que os seus interesses e visões do mundo estão intimamente ligados às dinâmicas diárias. O adulto adquire um papel

interacionista, incentivando o grupo a colocar questões, procurar respostas e desenvolver projetos, estabelecendo-se uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998). O trinómio Planear-Fazer-Rever constitui a expressão soberana desta interação como um momento típico da rotina. Nele, a criança revela ao educador de infância o que pretende encetar com base nos seus interesses e objetivos para o dia. Depois, dedica-se a essa ação, sob observação e apoio do adulto. Por fim, adulto e criança discutem aquilo que se fez, devendo o primeiro exercer uma escuta ativa, ajudando a segunda a refletir criticamente sobre os seus empreendimentos. Enfim, a rotina apoia a iniciativa da criança, sendo flexível, mas mantendo uma sequência predizível de momentos para tranquilizar as crianças relativamente à hipótese de realizarem certas atividades em ocasiões próprias (Hohmann & Weikart, 2011). Finalmente, é oferecido grande investimento na concretização das potencialidades do espaço, quer interno (organizado em áreas de interesse, apoiando o brincar), quer externo, porque idealizados em permeabilidade e com igual relevância. O último é percebido enquanto local de enormes potencialidades, privilegiado para a realização de atividades lúdicas vigorosas, fisicamente ativas, envolvendo todo o grupo ao ar livre ou para a construção de grandes recursos pedagógicos cuja utilização no espaço interior estaria condicionada. Facilita ainda o contacto com o meio ambiente e seus materiais naturais, sendo uma janela imediata do mundo (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984).

Quanto ao Reggio Emilia, poucas exposições teóricas terão um efeito explicativo tão satisfatório quanto o poema “As cem linguagens da criança” (Anexo A) de Loris Malaguzzi, impulsionador da abordagem que se iniciou na cidade italiana homónima. Na obra poética, o pedagogo reflete o gigantesco potencial atribuído às crianças, bem como o modo como a sua imaginação e várias formas de expressão e perceção do mundo enriquecem o processo educativo, não podendo ser espartilhadas pela sociedade em que se inserem. Por essa razão, os fundamentos deste método assentam na instituição de um espaço agradável, familiar, estético e organizado, onde toda a comunidade educativa é convidada a intervir, colocando as crianças à vontade e no centro das várias dinâmicas. A pedagogia da escuta surge como peça-chave, enquanto modo de respeitar, valorizar e apoiar os contributos dos vários elementos do grupo, funcionando como base para o adulto os acompanhar e observar as suas

vivências diárias, estimulando-os no sentido de tomar decisões, procurar respostas e encontrar perguntas no âmbito das problemáticas encontradas pelos próprios. Distingue-se ainda por uma forte aposta em múltiplos modos de expressão gráficos e verbais (novamente, numa referência ao poema de Malaguzzi), que as crianças são convidadas a usar para documentar a sua perceção da realidade e criatividade (cantam, desenham, imitam, modelam plasticina, entre outros). A questão da documentação ganha relevância, sabendo-se que para o Reggio Emilia ela constitui um elo que favorece a relação entre educadores de infância, criança e família, possibilitando a investigação do processo de aprendizagem, a evidência do progresso pedagógico e a produção de frutos concretos em valorização dos esforços de cada um (Edwards, Gandini, & Forman, 2015; Oliveira-Formosinho et al., 1998).

Bebendo dos contributos pedagógicos de Célestin Freinet, o MEM originou-se na Europa, batizando uma associação de professores internacional com representações nacionais, tendo a portuguesa sido fundada por Rosalina de Almeida e Sérgio Niza, este último constituindo o principal responsável pela divulgação do MEM em Portugal. Concretizando a pedagogia com sustentáculo numa cooperação educativa entre grupo e educador de infância, negociando-se as atividades a desenvolver, a abordagem individualiza-se pelo foco na componente moral, cívica e cultural, numa iniciação às práticas de cooperação e solidariedade típicas de uma sociedade democrática (Oliveira-Formosinho et al., 1998). Em virtude disso, há uma preocupação com a reconstrução cooperada da cultura e dos significados sociais, que dá sentido às aprendizagens efetuadas (Dewey, 2007). As propostas teóricas materializam-se por uma educação personalizada e negociada com cada um, corresponsabilizando-se as crianças, quer pelo planeamento das dinâmicas encetadas, quer pela sua concretização e regulação, não raramente envolvendo a reconstituição de elementos culturais. Esta postura dialogante, veículo de estímulo das iniciativas autónomas em respeito pelas características de cada um, contribui para realizar um paralelismo com as práticas sociais nas quais assenta a democracia (Dewey, 2007; González, 2003; Oliveira-Formosinho et al., 1998).

Na Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, privilegia-se a relação entre o Homem, a Natureza e o Universo, buscando-se um desenvolvimento holístico da componente motora, cognitiva, psicossocial, espiritual e moral com o objetivo de gerar seres humanos livres e conscientes das várias dimensões da

vida. As características e ritmos de cada um são um modelador de um processo educativo que se quer individualizado, exortando o lado tipicamente criativo e imaginativo das crianças. Em adição, o profissional educativo adquire um papel catalisador das experiências vivenciadas, apoiando o jogo espontâneo, conquanto seja chamado a estruturar certas atividades, particularmente de respiração e concentração. O ambiente educativo surge como um prolongamento do ambiente familiar (Henriques, 2017).

A Metodologia de Trabalho de Projeto enquadra o projeto como indutor principal da aprendizagem, usando-o como abordagem pedagógica dos problemas identificados no quotidiano. Primeiramente desenvolvido por Kilpatrick nos Estados Unidos da América em 1918, os seus construtos teóricos já foram explorados, conquanto usufruam de renovada pertinência pela ligação que estabelecem com os paradigmas teóricos aqui evocados (Kilpatrick, 2008). A Metodologia de Trabalho de Projeto associa-se a perspetivas pedagógicas como Reggio Emilia e MEM, ao ser possível estabelecer interligações convergentes com os princípios e prioridades típicos de cada modelo. Reggio Emilia, por seu lado, tem no projeto a possibilidade de criar condições para que um mesmo tema seja abordado de modos bastante vastos, oferecendo às crianças diferentes meios de expressão, libertando as suas “cem linguagens”. Nesse sentido, convergem, mantendo os grupos permanentemente motivados em projetos inovadores. Para além desta vantagem, quando estão implicados teatros, livros, músicas ou filmes, existe associada uma valorização do meio cultural. Ao mesmo tempo, a produção de materiais, especialmente quando são passíveis de ser usados pelas próprias crianças, é altamente vantajosa, porquanto elas se sentem valorizadas, favorecendo o seu envolvimento com o projeto e a génese de sentimentos positivos face a si e ao mundo que as rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Já a atribuição de papéis diferenciados, simultânea à partilha da responsabilidade e ao investimento conjunto de esforços com uma finalidade comum, institui uma ponte com o MEM e os ideais democráticos e sociais que moldam o funcionamento da sociedade.

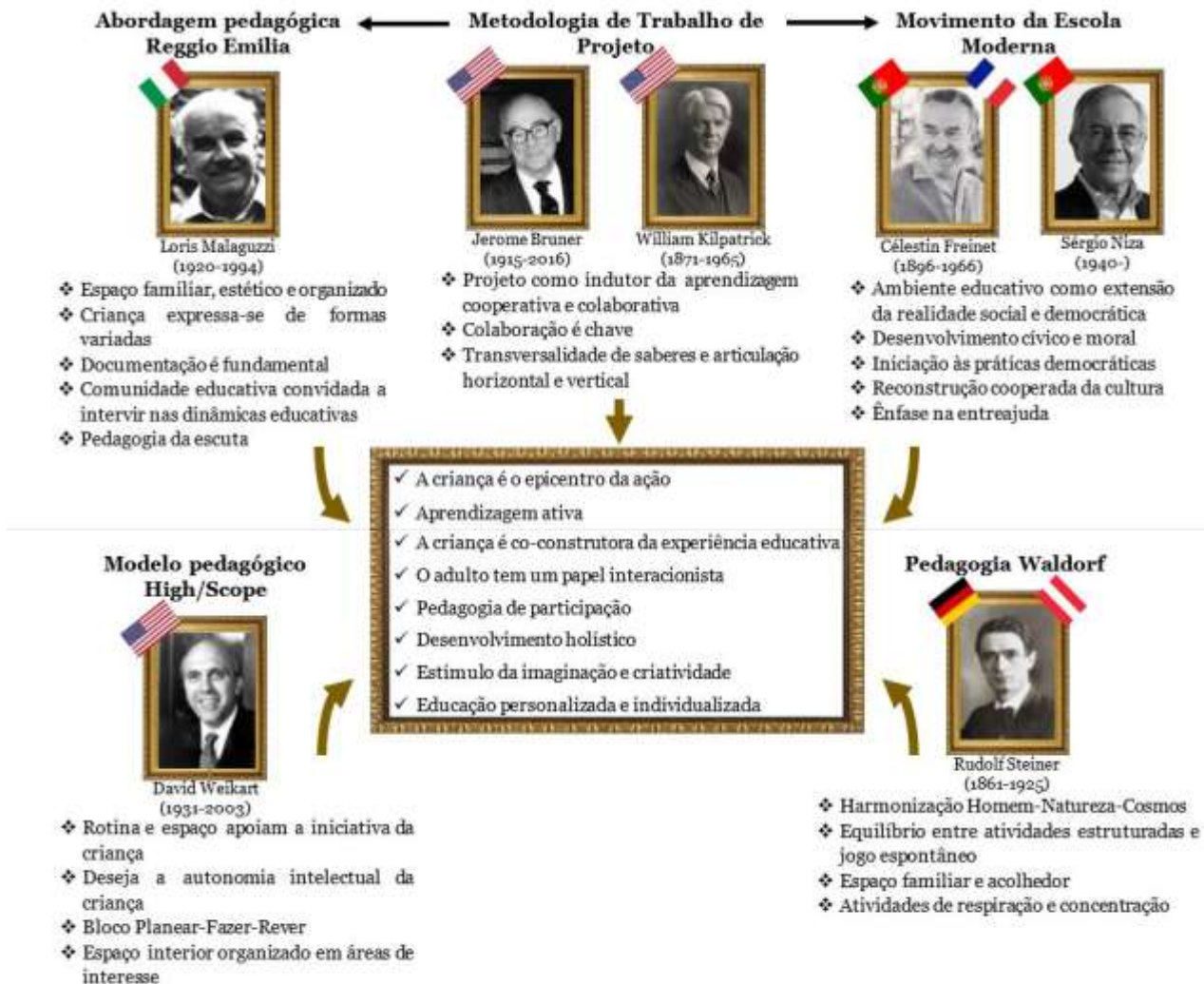


Figura 1: Modelos pedagógicos e Metodologia de Trabalho de Projeto (Adaptado de González, 2003; Henriques, 2017; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 1998; Oliveira-Formosinho et al., 2009; Vasconcelos et al., s.d.)

### 3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De entre as inovações que induziram revoluções socioeconómicas no curso da humanidade, a concetualização da escolaridade universal obrigatória assume papel de destaque como uma das mais consequentes. Com efeito, é facto assente que um maior índice de escolaridade prediz uma sociedade mais sustentável, inclusiva, justa e equitativa. Sinergicamente, produz-se maior riqueza e incita-se à melhoria dos indicadores de saúde, culminando-se na promoção do bem-estar (Benavot et al., 2016).

Ainda assim, a simples génese de um sistema de ensino em forma de serviço público não conduz necessariamente ao sucesso dessa aposta civilizacional, havendo que cimentar uma estrutura sólida, intencional e coerente que ofereça

condições para um desenvolvimento sustentado e progressivamente mais aprofundado de conhecimentos, capacidades e atitudes, numa lógica de inclusão, acesso integral ao currículo e concretização das potencialidades do próprio (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Nóvoa, 1987). Por sua vez, tal deliberação implica o reconhecimento da relevância dos primeiros passos na escolaridade obrigatória para a génese de uma base de competências e valores que, concomitantemente a terem valor por si mesmos, abram as portas do saber e da aprendizagem, almejando a evolução e transformação pessoal ao longo do percurso educativo e da vida, a prevenção do insucesso e abandono escolar e a capacitação de sujeitos completos, equilibrados e felizes (Conselho Nacional de Educação, 2019; Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro; Recomendação n.º 2/2015, de 25 de março).

Em Portugal, os primeiros anos no sistema de ensino correspondem ao 1.º CEB, mediante a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, conquanto os seus antecessores sejam rastreáveis até ao século XVIII, altura em que Sebastião José de Carvalho e Melo, sob o título nobiliárquico de Marquês de Pombal, impulsionou a publicação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, tornando estatal a educação primária, ainda que não em moldes verdadeiramente universais. Seguir o percurso histórico que liga os dois documentos legais é uma tarefa vasta e intrincada, porque intrincados foram também os anos que as separaram, em termos sociais, económicos e políticos, numa volubilidade que se espelha em diversas nomenclaturas, legislações e volte-faces. No entanto, é possível afirmar que após o arrojo inaugural, o século XIX registou avanços marcantes, ficando conhecido como O Século da Escola. Aí, a então denominada instrução primária, direcionada a crianças a partir dos 7 anos, tornou-se teoricamente gratuita e obrigatória, colocando-se como prioridades iniciais o ensino da Leitura, Escrita e Aritmética, às quais mais tarde se acrescentaram áreas como a Ginástica, a História, as Ciências Naturais e o Desenho. De todo o modo, face a constrangimentos logísticos e económicos, nem a Monarquia Constitucional, nem a 1.ª República conseguiram efetivar a universalidade de uma forma de ensino primário. Já com o Estado Novo, a despeito do reforço da obrigatoriedade escolar e do aumento de número de alunos, a componente educativa foi relegada para segundo plano, concebendo-se a escola como um aparelho nacionalista de doutrinação. Somente com a restituição da liberdade em 1974, a educação voltou a constituir uma verdadeira prioridade,

progredindo-se faseadamente até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, nascendo o 1.º CEB (Martins, E., 2004; Nóvoa, 1987). Conforme a legislação em vigor, o nível educativo supramencionado constitui um espaço de construção de competências nucleares em linha com o referido no início do subcapítulo, tanto na ótica de formação de cidadãos, como na da formação de saberes-chave, focando “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, alínea a)). Dito isto, deve ser entendido em continuidade com a EPE e com o 2.º CEB, contando naturalmente com traços distintos, condizentes com a maturação cognitiva e psicossocial dos envolvidos, bem como com os novos estímulos e desafios que se lhes apresentam do ponto de vista da vida e do currículo (Cohen & Fradique, 2018; Moss, 2011).

Nesse sentido, repare-se que o 1.º CEB decorre ao longo de quatro anos, com alunos desde os 6 anos de idade, conseqüentemente albergando uma faixa etária de marcadas e singulares transformações a nível dos esquemas mentais, refletidas na entrada no Estádio das Operações Concretas, descrito por Piaget. Aí, o desenvolvimento de capacidades como a aplicação da lógica sobre o real, a consideração de múltiplos aspetos em simultâneo e a compreensão de pontos de vista diferentes (com resultante perda do egocentrismo) alavancam uma série de novas oportunidades de aprendizagem ligadas a conhecimentos lógico-matemáticos, ao raciocínio indutivo e dedutivo, ao pensamento espacial, à moralidade e às relações interpessoais, desta feita justificando historicamente uma dinâmica pedagógica mais estruturada e formal comparativamente à EPE, incisiva na apropriação de conteúdos programáticos concretos (Moss, 2011; Papalia et al., 2001). Contudo, revela-se mandatário que daí não resulte a legitimação de um padrão transmissivo centrado no adulto, reproduzidor de conhecimentos dissociados e impessoais, tendo em conta o perigo de remeter as crianças para um papel passivo de memorização e inibição do pensamento crítico, impedindo a génese de ferramentas para aprender a aprender. Por oposição, o currículo pode e deve ser operacionalizado com base numa pedagogia de autonomia, em que o aluno assume um papel central, ativo e crítico, a fim de que as suas representações, necessidades e conhecimentos prévios moldem as experiências educativas, numa lógica de construção coletiva

de aprendizagens articuladas, contextualizadas e prazerosas (Perrenoud, 2000). Coerentemente, este perfil de ação presume um professor competente, criativo e dedicado na exploração e investigação do contexto educativo, rumo à personalização e adaptação do projeto de turma sob um regime de flexibilidade e inclusão (Maia & Freire, 2020). Embora de exigência técnica e científica assinalável, o facto de um mesmo profissional ser responsável pela mediação das aprendizagens na maior parte das componentes do currículo no 1.º CEB redundava numa organização monodocente globalizante que favorece a adoção da postura descrita, quer pela ligação próxima que se estabelece entre docente e alunos, quer pela conveniência com que se podem integrar os vários conteúdos numa matriz transdisciplinar com significado (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019).

O enquadramento efetuado deixa transparecer o peso crescente dos princípios humanistas na realidade educativa portuguesa, em virtude de um processo de renovação paradigmática direcionado à sua adequação face às exigências ecléticas da sociedade do terceiro milénio. Encontra-se, portanto, ênfase no desenvolvimento integrado do indivíduo em si mesmo, almejando a formação de atores democráticos, construtores do próprio conhecimento, sem inviabilizar a existência de áreas diferenciadas, retratando a pluralidade das dimensões da existência (Martins, G. et al., 2017; Quadros-Flores et al., 2019). Assim, atualmente, no 1.º e 2.º ano distinguem-se o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança, Música e Educação Física), às quais se acrescenta o Inglês no 3.º e 4.º ano. Note-se que para a lecionação de Inglês existe um docente coadjuvante. Já nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras a existência de profissionais coadjuvantes é comum, mas não obrigatória. O leque formativo inclui ainda Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (envolvendo Educação para a Cidadania e Tecnologias de Informação e de Comunicação), bem como Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, ambas de carácter facultativo (Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Até um passado recente, os Programas e Metas Curriculares serviam de referenciais centrais únicos dos objetivos de cada componente. Não obstante, duravam críticas relativamente à sua extensão e especificidade, porquanto não só transmitiam um olhar tradicional de reverência pelo saber enciclopédico desconexo, como se contrapunham à noção de inclusão e sustentabilidade, já

que a sua rigidez e exaustividade exacerbavam as desigualdades pré-existentes entre alunos, promovendo a iniquidade. Assim, em harmonia com a reforma de inspiração humanista, a identidade teórico-legal do currículo alargou-se ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e às Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

O primeiro documento, guia comum a todos os níveis educativos da escolaridade obrigatória, funda-se na junção de um conjunto de princípios universais equitativos com a visão de um cidadão livre, justo, capaz e consciente, delineando o retrato de competências e valores a estimular nos alunos. Mais precisamente, afasta o foco da transmissão de uma série de informações, aproximando-o do desenvolvimento de um caráter (curioso, íntegro, persistente, adaptável, entre outros), de capacidades (sentido crítico, criatividade, colaboração, entre outras) e de literacias fundacionais (científica, digital, cultural, entre outras), cujo domínio é determinante para alargar horizontes e responder adequadamente às exigências do mundo atual. Ora, na prática, acarreta a promoção de um ambiente educativo particular por parte do docente, caracterizado pela experimentação e questionamento constantes aplicados na resolução de problemas do quotidiano, nos quais o recurso a atividades em articulação curricular horizontal e vertical e o uso de diferentes fontes de informação e tecnologias são indispensáveis, visto servirem de veículos importantes para o nascimento de experiências significativas (Cohen & Fradique, 2018; Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Implica ainda a valorização e potenciação do contributo de todos, em dinâmicas de diferenciação pedagógica que rentabilizem a diversidade, apelando a que cada um tome um papel na edificação coletiva das aprendizagens (Carvalho, L., 2018; Henrique, 2011; Martins, G. et al., 2017).

Já as AE são definidas enquanto conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis a ser desenvolvidos na matriz específica de cada componente do currículo de cada ano de escolaridade (sem exclusão da articulação vertical), em respeito pelos propósitos expressos no PA. Contrariamente ao Programa e Metas Curriculares, abandonam um tom prescritivo, substituindo-o por uma designação orientador, que explicita noções nucleares a ter em conta, bem como ações estratégicas de ensino a promover, cabendo ao profissional educativo integrá-las de acordo com as particularidades do seu contexto, ou seja, em

flexibilidade (Cohen & Fradique, 2018; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Por esta via, tal como referido por Roldão, Peralta e Martins (2017), as AE veiculam a consecução do verdadeiro binómio curricular, onde a autonomia escolar e suas decisões curriculares contextualmente fundamentadas se combinam com um referencial nacional estruturado. Finalmente a sua inovação deteta-se ainda na preocupação com a maturação saudável das crianças, verificando-se atenção com a promoção da autoestima, autoconfiança e gosto pelo conhecimento.

A transposição das diretrizes para a prática pedagógico-didática é uma tarefa tão sensível quanto fundamental, visto que carece da concetualização de uma planificação lógica e propositada, que promova o enriquecimento progressivo dos esquemas mentais dos alunos, dando-lhes condições para uma evolução sustentada, em que explorem ideias primeiramente simples e daí tendencialmente mais complexas, reforçando o significado e estabilidade das aprendizagens. Adicionalmente, há que desencadear-se uma estruturação sequencial que otimize o *engagement* do público-alvo, uma vez que a sua inexistência aumenta a probabilidade de que este se sinta perdido e aliado das atividades (Ferraz & Belhot, 2010). Ante os propósitos enunciados, a Taxonomia de Bloom emerge como um auxiliar conveniente, hierarquizando o grau de entendimento de um dado tema segundo a manifestação de *skills* cognitivas sucessivamente mais exigentes, seguindo a ordem: “lembrar”; “entender”; “aplicar”; “analisar”; “avaliar”; “criar” (note-se que estas são a sequência e terminologia propostas pela versão revista e atualizada da Taxonomia de Bloom). Por outro lado, de um modo flexível, interconectado e dinâmico, prevê que para se ascender no domínio cognitivo, as etapas predecessoras devem encontrar-se bem desenvolvidas, ao constituírem a base sobre a qual se vão processando os novos avanços. Em suma, significa que um indivíduo começa por reproduzir ou definir uma ideia (“lembrar”), daí partindo para a relacionar com conhecimentos prévios ao mesmo tempo que procura descodificá-la (“entender”). Posteriormente, ela é aplicada ou demonstrada em situações específicas (“aplicar”), seguindo-se a capacidade de a organizar e examinar, interconectando partes úteis num dado momento (“analisar”). Seguidamente, dá-se a habilidade de julgar esse conteúdo com base em padrões avaliativos (“avaliar”), tal como de o manipular e reorganizar em novas visões articuladas com outros conhecimentos e competências (“criar”). Sem menosprezar o risco

de simplismo associado a generalizações como a Taxonomia de Bloom, constate-se a utilidade que a sua visão detém para os docentes aquando da sistematização da sua ação em contexto escolar. À definição de estratégias e atividades pedagógicas congruentes com um padrão construtivo da aprendizagem, adiciona um apoio no enquadramento de objetivos para os momentos dinamizados e na decisão sobre os recursos, tecnologias e instrumentos de avaliação a utilizar. Igualmente, facilita a comunicação entre profissionais educativos, pela unificação de terminologia (Adams, 2015; Ferraz & Belhot, 2010).

Compreende-se que o professor do 1.º CEB encara um repto exigente, ao ser-lhe pedido que navegue e interceda sobre um autêntico oceano de normativos legais, matrizes curriculares, formatos teóricos e contextos educativos, até atingir a “terceira margem” (Nóvoa, 2017b) e através dela a capacitação de materializar uma preparação diferenciada, mas universal de cidadãos formados sob o signo humanista. Como tal, a prática educativa insta ao recurso a modelos pedagógicos condizentes com um ambiente positivo, colaborativo, inclusivo e transformador, dos quais, neste relatório e no âmbito do 1.º CEB, se destacam a Metodologia de Trabalho de Projeto (*vide* subcapítulos prévios), o *Design Thinking* e a abordagem “Deles Para Eles”. Fundamentalmente, o *Design Thinking* propõe a condução das experiências educativas seguindo uma conformação em funil de resposta a problemas centrados no aluno, iniciando-se com a interpelação ao pensamento divergente, em que o conhecimento e competências devem ser ampliados, sendo ulteriormente transformados e adaptados em mecanismos de pensamento convergente que levam à síntese e criação de inovação com intuito prático. O postulado traduz-se, na prática, por um ciclo de cinco fases não obrigatoriamente sequenciais, porém sobreponíveis e moldáveis, iniciado pela Descoberta, em que um desafio é identificado e explorado em fontes de pesquisa. Na Interpretação, a informação reunida é documentada e partilhada criativamente pelas crianças (usando histórias, por exemplo), discutindo-se o seu significado e oportunidades. Esse momento dá lugar à Ideação, enquanto definição de ideias sobre como responder ao dilema inaugural, cuja materialização através de protótipos é incentivada na Experimentação, já que fornece oportunidades de analisar os seus pontos favoráveis e desfavoráveis, bem como de realizar reformulações que introduzam o quinto passo – a

Evolução – e eventualmente a reentrada num novo ciclo. A empatia, a colaboração e a experimentação formam o tripé da metodologia, transversal a todos os períodos, na medida em que os problemas resultam de um esforço cooperativo combinado com a perceção das necessidades e contribuições potenciais do outro (Oliveira, A., 2014). Por seu turno, “Deles Para Eles” sugere uma sinergia entre o *Flipped Classroom* e o *Storytelling*, isto é, prioriza a disponibilização prévia de recursos plurais antes das aulas, incentivando os alunos a manipulá-los e realizarem pesquisas em respeito pelos seus ritmos próprios. Uma vez na sala, os frutos dessa exploração são discutidos, servindo de rampa de lançamento para a produção de iniciativas grupais alicerçadas na construção de histórias, partilhadas com os colegas e utilizadas enquanto recursos didáticos *per si* (Quadros-Flores et al., 2019).

Os modelos evocados corroboram a articulação crítica de conhecimentos, em ambientes estimulantes, favorecendo aspetos relacionais e intrapessoais como a curiosidade, autonomia, imaginação e empreendedorismo. Além disso, vinque-se que coincidem na rentabilização de recursos didáticos diversos, aspeto nem sempre valorizado em certos contextos educativos. Realmente, a transição da EPE para o 1.º CEB acompanha-se, não raras vezes, de uma diminuição na aposta em diferentes fontes de aprendizagem, com prepotência quase absoluta do manual e fichas, por serem meios de certificação externa, mais confortáveis e securizantes para o docente, sobretudo quando inseguro no seu conhecimento científico. No entanto, concomitantemente restringe-se e impessoaliza-se a experiência educativa (Tormenta, 1996). Concludentemente, é pela pluralização de estímulos adequados e de interesse para as crianças, que se cria um real desafio pessoal à adaptabilidade e à mobilização de saberes distintos, respeitadora do humanismo. Neste aspeto, realce-se que os recursos físicos são aqueles com maior tradição, auferindo de grande acessibilidade na maioria dos contextos, onde são aproveitados para que os alunos deem aso a produções, manipulem, desenvolvam a motricidade e até incorporem novos modos de resolver problemas. Já os recursos digitais registam uma evolução notória, com a introdução diária de aparelhos, plataformas e aplicações, que permitem inovar no momento de educar. Aliás, hodiernamente, comprova-se que as crianças fazem parte de uma geração nativa digital, aprendendo com maior flexibilidade pela utilização de tecnologias dessa tipologia, que lhes dão uma sensação permanente de fascínio e recompensa. Todavia, a sua utilização

não pode ser desmedida, havendo que obedecer a princípios de intencionalidade, colocando-as ao serviço da educação e não em sua substituição (Quadros-Flores, 2016; Ramos, Teodoro, & Ferreira, 2011). A temática dos recursos digitais vive um período de pertinência dilatada na esfera mediática, devido ao seu papel na resposta à pandemia de COVID-19 e consequente confinamento domiciliário da comunidade educativa. Graças a eles, foi possível aproximar, num sistema remoto de emergência, docentes e alunos, assegurando a continuidade do ensino num modelo a distância, mas não totalmente isento de contrariedades. De resto, ilustrou-se como o saber técnico dos profissionais educativos é determinante, como as desigualdades sociais ameaçam a justiça educativa e como a diferenciação pedagógica é fundamental para que todos tenham acesso ao currículo, na medida em que muitos alunos careciam de materiais essenciais para desenvolverem as aprendizagens, levando o Estado, autarquias e escolas a providenciarem-nos ou a arranjar meios alternativos como a transmissão de aulas a nível nacional no canal televisivo RTP Memória que, servindo de meio complementar, não substituíra uma pedagogia de participação com uma ligação efetiva professor-aluno.

Por último, na caracterização específica do 1.º CEB é perentória a cogitação em torno da avaliação, instrumento-chave no aperfeiçoamento contínuo da atividade pedagógica, independentemente da sua tipologia. Focando a avaliação diagnóstica, realça-se a potencialidade de devassar as competências e saberes da turma em alturas específicas de modo a sustentar estratégias educativas diferenciadas que intervenham sobre as suas dificuldades. No que diz respeito à formativa, baseia-se em modos de recolha de informação diversos, com vista a analisar continua e sistematicamente o desenvolvimento das crianças através do processo de aprendizagem-ensino, daí se desenhando medidas para o ajustar e potenciar à luz das singularidades de cada um. A sumativa, destinada para o final de cada período, classifica e certifica as aprendizagens efetuadas (Dec. Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Num paradigma humanista, os alunos devem ser parte ativa da avaliação, por um lado recebendo e discutindo *feedback* do e com o docente, construindo-se uma abordagem positiva ao erro, por outro realizando a autoavaliação, na ótica de fomentar a sensibilidade crítica e a metacognição, enquanto fontes de consciencialização e reestruturação da ação (Santos, 2002).

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”  
(Freire, 2002, p. 14).

Uma atuação transformadora profissionalizante requer o levantamento das particularidades do ambiente educativo e seus atores, pelo que se apresentará uma caracterização da instituição, bem como dos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Conjugando a vertente anterior com a necessidade de construção de um conhecimento profissional prático, far-se-á uma exposição centrada na utilização da metodologia de Investigação-Ação (I-A) e seus contributos na prática educativa.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

Situada no Grande Porto, a instituição cooperante constituía um Centro Escolar, integrado num agrupamento formado por cinco estabelecimentos, que oferecia todas as etapas educativas desde a EPE ao Ensino Secundário. A educação para todos constituía o seu mote, encontrando-se também um compromisso com o enriquecimento do processo aprendizagem-ensino, detetável na preocupação em interpretar e repensar as estratégias pedagógicas utilizadas (AEAS, s.d.). Neste âmbito, a comunicação e a colaboração entre docentes do agrupamento eram encorajadas, sobretudo ao nível da EPE e do 1.º CEB, existindo duas principais vias de interação. A primeira referia-se a reuniões mensais em que os profissionais se agrupavam por nível educativo, definindo áreas de abordagem pedagógica, planificando atividades e discutindo metodologias de avaliação. Já a outra ocorria no mínimo uma vez por período, consistindo numa reunião de docentes do 1.º CEB, onde se discutiam planos individuais de apoio, dilemas da prática diária e metodologias educativas.

Na instituição cooperante contabilizavam-se 11 salas, sendo oito destinadas ao 1.º CEB, duas à EPE e uma ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), unidade de apoio à multideficiência. Equipadas com materiais pedagógicos e didáticos cuidados, em todas existia um computador com acesso à *internet*, além de um videoprojector de teto e um quadro interativo nas destinadas ao 1.º CEB e ao CAA. Destaque ainda para cinco casas de banho para as crianças, um refeitório com cozinha, uma sala de reuniões, cinco gabinetes, uma Sala de Leitura, um Polivalente e o espaço exterior. Os locais mencionados coexistiam num piso térreo, formado por corredores largos e acessível por rampas, não oferecendo contrariedades para indivíduos com mobilidade reduzida, para os quais estavam disponíveis duas casas de banho. O intercâmbio entre as crianças da EPE e do 1.º CEB era reduzido, reservando-se a pontuais contactos no refeitório, corredores e efemérides. O espaço exterior utilizado pelos dois grupos era diferente, dificultando ainda mais a sua convivência.

O horário de funcionamento da instituição era das 7h30 às 19h00, sendo que a componente letiva da EPE decorria das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30, havendo uma extensão do horário no âmbito das Atividades de Apoio e Acompanhamento à Família da responsabilidade de uma assistente técnica. No 1.º CEB, a componente letiva tinha início às 9h00, com interrupção para almoço às 12h00 ou às 12h30, terminando entre as 15h30 e as 17h30. Já a extensão do horário no 1.º CEB designava-se Componente de Apoio à Família, sendo organizada por docentes e pela Câmara Municipal (CM).

O corpo docente totalizava 20 profissionais: duas educadoras de infância, oito professores titulares do 1.º CEB, uma educadora de Educação Especial a tempo integral, duas professoras da Educação Especial, uma a tempo parcial e outra a tempo integral, duas professoras de Inglês a tempo parcial e cinco docentes de apoio a tempo parcial, dos quais uma acumulava a função de coordenadora. O corpo não docente, na EPE, era formado por uma assistente técnica e três assistentes operacionais. Já no 1.º CEB, trabalhavam dois assistentes operacionais efetivos, uma assistente operacional não efetiva e três assistentes operacionais provenientes de contratos de Emprego e Inserção. Ademais, existiam três cozinheiras e um ajudante de copa. Relativamente ao CAA, era-lhe dada assistência por duas profissionais do Ministério da Educação. Dado que a instituição contava com 228 crianças (47 da EPE e 181 do 1.º CEB) e considerando o Artigo 7.º da Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro

verifica-se que o rácio entre assistentes operacionais e crianças obedecia às diretivas legais.

No que toca a atividades dinamizadas por elementos externos, a EPE contava com o projeto “As Artes vão à escola” (que incluía Expressão Musical, Expressão Dramática e Dança) e com atividades de Expressão Motora. Já no 1.º CEB ofereciam-se: “As Artes vão à escola”; “Agir” (relativa à formação cívica); “Atividade Física e Desportiva”; “Ioga”; “As Artes” para o 1.º e 2.º ano; e “Cria+” (desenvolvimento de projetos) para os alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano. Estas atividades funcionavam até às 17h30. Na vertente de projetos pedagógicos, desenvolvia-se na EPE e no 1.º CEB um projeto de promoção da alimentação saudável. O Bibliocarro, os laboratórios pedagógicos da Quinta da Gruta, as “Provas Cam – conhecer, avaliar e mudar” e o “Ludi+” resultavam da colaboração com a CM. Para a promoção de comportamentos ecológicos, estabeleceu-se um projeto com a LIPOR. Por fim, em conjunto com a Direção-Geral da Saúde, a ACES local e a Unidade de Cuidados na Comunidade existia o projeto “Programa de Saúde Escolar”, que intervinha nas áreas de inclusão, prevenção de acidentes, primeiros socorros, prevenção tabágica, alimentação saudável e higiene.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada (PES) em EPE desenrolou-se com um grupo formado por 25 crianças, sendo nove do sexo feminino e 16 do sexo masculino. As suas datas de nascimento proporcionavam a interação entre crianças de idades diferentes (4, 5 e 6 anos). Aliada a esta situação, a existência de *backgrounds* étnicos e sociais díspares e o facto de 11 elementos não terem partilhado a mesma sala de atividades no ano transato fomentavam uma curiosidade mútua, que se repercutia na vontade de se relacionar com o outro e ajudá-lo, enriquecendo as experiências educativas. Este clima de entreajuda inseria-se num ambiente marcado pelo dinamismo e autonomia, concorrendo para a génese de uma identidade propícia à construção do próprio

conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). Individualmente, refira-se a existência de uma criança bilingue, de nacionalidade luso-britânica. Ademais, três crianças eram acompanhadas por uma Equipa Local de Intervenção, contando, duas delas, com um Plano Individual de Intervenção Precoce.

Em virtude da indissociabilidade de desenvolvimento e aprendizagem, justifica-se a análise do grupo sob o olhar dos quatro pilares da educação definidos por Delors et al. (1998). Do ponto de vista do “Aprender a ser”, realce-se o conforto que mostravam na tomada de decisões, pensando por si e resolvendo problemas. Identicamente, compreendiam que possuíam direitos e deveres, como se comprovava pelo sentido de responsabilidade de limpar o que sujavam. Em termos emocionais, manifestavam-se desconfortáveis em lidar com emoções e sentimentos disruptivos, como o medo. Quanto ao “Aprender a fazer”, todos realizavam autonomamente variadas ações, tais como partir ovos para uma taça e afixar produções artísticas. Já considerando o “Aprender a viver juntos”, conquanto a colaboração fosse permanente, denotava-se margem para evolução nos momentos de partilha. Não raras vezes, a vontade simultânea de utilizar um dado objeto gerava reações de frustração e agressividade, levando a conflitos. Por fim, focando o “Aprender a conhecer”, existia um comportamento propício à construção do saber. Assinalem-se algumas diferenças entre pares nas aprendizagens no âmbito dos vários domínios, com destaque para a Linguagem Oral e a Matemática (Lopes da Silva et al., 2016). Os gostos das crianças recaíam maioritariamente nas Ciências da Natureza, na literatura para a infância (sobretudo na escuta de histórias) e na culinária.

A interação que a educadora de infância estabelecia com o grupo marcava-se pela proximidade, assente na valorização do bem-estar de cada um. Consequentemente, criava-se um ambiente seguro e acolhedor, em que a relação individualizada e a diferenciação pedagógica emergiam como aspetos basilares (Day, 2006; Lopes da Silva et al., 2016). Para lá de oportunidades de desenvolvimento cognitivo, o cerne da atuação da educadora de infância focava a génese de cidadãos capacitados para integrar uma sociedade democrática. Consequentemente, na sala de atividades vivia-se um estado de cooperação educativa, apostado na formação ética e na valorização da autonomia, proatividade, responsabilidade e respeito pelo outro. Como ilustração imediata desta realidade tinha-se o Quadro das Presenças, em que cada um era chamado a registar a sua assiduidade, numa iniciação às práticas democráticas que leva à

consciencialização dos deveres subjacentes à realidade social (Dewey, 2007; Oliveira-Formosinho et al., 1998).

A postura enunciada integrava-se numa organização da experiência pedagógica inspirada, mas não limitada, em contributos provenientes dos modelos High/Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), mantendo por base uma pedagogia de participação e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Nessa lógica, a educadora de infância assumia um papel interacionista, escutando as contribuições dos elementos do grupo, incentivando-os a levantar novas questões, procurar respostas e tomar decisões (Oliveira-Formosinho et al., 1998; Vasconcelos et al., s.d.).

A intencionalidade pedagógica traçada estendia-se às dimensões do ambiente educativo, nomeadamente à organização dos materiais, dos espaços, do tempo e do grupo. No que toca aos primeiros, eram variados, pedagógicos, cuidados e adequados à idade, embora feitos a partir de plástico na sua maioria, para uma maior durabilidade. De todo o modo, a educadora de infância procurava compensar esta questão, promovendo a consciencialização ecológica, pelo reforço da necessidade de reciclar e de utilizar o plástico de modo responsável (exemplificando, havia copos de plástico laváveis utilizados nas mais variadas situações, servindo para colocar gelatina, sopa, entre outros).

Pormenorizando a sala de atividades, esta era limpa e arejada, auferindo de iluminação natural, à conta de portas e janelas grandes e envidraçadas. Um sistema de estores individualizados permitia que se escurecessem partes específicas da sala, em função das necessidades. Verificavam-se condições de conforto, existindo cadeiras para todos, quatro mesas retangulares e uma redonda, e espaço para cada um desenvolver os seus afazeres. A temperatura era agradável, havendo a possibilidade de se ligar dois aquecedores ou de abrir as janelas, quando assim se justificava. Asseguravam-se condições básicas de segurança, limitando-se o acesso a tomadas e objetos cortantes. A decoração da sala fazia-se predominantemente por elementos criados pelas crianças. Especificamente, nas paredes podiam ser encontradas produções artísticas, quadros e tabelas, com destaque para o Quadro das Presenças e para o Quadro dos Aniversários. O facto de constituir parte ativa na construção do seu próprio ambiente gerava no grupo uma enorme satisfação, solidificando a sua autoestima (Hohmann et al., 1984; Lopes da Silva et al., 2016). Um dos casos ilustrativos desta componente transformativa foi a remodelação da área da

biblioteca, concetualizada e dinamizada pelas próprias crianças, que passou de uma área preterida a uma das mais apelativas.

Baseada no modelo High/Scope, a sala de atividades encontrava-se dividida em áreas de interesse dinâmicas, equipadas com materiais estimulantes, que iam sendo construídas ou reformuladas em virtude das necessidades manifestadas pelo grupo. As áreas de interesse por altura da PES eram: área de acolhimento, área das construções, área da casinha, área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos e área do computador. A escolha por este tipo de organização fundamentava-se pelo desejo de apoiar os diferentes interesses das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de usar zonas atrativas para brincar em jogo espontâneo, sustentando a mobilização interligada de competências várias em aprendizagens ativas, com significado (Neto & Lopes, 2018; Oliveira-Formosinho et al., 1998; Sarmiento et al., 2018). Olhando criteriosamente para cada uma das áreas, a da casinha servia como uma extensão do quotidiano social, possibilitando a imersão num ambiente propício à experiência de vários papéis, estilos de interação e atividades quotidianas através do jogo simbólico. Entre outros, favorecia a cooperação, o desenvolvimento da linguagem e a construção de uma imagem coerente do mundo. Dependendo das ações das crianças, podia ainda estimular-se o Conhecimento do Mundo e a Matemática, com aprendizagens que podiam versar desde a fauna à ordenação e seriação. As duas últimas áreas de conteúdo mencionadas compunham também o núcleo de experiências fomentadas na área das construções (composta por animais, legos, ímanes, carros e blocos de madeira, entre outros), novamente convidativa ao desenvolvimento da ordenação e seriação, juntando-se-lhes, por exemplo, a criatividade, autonomia, noções espaciais e a motricidade fina. A área da expressão plástica partilhava um perfil de vantagens semelhante. Nela as crianças dedicavam-se a desenhar, pintar, colar, enrolar, cortar, dobrar e alisar, investigando o potencial de cada material. Quanto à área da biblioteca, funcionava como uma impulsionadora da leitura e da escrita, já que viabilizava o contacto do grupo com suportes escritos, predispondo a sua identificação enquanto entidades de funcionalidades múltiplas, orientadas por um conjunto de convenções das quais fazem parte o sentido direcional e as letras. De igual modo, ao se criar um espaço atrativo, as referidas passavam a ser entendidas como fontes de satisfação. No que toca à área dos jogos, contribuía para capacidades várias, destacando-se a seriação, a

ordenação, a cooperação e a plasticidade mental. A área do computador servia como fonte de pesquisa, embora seja raramente utilizada, pelo facto de as crianças não demonstrarem interesse nesse sentido. Por último, a área do acolhimento servia como uma zona plurifacetada, adequada à génese de um clima calmo, facilitador da receção e saída das crianças de e para casa. Contribuía, então, para tornar estes tempos de transição em situações agradáveis, em que se liam histórias, se reunia o grupo, se discutiam planos para o dia, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Já o espaço exterior apresentava duas laranjeiras, um jogo da macaca, brinquedos, um escorrega, uma baliza e um cesto de basquetebol, sendo comum que quem desejasse trouxesse brinquedos de casa para aqui serem utilizados. Acessíveis apenas com o acompanhamento do adulto encontravam-se um compostor e uma horta biológica, cujos produtos (alface, batata doce, cenoura, tomate-cereja, entre outros) eram utilizados em atividades culinárias. A manutenção da horta decorria da cooperação entre o grupo e a educadora de infância, coresponsabilizados pela sua gestão, numa abordagem que fomentava a cidadania e o respeito pela Natureza. A utilização deste espaço ocorria, então, predominantemente em jogo espontâneo (concomitantemente com o outro grupo de EPE) e, em menor escala, durante atividades pedagógicas orientadas.

Os princípios até aqui elencados encontravam-se apoiados pela rotina diária, cujo principal determinante era a iniciativa da criança. Logicamente, existia uma planificação que orientava os principais momentos diários, que se sucediam a partir de uma sequência predizível, oferecendo tranquilidade à criança quanto à possibilidade de realizar atividades que pretendia em alturas específicas. Todavia, tal não era sinónimo de um sistema controlado com rigidez absoluta por um supervisor. Neste contexto, o adulto inseria-se numa linha de apoio, encorajando cada uma nos seus empreendimentos, numa rotina flexível, mediante o cumprimento das regras de convivência, num balanço entre limites e liberdades (Hohmann & Weikart, 2011). A título paradigmático, refira-se o dia de *Halloween* em que a vinda de crianças mascaradas deu lugar a que todos manifestassem vontade de celebrar a data. Então, os momentos no interior foram reservados para pinturas faciais e atividades de personalização de uma abóbora, a despeito de tal não ter sido previsto na planificação semanal.

Realizando um retrato geral, quando as crianças chegavam à instituição, arrumavam os seus pertences em zona própria e descolocavam-se para a área

de acolhimento comum às duas salas da EPE. Às 9h00, a educadora de infância reunia as crianças, com auxílio do responsável do dia, uma figura rotativa, que servia de representante e zelador do grupo, promovendo-se a educação para a cidadania. O responsável recebia os colegas, sendo que cada um era chamado a confirmar a sua presença na tabela de dupla entrada. Depois, seguia-se um momento de partilha de ideias, preocupações e iniciativas em grande grupo, servindo de ponto de partida para as atividades previstas para a manhã. Ulteriormente, as crianças lanchavam, dirigindo-se a seguir para o espaço exterior até ao almoço (caso as condições climatéricas o permitissem), onde voltavam após a refeição. Quando a educadora de infância regressava do seu almoço, as crianças já estavam na sala, sendo-lhes dada oportunidade de desenvolver e terminar atividades e/ou estar em jogo espontâneo. Pela análise do quotidiano, deteta-se uma preferência pelos momentos em grande grupo, seguidos por momentos individuais, em pequeno grupo e, por fim, em pares. Relativamente aos momentos de transição, estes coincidiam na preocupação de oferecer períodos que facilitassem uma passagem adaptativa entre contextos (Hohmann & Weikart, 2011). Baseando-se na Pedagogia Waldorf, a educadora de infância otimizava estes momentos favorecendo ações sensoriais de harmonização entre corpo e mente, nas quais se destacavam exercícios de ioga e de respiração (Henriques, 2017).

Quanto ao envolvimento da família, relate-se a preocupação da educadora de infância em disponibilizar oportunidades para que os encarregados de educação comunicassem com ela. Deste modo, existia uma parceria visível, veiculada por meios físicos, como contactos informais diários e reuniões (gerais e individuais), e por meios digitais, destacando-se um endereço eletrónico, para partilha de momentos do quotidiano.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES em 1.º CEB decorreu com uma turma de 4.º ano, composta oficialmente por 26 elementos, malgrado uma aluna não ter comparecido na

instituição durante a presente experiência formativa, por motivos de saúde. Dos 25 que frequentavam as aulas, 13 eram do sexo feminino e 12 eram do sexo masculino, variando o seu ano de nascimento entre 2009 (seis) e 2010 (19), resultando numa faixa etária homogénea, compreendida entre os 9 e os 10 anos. Aliado a este facto, a maioria dos alunos partilhava a mesma sala desde o 1.º ano, à exceção de três que a integraram no 2.º ano e de outros três que a integraram no 4.º ano, pelo que demonstravam grande à vontade nas relações entre si, envolvendo-se organicamente em brincadeiras, trocas de ideias e outras iniciativas, quer em meios formais, quer informais, configurando uma matriz convidativa a uma regular aprendizagem colaborativa (Torres & Irala, 2014). Não obstante, M.R. surgia como um caso dissonante relativamente à caracterização efetuada, na medida em que apresentava limitações nas relações sociais, agudizadas por problemas na fala, condicionando a sua integração e aprendizagem. Ao só ter entrado na instituição no presente ano letivo, após um período de três anos em regime de ensino doméstico em que contou com reduzidos estímulos de aprendizagem e diminuto contacto com outras crianças da sua idade, M.R. demonstrava-se reticente em manifestar o seu pensamento ou em colaborar com os colegas, mesmo após insistência dos próprios, uma repercussão psicossocial típica deste tipo de situações (Papalia et al., 2001; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). A inversão deste paradigma constituía logicamente um desafio educativo a longo prazo, portanto num regime inclusivo, de flexibilidade, diferenciação pedagógica e equidade, a comunidade escolar, e em especial a equipa pedagógica, procuravam assegurar condições nas várias atividades para que esta aluna se integrasse de um modo paulatinamente mais participativo na vida do grupo, reforçando-se a sua autoestima e assegurando-se o seu acesso ao currículo, alvo de uma intervenção diferenciada. Era igualmente importante promover, junto dos colegas, uma postura compreensiva e de incentivo face à visada, procurando ainda que os convites para participar em ações informais não esmorecessem, de modo a evitar a perpetuação do isolamento (Cohen & Fradique, 2018; Decreto (Dec.) Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

A identidade da turma desenvolvia-se a partir da base relacional descrita, dando lugar a traços próprios, escrutináveis ao nível das várias aprendizagens de Delors et al. (1998) e do PA (Martins, G. et al., 2017). Do ponto de vista do “Aprender a viver juntos”, constatava-se que, a despeito da naturalidade com

que interagiam, geravam-se alguns conflitos, sobretudo em momentos de competição. Aí, colocavam-se em evidência alguns aspetos com relevante margem de melhoria, nomeadamente a solidariedade, a empatia, o respeito pelo outro e a resolução pacífica de diferendos. Sem embargo, tal não podia ser dissociado do estágio de desenvolvimento cognitivo dos envolvidos, ou seja, do Estádio das Operações Concretas, o qual se marca, entre outros, pela perda faseada do egocentrismo e pela construção de noções interiores de moralidade. Rejeitando este aspeto como um fator desculpabilizante, mas encarando-o como uma oportunidade, entendeu-se que se vivia o período adequado para estimular os alunos no sentido de se colocar no lugar do outro, compreendendo os benefícios dos valores determinantes da convivência em sociedades democráticas, por conseguinte cooperando na construção de caminhos profícuos para o desenvolvimento saudável das relações interpessoais através de projetos incidentes nesta realidade (Dewey, 2007; Martins, G. et al., 2017; Papalia et al., 2001). Numa linha de reconhecimento, a professora titular de turma dinamizava trabalhos em pequenos grupos, centrados na concretização de objetivos comuns. Cada grupo era formado intencionalmente, congregando crianças com diferentes apetências e personalidades, para que se colocasse em evidência que a cooperação construtiva, a ajuda dos pares e a valorização das características de cada um conduzia a efeitos positivos.

Relativamente ao “Aprender a ser”, respirava-se um ambiente de instigação da responsabilidade, autonomia, integridade e decisão, espelhado na forma como as crianças agiam no quotidiano. A título de exemplo, eram elas que escolhiam quando e quais os livros escolares que deviam levar para casa, num comprometimento individual com o estudo e aprendizagem. Em adição, revelavam-se proativas na organização logística da sala e dos seus pertences, incumbindo-se de trazer de casa aqueles necessários para as atividades diárias, de levar os já utilizados e de gerir as suas caixas de materiais e capas individuais. Estes ideais estendiam-se ao reconhecimento dos erros, porquanto no seio da turma se atribuía um enorme peso aos pedidos de desculpa e ao dever de responder pelas ações próprias, não somente perante os pares, como também perante os restantes membros da comunidade educativa. Consequentemente, cada um demonstrava uma reflexão introspetiva regular, alicerçada nos seus valores e sentido crítico. Enfim, depreendia-se uma consciencialização ecológica, expressa em comportamentos sustentáveis com o objetivo de

preservar a homeostasia do sistema plural do planeta Terra (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins, G. et al., 2017). Por essa razão, existia bem consolidada uma cultura de redução, reutilização e reciclagem. Assim, todos os resíduos que o justificavam eram colocados no ecoponto da sala, as folhas de papel para limpar as mãos na casa de banho foram substituídas por toalhas e os copos de plástico foram abolidos, dando lugar às canecas.

Quanto ao “Aprender a fazer”, o grupo sentia-se confortável na manipulação de materiais, utilizando-os ao sabor da sua criatividade, sentido estético e necessidade. Salientava-se a satisfação na construção de novas produções, envolvendo a conjugação do saber técnico, científico e sociocultural, conquanto a realização deste tipo de iniciativas não fosse comum, além de permanecer quase exclusivamente no âmbito da Educação Artística (Martins, G. et al., 2017). Especificando o domínio tecnológico, não se verificavam oportunidades diferenciadas para explorar essa dimensão em sala de aula. De facto, os telemóveis não eram permitidos na instituição e a sala de aula possuía apenas um computador, para uso preferencial da docente cooperante. Numa vertente positiva, havia *Wi-Fi* disponível, um quadro interativo, colunas de som e um projetor (Quadros-Flores, 2016).

Finalmente, visando o “Aprender a conhecer”, tomava centralidade o prazer por lidar com a inovação e o desconhecido enquanto motores para descobrir mais sobre o mundo e sobre si mesmos. Em consonância, quando expostos a novos temas e metodologias, os alunos surgiam mormente motivados, manifestando traços essenciais para “aprender a aprender”, designadamente curiosidade e boa capacidade de memória, raciocínio e resolução de problemas (Cohen & Fradique, 2018; Delors et al., 1998; Martins, G. et al., 2017). De igual modo, intervinha-se favoravelmente sobre aspetos com necessidade de maior estímulo, como a capacidade de manter a atenção. Todavia, o uso de fichas era comum. Focando as várias componentes do currículo, globalmente os alunos demonstravam maior facilidade na Educação Artística e no Estudo do Meio, seguidos do Português, e menor em Matemática. A diferenciação pedagógica assumia maior peso na gestão do currículo de três alunas, que possuíam Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, incluindo M.R.. Nessa sequência, frequentavam um apoio educativo, orientado por uma profissional habilitada da instituição, que se encontrava em permanente diálogo com a professora titular da turma, operando em cooperação para projetar atividades

personalizadas que intercedessem sobre as necessidades específicas de cada uma (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Tratando o espaço educativo, a sala de aula usufruía de uma dimensão aceitável face ao número de alunos, configurando uma zona confortável, arejada, limpa e com condições básicas de segurança, na qual as janelas com *blackouts* permitiam regular a entrada de luz natural em função das necessidades. Apesar disso, da parte da tarde, em dias muito soalheiros, mesmo com os *blackouts*, a visualização do quadro interativo ficava comprometida, pelo reflexo da luz solar. Por seu turno, a temperatura era adequada, podendo inclusivamente ser regulada por um aquecedor ou pela abertura das janelas. A sala contava ainda com um quadro branco, um painel com produções das crianças afixadas, um ponto de água e cabides. Existia um grande armário utilizado para guardar os livros que as crianças traziam de casa para ler quando terminavam uma atividade, assim como capas, cadernos, manuais escolares e canecas. A planta da sala, definida pela docente cooperante, organizava-se em “U”, com 26 cadeiras e 11 mesas de grandes dimensões adjacentes, às quais se acrescentavam duas outras mesas no centro do formato. A reação positiva a esta disposição era geral, facilitando o trabalho colaborativo, a comunicação, a entretajuda e contribuindo na otimização da área disponível (Arends, 2008). Num ponto menos positivo, a secretária da professora, onde se dispunha o computador, estava encostada à parede frontal, fazendo com que esta ficasse de costas para a turma, quando o utilizava. Já o espaço exterior, cuja ocupação predominante se remetia ao tempo de intervalo, era um espaço amplo, onde as crianças desenvolviam livremente as suas iniciativas. Dividia-se num campo de jogos com duas balizas, uma porção de terra batida, uma zona em calçada, um pequeno conjunto de árvores e um jogo *Twister* pintado no chão, sem a presença de materiais adicionais. Nos dias de chuva, dirigiam-se para os corredores das salas de aula ou para a Sala de Leitura (juntamente com o 3.º ano), embora a aproveitassem maioritariamente para jogo livre.

A rotina do grupo decorria com base nas planificações semanais da docente cooperante, delineadas de modo a assegurar uma certa reprodutibilidade diária, em termos de carga horária e intervalos, com o objetivo de conceder estabilidade às crianças (Arends, 2008). Por via da intencionalidade pedagógica, as várias atividades orientadas eram planificadas com flexibilidade, para que se alterassem dinâmicas de acordo com as vicissitudes do quotidiano escolar e para

que se extraíssem ao máximo os benefícios de cada uma. Os conteúdos intelectualmente mais extenuantes eram abordados tipicamente no início da manhã, uma vez que na parte da tarde, devido ao cansaço acumulado, a turma sentia maior dificuldade em manter-se envolvida nas aulas sem se abstrair em conversas paralelas.

O retrato do contexto toma ligações evidentes aos princípios educativos da professora titular de turma, predominantemente derivados da sua identidade profissional e saber experiencial, porém com referências ao MEM e à Metodologia de Trabalho de Projeto, pela sua preocupação em educar para a cidadania e em desenvolver projetos de grupo (González, 2003; Kilpatrick, 2008). Então, em detrimento de priorizar o domínio enciclopédico de conteúdos, focava-se em garantir que todos desenvolviam um conjunto de princípios, valores e aprendizagens essenciais para integrar a sociedade com sucesso, num clima de respeito, afetividade e preocupação com o bem-estar. Para o conseguir, colocava os alunos no centro do processo de aprendizagem, modelando-o de acordo com as características da turma, apostando, por isso, em jogos criativos que despertassem a sua imaginação. Para além disso, dava primazia ao raciocínio, destarte cada um devia explicitar as suas respostas e decisões, bem como à dádiva constante de *feedback* de felicitação ou sobre pontos a melhorar.

A relação das famílias com a dinâmica escolar era limitada. De resto, à data da PES, não existiam projetos que ligassem os dois contextos. A docente cooperante tinha uma hora de atendimento semanal a elas dedicada, além de possuir um endereço de correio eletrónico institucional, através do qual podiam comunicar.

Há a esclarecer que o estágio em 1.º CEB tem identicamente de ser apreciado fora do âmbito presencial habitual. Com efeito, na transição do 2.º Período para o 3.º Período, a necessidade de confinamento domiciliário, motivado pela pandemia de COVID-19, levou à adoção de um paradigma distinto, baseado num modelo de ensino a distância que se manteve até ao término do ano letivo (Dec. Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril). Detalhadamente, os recursos digitais converteram-se nos principais veículos de comunicação com os alunos e suas famílias, bem como de dinamização das atividades pedagógicas, dada a sua utilidade na compensação da distância física. Ora, numa lógica de equidade, inclusão e justiça social, tal implicou a cooperação entre o Agrupamento e a CM,

no sentido de facultar *tablets* e assegurar a instalação de *internet* em casa a todos os alunos que não possuíam esses meios, tidos como mínimos para assegurar a continuidade da sua participação na vida coletiva. Em casos excepcionais, os encarregados de educação podiam deslocar-se à escola dos educandos para recolher planos de atividades semanais.

As atividades letivas passaram a decorrer segundo sessões síncronas e assíncronas (Dec. Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril). As primeiras, de carácter obrigatório, eram inicialmente semanais, com uma duração de 30 minutos, e decorrendo com metade da turma. Por solicitação de docentes, alunos e famílias, alterou-se a sua estrutura para sessões bissemanais, ainda de 30 minutos, com todas as crianças do grupo. Globalmente, favoreciam o contacto digital entre os atores educativos da turma, a partir de uma plataforma de videoconferências, o *Google Meet*, em que todos se podiam ver e escutar, com benefício para a manutenção e reforço das ligações interpessoais e da noção de pertença ao grupo. Adicionalmente à componente relacional, com a estabilização do contexto educativo, passaram a funcionar no sentido da construção de novas aprendizagens. Por fim, eram utilizadas para o esclarecimento de dúvidas decorrentes da realização de um plano de atividades educativas, enviado todas as segundas-feiras via *Google Classroom* pela docente cooperante e a devolver pelas crianças na sexta-feira, essencialmente focando a génese e solidificação de competências, conhecimentos e atitudes vincadas no PA e nas AE. Posteriormente, a professora cooperante enviava um *feedback* individual ao aluno, relativo às suas resoluções, também por *Google Classroom*. Atente-se que por motivos intrínsecos ao Agrupamento e fora do controlo do par pedagógico, estipulou-se a uniformização das práticas educativas, ou seja, todas as turmas do 4.º ano do Agrupamento realizaram as mesmas atividades, orquestradas analogamente e decididas nas reuniões semanais do Conselho de Ano do Agrupamento, com prejuízo para a diferenciação pedagógica (Carvalho, L., 2018). Quanto às sessões assíncronas, destinavam-se à realização das atividades pedagógicas de forma autónoma, surgindo detalhadas no horário por uma questão normativa. Na realidade, era dada liberdade às crianças para gerirem o seu tempo individual consoante a autoavaliação que fizessem das suas solicitações, num incentivo à responsabilidade, que se vê congruente com a facilitação da transição entre 1.º CEB e 2.º CEB.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Longe de se esgotar no contexto académico, a investigação deve ser uma companheira perpétua do docente, sob pena da sua ausência condicionar uma estagnação praxeológica, não só lesando o seu brio e competências profissionais como limitando drasticamente o desenvolvimento cívico, intelectual e emocional das crianças. Posto isto, importa que um profissional educativo (quer em atividade, quer em formação) defina as linhas do seu processo investigativo, no sentido de garantir uma constante atitude autorreflexiva que lhe permita obter e analisar dados criticamente com o objetivo último de melhorar a ação educativa (Afonso, 2014; Gonçalves, 2010).

Para além do exposto, o delineamento de uma metodologia é uma decisão de influências múltiplas, visto que tanto o contexto como as características individuais do investigador devem ser tidas em consideração. Adicionalmente, a operacionalização de uma estratégia de investigação ocorre para lá da simples reprodução de etapas padronizadas, exigindo uma abordagem flexível e reflexiva por parte do docente, reconhecadora da multidimensionalidade das relações sociais. Acrescentando-se a tais pressupostos o facto da experiência formativa aqui descrita se encontrar condicionada por fatores temporais, bem como a necessidade de promover uma epistemologia praxeológica que desse significado à oportunidade oferecida, uma opção de carácter naturalista afigurou-se como a mais indicada. Assim, procedeu-se a uma investigação sistemática, baseada em experiências espontâneas no contexto habitual das crianças, traduzida numa aproximação à metodologia de I-A (Afonso, 2014; Vieira, 2013).

A metodologia de I-A pode ser entendida como uma relação pendular entre as duas dimensões que lhe dão nome, levada a cabo pelo próprio profissional interessado, com o propósito de aperfeiçoar a sua prática ou aumentar a sua compreensão. Concretamente, é pedido que o indivíduo adquira um comportamento autocrítico, que lhe permita identificar problemáticas concretas com as quais se está diretamente envolvido, definindo e aplicando planos de ação para agir sobre elas. A construção dos novos conhecimentos atinge-se, então, na e sobre a ação, que deve ser objeto de reflexão para avaliar a sua eficácia e significado, reentrando-se no início do ciclo. Paradoxalmente à

sua noção de continuidade, este fenómeno exige uma renovação intelectual permanente, logo uma abertura à mudança e capacidade de articular teoria e prática (Máximo-Esteves, 2008). As características enunciadas revelam-se benéficas na formação de docentes, confluindo num efeito emancipatório desejável, que instiga e solidifica o desenvolvimento profissional e a adoção de uma postura adequada às exigências da vida laboral, marcada pela inovação, introspeção e compreensão de desafios diários (Vieira, 2013).

A aplicação da metodologia referida em contexto de estágio foi afetada pelo reduzido período de contacto, forçando um desenvolvimento das suas etapas de um modo não totalmente satisfatório, constituindo uma aproximação. Assim sendo, existiu a preocupação de basear os comportamentos levados a cabo nos princípios propostos por Lewin (1948, citado por Afonso, 2014), segundo o qual a estratégia adotada se desenrola a partir de uma dinâmica em espiral, na qual se sucedem: Observação, Planificação, Ação e Reflexão (Figura 2).

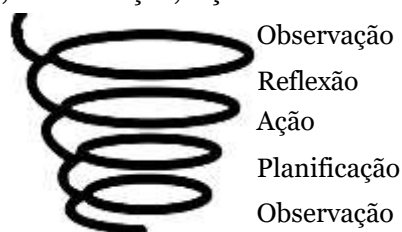


Figura 2: Espiral de Investigação-Ação (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008)

A Observação adquire um papel central na materialização da I-A ao configurar um método de recolha de dados conciliável com as diferentes responsabilidades da prática docente. Na PES, esta tomou um carácter participante, ao se ter participado efetivamente na vida dos grupos estudados. Quanto ao processo de Observação, definiu-se concomitantemente como direto e indireto, uma vez que as informações recolhidas resultaram quer da interação direta com o contexto, quer do uso intermediário de material empírico. Por fim, o campo de Observação foi tanto molar como molecular, na medida em que se valorizaram não só os comportamentos globais macroscópicos, como também os pequenos elementos microscópicos (palavras, gestos, manipulações, entre outros) que constituíram a sua base (Estrela, 1994).

Tendo em conta as características do estágio, a Observação foi orquestrada a partir de um duplo papel, ou seja, a atuação no contexto devia ser conjugada com uma postura observadora dessa mesma atuação. Como resultado,

procurando minimizar-se perdas de informação, os períodos de almoço e aqueles que procediam os dias de estágio foram aproveitados para elaborar um diário de formação, no qual se registaram as vivências experienciadas, por vezes acompanhadas de vídeo-gravações e registos fotográficos. Posteriormente, numa base diária, mas com especial atenção no fim de semana, as informações apontadas foram sendo interpretadas e refletidas, procurando-se identificar dilemas educativos e compreender as reações do grupo perante as ações geradas em concordância. Como fatores adjuvantes, os seminários da PES, os diálogos informais com a coordenadora da instituição educativa, as reuniões com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, e as narrativas individuais e colaborativas (Anexo B) assumiram uma função imprescindível enquanto meios de documentar, visitar e discutir as observações realizadas no estágio (Estrela, 1994). Especificamente no 1.º CEB, por sugestão da supervisora institucional, dinamizaram-se guiões de observação direta (Apêndice A1) e indireta (Apêndice A2), procurando-se esclarecer e sistematizar informações essenciais das várias dimensões do contexto educativo. Devido ao contexto atípico condicionado pela pandemia de COVID-19, no estágio da PES em 1.º CEB, foram realizados questionários aos alunos e à orientadora cooperante, procurando perceber o impacto dessa situação inédita nas suas vivências educativas (Apêndice B1; Apêndice B2) e, a partir destas, melhor compreender a identidade profissional docente e a escola em momento de emergência.

A análise crítica que o docente-investigador faz da sua experiência e da do seu grupo a partir da Observação abre a porta à Planificação enquanto fase dedicada à avaliação da realidade e à tomada de decisões pedagógicas sobre o que se deve conservar ou alterar, concretizadas sobre um plano de ação (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008). Durante a PES, a Planificação organizou-se a partir de grelhas de cariz semanal na EPE (Anexo C1). A sua matriz era construída a partir da observação e registo das necessidades, dos interesses e das aprendizagens já adquiridas para se delinearem os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que seriam operacionalizados por um conjunto de propostas de atividades, integrando as rotinas diárias. Todas estas propostas eram situadas nas decisões pedagógicas que incluíam as áreas de conteúdo, a organização do grupo, do espaço e dos materiais. A grelha contemplava os elementos responsáveis pela sua

dinamização. Por sua vez, no 1.º CEB, o documento utilizado para a Planificação (Anexo C2) adquiria um cariz fluido e integrador, podendo ser utilizado para uma manhã, um, dois, três ou quatro dias. Previa uma contextualização minuciosa, ilustradora das características da turma, na busca por mobilizar informações indispensáveis na materialização de aulas inclusivas. Da mesma forma, incluía a evocação dos objetivos da aula e dos conhecimentos prévios dos alunos. Discriminavam-se também os recursos pedagógicos, as competências (permitindo confrontar a Planificação com o PA e as AE) e as ações pedagógicas (desafio inicial, desenvolvimento das estratégias, aplicação dos conhecimentos construídos e sistematização), complementando-se com uma grelha de observação direta para avaliação formativa da aula e dos alunos, almejando a otimização das ações pedagógicas seguintes. Por fim, construía-se um mapa de articulação, reflexivo e coordenador da articulação entre áreas curriculares. Em ambos os níveis educativos, os guiões de pré-observação (Anexo D), a elaborar previamente às visitas das supervisoras institucionais aos contextos, destacaram-se como uma estratégia formativa que apoiava a planificação, mas, também, que exigia uma reflexão retrospectiva aprofundada e uma ação mais contextualizada, fazendo emergir a identificação de possíveis dificuldades que poderiam ocorrer, dentro de um quadro de intencionalidade, pertinência e potencialidades. Numa linha prática, estimulavam a previsão de dificuldades e hipotéticas soluções, num fomento ao desenvolvimento de um “tato pedagógico” (Nóvoa, 2017a) integrado no crescimento profissional.

A vertente da Ação remete para a atuação efetiva no contexto com o pretexto de agir sobre as situações elencadas no passo anterior, sob um regime de flexibilidade baseado na planificação (Máximo-Esteves, 2008). Como ilustração, nas grelhas de EPE, existiam constantemente “notas de observação” que informavam sobre atividades que não tinham sido realizadas em virtude de determinados imprevistos, podendo ou não se proceder à sua inclusão na semana seguinte, em função da sua pertinência para as crianças e aquilo que com elas se pretendia desenvolver. Logicamente, seria inconcebível encetar uma ação com estas particularidades fora de uma pedagogia de participação, correndo-se o risco de se cair numa padronização impessoal sem significado para o público-alvo, empobrecendo a experiência educativa e a própria investigação. Por conseguinte, a interação com as crianças e a valorização dos seus interesses e saberes serviram de sustento a todas as intervenções,

permitindo-lhes co-construir as experiências pedagógicas. Por esta razão, durante o estágio foram mantidos diálogos permanentes com os membros dos grupos, estimulando-se a manifestação de preocupações e pontos de vista (Oliveira-Formosinho et al., 2009).

Perante a introspeção do que se escreve, do que se pensa, do que se fez e do que as crianças manifestaram, a Reflexão emerge como a consequência inevitável, averiguando-se a partir dela não só o sucesso dos empreendimentos, mas também a relevância de recomeçar o ciclo I-A (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008). Não obstante, com a sucessão dos ciclos e o desenvolvimento de uma visão paulatinamente mais aguçada e experiente, a dinâmica reflexiva evoluiu para lá da sua aplicação na e sobre a ação, processando-se igualmente como “reflexão sobre a reflexão na ação”, conforme descrito por Schön (1992, citado por Oliveira, I. & Serrazina, 2002). Assim, passou a existir uma análise crítica proativa, orientada para a identificação de constrangimentos e debilidades teórico-práticas no momento da reflexão, com o intuito de os combater, ajudando o integral desenvolvimento da capacidade de conhecer, fundamental para qualquer docente. À semelhança das etapas anteriores, os seminários da PES, as narrativas, a consulta dos registos efetuados, os diálogos informais e reuniões com os membros da equipa educativa e supervisoras institucionais, estabeleceram-se como elementos centrais na Reflexão. Para além disso, a necessária atualização perante a bibliografia especializada e as transformações percebidas na forma de atuar do grupo auxiliaram a solidificação de uma consciência profissionalizante.

Conforme se deixou subentendido, a colaboração, omnipresente em todos os momentos da metodologia, foi uma peça-chave para o crescimento profissional. Desde logo, a I-A descreve-se como um veículo do progresso coletivo, desenhado para ser aplicado num ambiente de intercâmbio de experiências e olhares sobre a pedagogia. Assim, a relação estabelecida entre pares pedagógicos, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais enriqueceu todos os frutos recolhidos da experiência aqui descrita, tendo em consideração a permanente discussão e troca de ideias entre as visadas, indutora da criação de uma prática pedagógica consequente, consciente e adaptada (Máximo-Esteves, 2008).

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“A experiência educativa é o único lugar a partir do qual se pode capturar a sua natureza única, compósita e indeterminada” (Vieira, 2013, p. 594).

O efeito profissionalizante da Prática Educativa Supervisionada (PES) depende da interpretação da experiência formativa num espaço de construção e de reinvenção de saberes. Daí decorre a pertinência do presente capítulo, no qual serão descritas e analisadas ações desenvolvidas no contexto de estágio e seus resultados à luz de uma problematização crítica do percurso desenvolvido, primeiro no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e depois no do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

### **1. PERCURSO VIVIDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo das 10 semanas nas quais se desenrolou a PES, dinamizaram-se múltiplas ações pedagógicas em constante trabalho colaborativo, tanto ao nível da equipa como do par pedagógico. Como tal, a descrição e interpretação da sua totalidade seria inoportuna nos moldes físicos do presente relatório, pelo que se procedeu à seleção daquelas com maior relevância e significado para a apreciação da experiência vivida, mantendo presente a preocupação em minimizar repetições nos documentos elaborados por cada membro da díade pedagógica.

Sem embargo, importa notar que todas as atividades foram levadas a cabo com idêntica entrega e seriedade, tendo por base a valorização das necessidades e interesses manifestados pelo grupo, além do desejo de proporcionar experiências com intencionalidade, ricas do ponto de vista educativo, privilegiando-se constantemente a transversalidade de saberes das três áreas de

conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), interligadas com as perspectivas pedagógicas previamente exploradas. Duas ferramentas justificam realce neste enquadramento, devido à importância detida no processo crítico de organização e conceção das ações educativas, nomeadamente as planificações semanais e os guiões de pré-observação.

Dentro do leque de iniciativas a explorar, o “Projeto do Medo” corresponde a uma das mais plurais, colocando em evidência as propriedades alargadas da Metodologia de Trabalho de Projeto. O seu nascimento derivou da observação de que o medo era um tema recorrente nos diálogos entre as crianças e entre elas e os adultos, surgindo conotado como uma emoção negativa e impeditiva, sobretudo ao nível da exploração do meio, do desenvolvimento da autonomia e das relações sociais, conforme se torna visível na seguinte interação:

Estagiária: E que tal se te juntasses a brincar com os teus amigos?

A.S.: Não quero, tenho medo.

Estagiária: Tens medo de quê?

A.S.: Das meninas.

Estagiária: Porquê?

A.S.: Elas fazem-me mal.

Estagiária: Não fazem mal, não precisas de ter medo.

A.S.: Não quero.

(Entretanto, uma menina colocou-se atrás de A.S., sem que este tenha notado)

Estagiária: A S.S. está à tua beira e não te está a fazer mal.

(A.S. tocou no lábio de S.S. e esticou suavemente uma das suas pontas, como um pedido para que esta sorrisse, ao qual S.S. assentiu. A.S. riu-se e ficou mais tranquilo).

Repare-se como o facto de A.S. ter verbalizado a sua preocupação e se ter disponibilizado para confrontar ativamente as suas conceções prévias com os dados da experiência concreta permitiram que existisse uma reestruturação mental, com ganhos psicossociais evidentes, passando a relacionar-se com maior à vontade com os pares do sexo feminino.

Posto isto, a equipa educativa encetou um conjunto de ações que disponibilizaram, num seguimento lógico, várias oportunidades de aprendizagem transversais, centradas na temática referida, mas que em função das necessidades das crianças acabaram por versar outras emoções. Para tal, concebeu-se o desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto de uma

forma não linear, priorizando um entrecruzar sistémico de novas experiências e descobertas (Vasconcelos et al., s.d.). Neste sentido, começou-se por procurar que cada um identificasse os seus medos, em grande grupo. O facto da partilha se realizar em frente aos pares foi decidida na perspetiva de tornar visível o cariz universal dessa emoção, embora inspirada por agentes diferentes, revelando a pertinência da sua discussão. Tal corroborou a geração de uma onda de empatia, solidariedade e sentido de pertença, com efeitos vantajosos na predisposição para a abertura emocional, essencial para o prosseguimento do projeto. Repare-se que o medo reside no íntimo do indivíduo, sendo desafiante expô-lo por implicar o derrube de uma barreira pessoal que o torna vulnerável, havendo, pois, que gerar este tipo de dinâmicas em primeiro lugar. Assim, a partir de um momento simples (fortalecido posteriormente com a expressão gráfica dos medos em pratos de papel, expostos na sala de atividades), o grupo uniu-se de imediato em torno da mesma problemática.

Para fazer face aos dilemas nomeados, todos foram convidados a participar na planificação do que viria a ser concretizado, expressando os seus pontos de vista na construção de um Mapa Concetual (Apêndice C1), guiando-se pelas questões: “O que pensamos saber?”, “O que queremos saber?”, “O que gostaríamos de fazer?” e “Como vamos descobrir?”. As respostas à primeira pergunta confirmaram uma consciência do medo como algo estritamente negativo (“é algo perigoso”), variável de pessoa para pessoa, porquanto cada uma tem os seus próprios medos (“sabemos os medos uns dos outros”), o que demonstra a perceção de que as vivências do outro são diferentes das do próprio. Também foi entendido como uma experiência interior ou psicológica, capaz de se expressar fisiologicamente, comprovando-se por respostas como “sinto-me assustado e o coração bate rápido” e “sinto o medo no coração”. Uma criança (C.O.) mostrou compreendê-lo como um produto da mente, decorrendo de uma apreciação subjetiva, logo não sendo um atributo objetivamente atribuível, dizendo “o medo é uma coisa da nossa imaginação; o medo não existe”. Esta distinção subentendida entre pensamentos e agentes físicos reais consiste numa etapa do desenvolvimento cognitivo que ocorre tipicamente na faixa etária da EPE, no entanto seria plausível que algum colega tivesse dificuldade em compreender a opinião expressa por C.O., dada a variabilidade individual dos ritmos de desenvolvimento (Papalia et al., 2001). Por isso, encetou-se um diálogo de esclarecimento com os presentes, procurando

reforçar-se esta noção. Na segunda pergunta, os modos de lidar com o medo e combatê-lo marcaram a principal preocupação, seguidos da vontade de saber mais acerca da sua natureza, aspeto porventura estimulado pela noção anteriormente partilhada por C.O., passível de provocar dúvidas nos pares. Neste contexto, destaca-se a intenção de averiguar “se os outros também sentem o medo no coração”, manifestando a génese da empatia e a curiosidade das crianças desta idade em relação aos pontos de vista do outro e às suas vivências. Por fim, relativamente à terceira e quarta perguntas, decidiu-se que *internet* e adultos poderiam servir de auxiliares do projeto, materializado sobre diversas formas, desde teatros, a ferramentas criativas de eliminação do medo. Ao longo do processo descrito, as crianças demonstraram-se progressivamente mais entusiasmadas à medida que iam propondo objetivos de aprendizagem e que se apercebiam da enorme panóplia de estratégias a partir das quais os podiam atingir, retratando não só a vontade de conhecer intrínseca à infância, porém também como o estímulo desta característica atua como uma reação em cadeia, na medida em que quanto mais a criança aprende e explora, mais o quer fazer. Terminado o Mapa Concetual e interpretando-se o seu esquema, a equipa pedagógica adequou a sua intencionalidade em função das necessidades identificadas, bem como das hipóteses levantadas. Assim, pensou-se num projeto de construção progressiva e flexível, aberto à espontaneidade do grupo, composto por atividades, enriquecidas por materiais aliciantes e apropriados. O foco incidiu não na eliminação completa dos medos do grupo, mas sim na sua desconstrução, racionalização e criação de ferramentas próprias, que capacitassem as crianças a lidar com situações que as amedrontavam de um modo adaptativo, olhando-as com positividade, naturalidade e confiança, evitando sentimentos de angústia e impotência (Almeida, Dias, & Rato, 2002). O conjunto de algumas ações pedagógicas dinamizadas no Projeto do Medo pode ser consultado no Apêndice C2. No presente relatório, focar-se-á a explanação específica do Espanta-Medos (Apêndice C3), ao passo que no documento análogo do par pedagógico serão versados o Quadro das Emoções e o Gráfico de Pontos.

O Espanta-Medos nasceu diretamente da sugestão dada por C.O., aquando da elaboração do Mapa Concetual, relativamente a realizar uma então denominada Máquina dos Medos, destinada a afastar esta emoção do grupo, “metendo medo ao medo”. Pelas características idealizadas, em colaboração,

decidiu-se que a sua execução seria um caminhar pelo projeto, funcionando como um símbolo do poder transformador das aprendizagens efetuadas. De facto, observou-se que o saber gerado foi altamente emancipatório, uma vez que pela averiguação de diferentes perspetivas acerca do medo, as crianças passaram a olhá-lo com maior serenidade. Logicamente, não o tomavam como algo agradável, todavia também não se deixavam intimidar pela experiência dessa emoção, na medida em que sabiam interpretar as alterações psicofisiológicas que sentiam, respondendo com técnicas individualizadas de racionalização e tranquilização. Assim, a invenção de uma máquina habilitada a assustar o medo representaria esta capacitação emocional associada a uma renovada confiança, diretamente subjacente ao “Aprender a ser” de Delors et al. (1998). Aditivamente, a estrutura proposta contribuiria para a divulgação do projeto à comunidade educativa, especialmente se colocada numa zona comum.

Conquanto para efeitos de planificação se tenham discriminado alguns materiais a ser considerados para concretizar a ideia, esses constituíram apenas uma sugestão, passíveis de ser modificados em função das sugestões das crianças (como, aliás, acabou por ocorrer com grande notoriedade). Assim sendo, mobilizando-as para o epicentro da atuação pedagógica, recolheram-se as suas opiniões sobre a realização da Máquina dos Medos e de qual deveria ser o seu aspeto e constituintes. O grupo mostrou-se empolgado, tendo manifestado a intenção de nela se representarem elementos assustadores como fantasmas. Inicialmente, equacionou-se a elaboração de um único fantasma, em papel branco, tendo G.C. feito um esboço no quadro relativo à sua morfologia (Apêndice C4). Não obstante, vários pares afirmaram desenhar esses seres de um modo alternativo ao apresentado, decidindo-se conseqüentemente que a oportunidade de cada um se exprimir, traçando o seu próprio fantasma de acordo com a sua visão, contribuiria para que a Máquina se tornasse mais assustadora e para que todos nela se sentissem representados, pelo seu papel ativo e contributo num trabalho coletivo.

Devido ao cariz dinâmico de um projeto, frequentemente a execução de uma dada proposta conduz ao aparecimento de novas sugestões que vêm mudar ou complementar as anteriores, tendo-se dado, durante toda a PES, liberdade para que cada um interviesse em qualquer momento com essa intenção (Vasconcelos et al., s.d.). Um exemplo dessa postura ocorreu quando as crianças fizeram o seu fantasma. Aí, um elemento do grupo (C.O.) mostrou interesse em juntar ao seu

desenho um som assustador recorrendo às funcionalidades do código escrito. Por essa razão, dirigiu-se à equipa educativa manifestando a sua intenção de representar o som “uuuh”, perguntando-lhe ainda se se escrevia com recurso à letra <o>. Baseada na proatividade evidenciada, num fomento da consciência fonológica e da iniciação à escrita, C.O. foi orientado para a identificação da diferença entre os fonemas /ɔ/ e /u/, procedendo posteriormente à sua ligação com os grafemas <o> e <u>, respetivamente. Complementarmente, a tríade pedagógica representou no quadro quatro sons possíveis – “oh”; “ooooh”; “uh”; “uuuh” – esclarecendo a ligação entre cada palavra e a sua fonética e reforçando a orientação esquerda-direita da leitura e da escrita (Lopes da Silva et al., 2016). C.O. concluiu que o som inicial feito por si deveria ser representado pelo grafema <u> e escreveu junto ao seu desenho o quarto som proposto (Apêndice C4). Refletindo-se sobre a prática num momento ulterior, interpretou-se que a conceção inicial de C.O. pudesse estar ligada à existência de um fonema /u/ que no seu nome é representado com recurso à letra <o>. Efetivamente, o facto de um mesmo grafema não se associar sempre ao mesmo fonema e vice-versa exige uma compreensão de regras formais de correspondência entre sons da fala e sua escrita no sistema alfabético português, somente atingível a partir da aprendizagem concreta da leitura e escrita, no 1.º CEB. Até lá, o educador de infância deve esclarecer as dúvidas que surjam durante os contactos e brincadeiras precoces com os elementos da língua na EPE, tal como efetuado no caso descrito (Morais, 1997).

A equipa educativa questionou as crianças acerca de outros modos originais de expressar sons assustadores, sem recorrer ao grafismo. Em resposta, propôs-se que a ligação de tampas ou caricas aos fantasmas iria ao encontro do repto lançado. Ao se perguntar como se poderia facilitar o seu chocalhar, fundamentando-se no vento que se fizera sentir nos últimos dias, certas crianças encontraram no espaço exterior a solução. Para além disso, ao observar que os ramos das árvores eram suscetíveis de se movimentar devido a esse agente natural, falou-se na possibilidade de pendurar os fantasmas nas referidas com auxílio de pequenos paus, a procurar no espaço exterior, dando-lhes a sensação de se encontrarem em levitação. Em consequência da reformulação da ideia inicial, a Máquina dos Medos passou a assemelhar-se a um espanta-espíritos, analogia percebida por uma criança, que sugeriu a alteração do nome para Espanta-Medos, o que foi unanimemente aceite.

Evocando o espírito científico no estímulo de comportamentos e atitudes que levem à construção do próprio conhecimento, era perentório confrontar as resoluções provenientes da troca de impressões salientada com os dados empíricos, na ótica de se investigar a sua eficácia (Lopes da Silva et al., 2016; Pereira, A., 2002). Logo, concretizou-se uma adaptação da metodologia científica, subordinada à comparação do efeito sonoro entre tampas e caricas. O grupo parecia dividido quanto à hipótese de utilizar tampas ou caricas, cada um justificando a sua opção em experiências vividas no seu quotidiano. De modo a chegar a um consenso, previu-se que caso fossem atadas caricas e tampas nos ramos de uma das laranjeiras, escutando-se o resultado, todos poder-se-iam basear na mesma experiência para concluir qual o som mais assustador. Destarte, a equipa educativa levou tampas e fios de sediela, enquanto uma criança se ofereceu para levar as caricas, para a materialização da componente empírica, à qual se procedeu. Seguidamente, em grande grupo, recolheram-se as opiniões de todos os presentes face aos dados empíricos, tendo sido as caricas escolha universal ao se constatar que o volume do som das tampas era substancialmente inferior ao das caricas.

Sem recurso a uma metodologia tão rigorosa, permitindo que cada um desse azo à sua criatividade, apurou-se a capacidade dos pequenos paus susterem os fantasmas. Concordantemente, um grupo de voluntários deslocou-se ao espaço exterior, local de eleição no contacto com a Natureza, explorando-o com o propósito de encontrar aqueles passíveis de completar a atividade iniciada na sala de atividades (Apêndice C5). Nessa sequência, todos foram convidados a testar os materiais reunidos, brincando e manipulando-os livremente, avaliando a sua resistência. Ulteriormente a puxarem, partirem, compararem tamanhos, entre outros, a maior parte das crianças mostrou-se apreensiva com a parca segurança que os pequenos paus manifestavam, parecendo demasiado frágeis para suster fantasmas, caricas e ainda resistirem ao vento. Percebendo o projeto educativo enquanto co-construção da criança e do adulto, o par pedagógico ofereceu-se para trazer alternativamente toros de madeira mais resistentes, de tamanho uniforme. Já por parte do grupo, recuperando a experiência que opôs tampas a caricas, sugeriu-se o uso complementar de fios de sediela, revelando-se uma plasticidade mental capaz de cruzar informações de contextos diferentes, relacionando-as de acordo com os dilemas vigentes.

A instalação do Espanta-Medos decorreu uma vez recolhidos todos os materiais necessários. Os fantasmas desenhados foram recortados pelos autores, sendo depois plastificados (Apêndice C5). Não se ignorou a consciência ecológica nesta situação, na medida em que se debateu a legitimidade do uso plástico diante da urgência ambiental contemporânea, chegando-se à ilação de que esse recurso ocasionaria a retardação da deterioração dos fantasmas, provocada pela chuva e pelo vento, acabando por configurar uma atitude responsável, salvaguardando o desperdício de papel. Garantindo que todas as produções seriam perfeitamente visíveis, numa gestão do espaço disponível, optou-se por unir, em cada fio de sedilha, dois a três fantasmas. Para o efeito, a equipa educativa fez um furo em cada carica e em cada fantasma, pelos quais as crianças passaram os fios. Por fim, deram-se nós nas pontas, tendo a tríade pedagógica e alguns pares auxiliado aqueles que se manifestaram menos à vontade nessa vertente da motricidade fina. Ligou-se cada fio a um par de paus, disposto em cruz, colados com cola quente (pela equipa educativa, pelo alto risco de queimadura), conferindo a estabilidade desejada pelo grupo. Por fim, pendurou-se o Espanta-Medos, com intervenção direta das crianças, que transportaram os materiais para o espaço exterior (Apêndice C6). Destaque-se a valorização e o prazer que todos sentiram ao observar o seu fantasma, o que foi visível pelo modo ativo com que o procuravam, alertando os demais para ele.

As dinâmicas por detrás do Espanta-Medos refletem a natureza holística da aprendizagem em EPE, em que as áreas de conteúdo são abordadas em transversalidade. Todas emergiram naturalmente nas diferentes atividades, em correspondência com o cunho pessoal dos sujeitos implicados. Espartilhar o poder de participação das crianças, limitando a expressão dos seus pontos de vista, teria resultado num produto final bastante díspar, sem identidade, porque, ao estar desligado de significado, elas não se reveriam no produto final, nem teriam aproveitado a experiência pedagogicamente (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 1998; Vasconcelos et al., s.d.). Noutra ponta de interesse, a ação educativa retratada conduziu o espaço exterior para uma posição de relevo, rentabilizando as suas potencialidades em atividades orientadas. Apresentado em permeabilidade com o espaço interior, funcionou como uma zona de continuidade da aprendizagem, mostrando que esta não se limita às quatro paredes da sala de atividades, devendo, sim, abrir-se para o mundo, numa ação enriquecedora em termos de oportunidades de construção

do saber. Note-se que tal intencionalidade decorreu de um desafio lançado pela supervisora institucional, motivado pelas informações trocadas relativamente ao contexto de estágio entre a referida e a díade pedagógica, indispensáveis no seio de uma postura colaborativa da formação docente (Roldão, 2007).

Finalmente, o Espanta-Medos, junto com o Mapa Concetual, as representações dos medos em pratos de papel, o Quadro das Emoções, o Cuquedo e o Gráfico de Pontos, concorreram para a divulgação do projeto, ao constituírem desenvolvimentos concretos das atividades efetuadas, expostos em variados locais (Apêndice C7; Apêndice C8). No âmbito da Fase IV, que espelha a visibilidade da socialização do saber, produziu-se também um vídeo, sobre o Projeto do Medo exibido à outra sala de atividades da EPE, bem como aos encarregados de educação, por sugestão das crianças. Decidiu-se que o recurso multimédia abrir-se-ia à participação dos membros do grupo interessados, surgindo individualmente a documentar a sua perspetiva sobre as dinâmicas desenvolvidas e suas problemáticas-base, sob égide das questões: “o que é o medo?”; “como procuramos saber?”; “de que é que as crianças da sala 1 tinham medo?”; “onde sentes o medo?”; “o que sentes quando tens medo?”; “o que fizemos durante o projeto?”; “quantas emoções existem no Quadro das Emoções? E quais são?”; “o que gostaste mais de fazer?”; “o que sabemos agora?”; “gostaram do Projeto do Medo?”. Para além disso, compôs-se de músicas instrumentais adequadas à temática em causa, de uma quadra para afastar o medo, criada pelas estagiárias para o Teatro de Sombras, dita por uma criança que se voluntariou, e por imagens das produções das crianças. O par pedagógico teve também a preocupação de utilizar letras maiúsculas, pois são as conhecidas pelo grupo, acompanhando-as com a leitura do que se encontrava escrito. O vídeo foi recebido com agrado, em particular pelos encarregados de educação, que ficaram impressionados e comovidos pela diversidade de iniciativas encetadas e pela participação ativa dos seus educandos. As famílias sentiram-se parte integrante do projeto, acompanhando-o não apenas pelos registos fotográficos que foram recebendo via correio eletrónico, mas ainda pelos relatos e ações das crianças no meio familiar, que foram partilhando a sua nova visão sobre os seus medos. Expressões como “medo mau” ou “medo bom” passaram a fazer parte do dia a dia de cada um, à medida que se acostumaram a ajudar os irmãos ou os próprios pais a racionalizar sobre receios que manifestassem, transportando os saberes do contexto da EPE para casa.

Avaliando-se o Projeto do Medo em tríade, com as crianças e com as famílias, considerou-se que este respondeu às questões de partida, integradas no Mapa Concetual. Todos participaram ativamente nas várias atividades, investindo a sua proatividade na colocação de questões, procura de respostas, entre outros, onde a emoção e o cognitivo se complementaram.

Foque-se agora a contínua valorização do espaço exterior, estendida à Casinha do Bosque. De inspiração enraizada em “O Coelho Branco” de António Torrado, o recurso mencionado demonstra como um mesmo ponto de partida pode conduzir a aprendizagens bastante diversificadas. Inicialmente, o livro foi trazido para a sala de atividades, na ótica de promover o prazer da leitura e de servir de base para jogos dramáticos, mas pelo facto do grupo se ter identificado com o conto e suas personagens, este acabou de servir de rampa de lançamento para outras ações pedagógicas. Efetivamente, por altura da segunda Manhã Observada, as formandas, juntamente com a educadora cooperante, manifestaram a sua intenção de encadear as atividades orientadas por cada uma, organizando-as numa sequência lógica, evitando que aparecessem desligadas e descontextualizadas. Posto isto, relembro o gosto do grupo por atividades culinárias e a necessidade de criar no espaço exterior um elemento interativo que o dinamizasse, equacionou-se a construção de uma cozinha para aí ser colocada, primeiramente apresentada como sendo pertencente ao Coelho Branco, porém posteriormente oferecida ao grupo, que auxiliasse a fundar o elo ambicionado entre as duas ações observadas. A intenção foi ainda tomar o conto como mote para os dois momentos, surpreendendo as crianças e mobilizando a sua motivação intrínseca para a aprendizagem.

Todos os materiais selecionados para compor a cozinha foram alvo de ponderação, assinalando-se prontamente que deveriam estar habilitados a resistir a condições meteorológicas adversas. Definindo-se esse princípio, o cuidado seguinte passou por edificar a estrutura sobre um sistema de rodas com travagem, concomitantemente facilitando a sua movimentação e garantindo a segurança de todos. Depois, estabelecendo-se a relevância de mediar ocasiões de exploração e experimentação que potenciasses a criatividade do grupo, equipou-se a cozinha não só com instrumentos de culinária (como panelas, frigideiras e frascos com arroz e frutos secos), mas também com materiais da Natureza (como pinhas e bugalhos) e um quadro de lousa, dando base à génese de brincadeiras variadas, combinando uma aproximação a atividades e papéis

sociais com o exercício do jogo simbólico e até mesmo com a relação com o mundo natural (Hohmann & Weikart, 2011). Realmente, no estágio, abordou-se o Conhecimento do Mundo, dialogando-se com as crianças sobre o que eram os materiais da Natureza presentes e qual a sua origem. Por outro lado, apontou-se à importância da manipulação concreta na construção do próprio saber e no desenvolvimento da motricidade (Lopes da Silva et al., 2016). Já numa componente de consciencialização ecológica, montou-se um ecoponto e introduziram-se recipientes de lata, cartão e plástico reaproveitados, tendo-se inclusivamente pedido ao grupo que trouxesse embalagens de casa para acrescentar às existentes, numa perspetiva de reutilização. Na parte inferior da Cozinha do Bosque, instalou-se uma horta de ervas aromáticas, a ser cuidada pelas crianças, o que favoreceu atividades de pesquisa relativamente aos cuidados a ter para que uma planta cresça e se desenvolva, remetendo para as condições necessárias para gerar e preservar a vida, bem como para o seu reconhecimento das plantas enquanto ser vivo, com diferenças e semelhanças comparativamente aos animais. Um aspeto importante de toda a logística descrita prende-se com tudo se encontrar construído à altura das crianças, assegurando que estas conseguissem interagir de modo independente com todos os constituintes do recurso (Oliveira-Formosinho et al., 1998).

No dia da sua apresentação às crianças, a cozinha foi colocada no espaço interior, visto que as condições climatéricas só aí permitiam o desenvolvimento da Manhã Observada (Apêndice D1). Após a primeira atividade, da responsabilidade do outro membro do par pedagógico, assente em jogos motores e na recuperação da história “O Coelho Branco”, iniciou-se aquela organizada pela redatora do presente relatório. Adotando como temática central uma experiência culinária (confeção de bolachas de cenoura), a finalidade central propunha-se a levar o grupo a vivenciar um contexto de aprendizagem ativa globalizante, que clarificasse o sentido prático dos seus saberes, lhes oferecesse um desafio cognitivo aliciante e os impelisse a desenvolver capacidades da sua Zona de Desenvolvimento Proximal, com utilidade para a vida quotidiana, ganho de autonomia e consciência de si como aprendiz.

Concretamente, começou-se por esconder na cozinha uma carta redigida pelo Coelho Branco, o seu livro de receitas pictóricas e os vários ingredientes e materiais necessários à confeção das bolachas, utilizando-se alguns elementos das próprias crianças. No quadro de lousa registou-se a versão escrita da receita

a seguir, complementada pelo registo pictórico constante no livro de receitas, que serviram para promover o contacto com a escrita e suas funcionalidades, além da interpretação de uma linguagem gráfica. Por um lado, o livro diligencia a compreensão das receitas, por outro, colabora na emergência da escrita, na medida em que inclui, debaixo das imagens, a ação traduzida em palavras (em maiúsculas). Em adição, assiste na preservação das várias receitas, já que o quadro de lousa só tinha espaço para sensivelmente uma, além de ser suscetível a que determinadas condições climáticas estraguem o seu conteúdo. Após este momento, as crianças foram convidadas a observar a cozinha, revelando um enorme fascínio pelo facto de muitos dos recursos aí presentes serem aptos para uso efetivo em atividades culinárias (ao contrário do que ocorria na área da casinha). Uma criança reconheceu, com agrado, a sua chávena. Esta situação patenteia a relevância de aproximar as ações desenvolvidas em contexto de EPE do quotidiano familiar do grupo. Ademais, face à predisposição incitada, fundamenta-se o levantamento de hipóteses sobre o que se iria fazer, numa resposta ao fascínio do grupo que anexa o recurso ao pensamento crítico e imaginação. Pelo exposto, a estagiária questionou a sala 1 relativamente às suas impressões sobre de quem seria a cozinha e apresentou os vários recursos aí presentes (à exceção dos escondidos). À medida que o realizava, houve o cuidado de gerar um processo interativo, evitando-se a simples nomeação do que se mostrava. Por isso, foi-se incentivando, em grande grupo, que comparassem os elementos quanto a diferentes grandezas, como o comprimento e a capacidade, perguntando-se, por exemplo, qual das colheres era maior, menor e qual poderia receber maior quantidade de um dado ingrediente, estimulando-se o sentido de medida e a apreciação dos atributos mensuráveis dos objetos. Relativamente aos raladores, D.C. mostrou interesse em sentir a sua textura e a formanda passou dois raladores por todas as crianças para que, com cuidado, lhes tocassem. Este fenómeno ilustra a importância da experiência sensorial para o sujeito em idade pré-escolar na exploração do mundo que o rodeia (Papalia et al., 2001). Nesta altura, sentiu-se a necessidade de trazer a Camila (Apêndice D2) para a atividade, um fantoche conhecido pelo grupo, promotor da atenção e concentração, pois as crianças estavam muito ativas, o que era pretendido, conquanto fosse necessário que escutassem o contributo do outro e que se sentissem elas próprias escutadas. Seguidamente, chamou-se a atenção para o quadro de lousa, onde a receita estava inscrita,

embora não fosse decifrável para os envolvidos. Afirmando possuir dotes mágicos, a mediadora da atividade alegou conhecer uma forma para solucionar esse dilema, trazendo também novos desafios ao grupo, para a qual necessitava da ajuda de voluntários. Assim, segurando uma varinha mágica, disse uma quadra em rima, e solicitou o apoio de três crianças (A.S., D.C. e I.A.) para procurarem na cozinha o que tinha aparecido através da magia (Apêndice D3; Apêndice D6). Contextualizando este ponto, há a informar que a magia fora um tema recorrente das semanas prévias e na cultura popular ela surge frequentemente associada a rimas, pelo que este recurso sustentava e complementava a utilização da varinha mágica e dos dotes supramencionados. Além disso, desejava-se introduzir a temática das rimas, numa iniciativa que culminaria na potenciação da Árvore das Rimmas.

Uma vez encontrados o livro de receitas pictóricas e a carta do Coelho Branco, estes foram explorados. Relativamente ao primeiro, explicitou-se que incluía várias receitas, com produtos diferentes, sendo de fácil manuseamento para facilitar o registo de novas propostas. Pelo facto de se tratar de um produto para ser abordado em continuidade e em jogo espontâneo, ficou na área da biblioteca, para consulta livre (Apêndice D4). Já a segunda, um recurso escrito que exemplificava as funções desta forma de expressão, foi lida e mostrada, enunciando um desafio do Coelho Branco ao grupo, pedindo que realizassem uma das receitas para entregar à Formiga Rabiga (outra personagem do conto, já conhecida) com os ingredientes que viessem a encontrar, traçando-se, então, um grande objetivo para aquele momento de aprendizagem, que amplificou o comprometimento do grupo com a ação educativa (Apêndice D5).

Este momento serviu de mote para que quatro crianças (C.O., R.C., M.M. e M.B.) fossem convidadas a procurar ingredientes na cozinha passíveis de ser utilizados para confeccionar receitas, colocando-os no chão para que todos os observassem. Já D.L. foi incentivado a contar quantos ingredientes estavam presentes. Utilizando correspondência termo a termo, a criança começou por quantificar 10. Sem efetuar qualquer reparo à resposta, a formanda observou que a criança se localizava demasiadamente longe dos ingredientes, podendo essa distância ter concorrido para dificultar o processo de contagem. Por conseguinte, questionou se esta se queria aproximar para contar novamente. A criança assentiu e corrigiu a sua resposta original para nove (Apêndice D6).

Ulteriormente, as crianças foram convidadas a fazer uma correspondência termo a termo, desta vez entre os ingredientes que tinham à sua disposição e os presentes nas receitas. Salvaguarde-se a preocupação em identificar todos os elementos das referidas e em salientar a conexão entre linguagem escrita, pictórica e oral. Concluindo que nenhuma alternativa oferecia uma correspondência total, alguns elementos começaram a sugerir soluções como ir à cantina, manifestando a sua apetência pela resolução de problemas. Não obstante, essa proposta não eliminava todas as carências. Por fim, aproximaram-se da receita das bolachas de cenoura, porquanto apenas faltavam as cenouras, tendo uma criança sugerido irem à horta da EPE buscá-las. Aproveitando a pausa na precipitação, todos se dirigiram à horta. Aí, quatro crianças recolheram as cenouras e D.R. exclamou que na horta existiam mais cenouras do que as que precisavam, dado que na receita se mencionavam somente três cenouras e na horta existiam quatro, manifestando a emergência do sentido de número a partir de conceitos como a cardinalidade e a comparação de conjuntos aplicados a dilemas concretos. De retorno à sala, iniciou-se a confeção da receita. Cada criança foi colaborando na mobilização de utensílios e ingredientes, mediante a iniciativa própria e convites do adulto. Nesse contexto, novamente refletindo sentido de número, algumas crianças perguntaram porque a formanda pedira que se reunissem quatro pratos se só tinham três cenouras, ao que se respondeu que o quarto prato seria para outro efeito. Note-se que os termos envolvendo a ordinalidade foram sendo referidos fluidamente, fazendo com que se integrassem naturalmente e paulatinamente nos esquemas cognitivos dos presentes. Existiu também o cuidado de ir questionando as quantidades que iam sendo necessárias, as unidades de medida utilizadas, os produtos que surgiam em maior ou menor quantidade e o tamanho comparativo dos vários recipientes utilizados. Apelou-se ao reconhecimento dos numerais presentes e as receitas foram lidas, passando-se o dedo por baixo das sílabas à medida que iam sendo proferidas. Sem nunca ser mencionado claramente aos presentes, abordaram-se operações como a adição e a subtração (por exemplo, quando se chegou à conclusão de que de quatro cenouras se usarem três, acaba por sobrar uma). As várias etapas culinárias orquestraram-se pelos interessados, com orientação do adulto e sua intervenção se necessário, mantendo uma base de proatividade, colaboração, partilha e manipulação direta dos ingredientes e aparelhos. M.R., M.C., M.M. e C.P.

mediram a farinha através de chávenas e I.A. mediu o açúcar do mesmo modo. D.L. foi convidado a partir o ovo, S.S. mediu o fermento e A.S., para além de colocar as 10 colheres de óleo, misturou tudo com uma colher. M.C. e D.R. amassaram com as mãos o preparado. No que diz respeito a raspar as cenouras, as crianças alternaram entre si esta função. Quando foram apresentados os raladores, algumas crianças mostraram preferência por determinados modelos, expondo o peso do quotidiano familiar e do transporte do conhecimento formado nesse meio para o dia a dia na instituição (Apêndice D6).

De seguida a esta fase em pequenos grupos, planificou-se uma mudança na dinâmica. Consequentemente, organizou-se um tempo de transição, procurando reunir todos os membros da sala num momento agradável que oferecesse conforto e previsibilidade predispondo as crianças para a entrada numa nova etapa (Hohmann & Weikart, 2011). Para tal, o elemento da díade pedagógica em foque cantou uma música da sua autoria, resumindo o percurso efetuado até então (Apêndice D7). Cantar para e com as crianças com e sem gestos era algo comum na rotina diária, sendo muito apreciado por elas, na medida em que lhes oferecia uma sensação de bem-estar. O facto de se ter criado uma letra de raiz e de se a ter complementado com gestos acrescentou uma grande dose de motivação, porque as crianças ficaram aliciadas, tentando reproduzir o que observavam. Enfim, estabeleceu-se um clima propício para o prosseguimento da ação educativa, retomando-se com a troca de ideias, em grande grupo, sobre o vestuário típico de um cozinheiro. Posteriormente a esta evocação do mundo social, escutaram-se as respostas e cada criança, auxiliada pelos adultos, vestiu um chapéu e um avental de cozinheiro. Entenda-se que os uniformes não foram dados numa altura precedente para que todos estivessem fisicamente mais à vontade para se movimentarem pelo espaço. Além disso, a razão da sua utilização engloba uma conotação sobretudo simbólica, social e motivacional. Sequencialmente, a cada elemento deu-se uma forma e um pouco da massa para amassar, conquanto se verificasse liberdade para trocarem formas ou realizarem os seus próprios formatos, ao sabor da sua criatividade. Finalmente, colocaram-se as bolachas num tabuleiro forrado com papel vegetal e a assistente operacional dirigiu-se à cozinha da instituição para colocá-las no forno. À tarde, uma vez cozinhadas, cada um pôde degustá-las, apreciando o resultado dos seus empreendimentos (Apêndice D6).

No dia seguinte, foi lida às crianças uma carta de agradecimento da Formiga Rabiga, em rima, que as informara de ter provado e apreciado as bolachas, distinguindo com sucesso o objetivo central. Apesar disso, as crianças mostraram-se desejosas de contactar diretamente com essa personagem. Portanto, numa surpresa lúdica destinada a terminar a atividade com uma conotação positiva, valorizando o empenho de todos, cantou-se “A Formiga Vaivém” do livro “Segredo da Floresta”, uma das músicas mais solicitadas diariamente, procurando chamar-se a referida, que acabou por aparecer ao grupo na forma de um fantoche, com o qual brincaram em jogo espontâneo (Apêndice D8). Mencione-se que C.O. sugeriu complementar o chamamento da personagem com a formação de um trilho de migalhas, levando a uma pequena troca de impressões sobre a dieta e comportamentos de insetos como as formigas, evocando saberes do mundo animal.

Por sua vez, a iniciativa explorada reforçou o desenvolvimento da Árvore das Rimas, recurso não iniciado pelas formandas, mas potenciado por elas e pela educadora cooperante em diferentes ocasiões. Pormenorizando, as rimas da Formiga Rabiga, da Magia e do Medo (relativa ao Teatro de Sombras, que não foi descrito neste relatório) foram redigidas em separado para se colocarem na Árvore das Rimas. Observando-as, algumas crianças autonomamente começaram a copiar a escrita dos cartões para folhas em branco, numa iniciativa de promoção à emergência da linguagem escrita e identificação das suas convenções com possíveis repercussões positivas na transição para o 1.º CEB. Alguns elementos do grupo quiseram registar rimas originais, tendo sido incitados pela equipa educativa a realizar representações gráficas das mesmas, colocando-as na Árvore das Rimas e nas paredes da sala de atividades. Exemplificando, uma criança desenhou uma menina e uma melancia numa folha, traduzindo a rima “Sofia, Melancia” (Apêndice D9).

A avaliação introspetiva da atividade culinária foi positiva, aliando-se a receção favorável das crianças à materialização de um conjunto de iniciativas pedagogicamente ricas. Aditivamente, o transporte da cozinha para a sala de atividades comprovou a sua permeabilidade, elucidando como, entre o espaço interior e o espaço exterior, os recursos mantêm, ganham e perdem propriedades, num processo dinâmico em que a criatividade de adultos e crianças tem um papel preponderante na construção de oportunidades de crescimento e aprendizagem. À vista disso, depois das ações descritas,

dialogou-se com as crianças acerca do destino a dar à estrutura. Algumas levantaram a hipótese de a colocar ao lado da cozinha já existente na área da casinha. Outro membro referiu que podiam substituir esta última, vendendo-a. Em resposta, pretendendo estimular a relação com outros pares, a equipa educativa afirmou que se a nova cozinha ficasse dentro da sala de atividades, as crianças da sala 2 não poderiam brincar com ela, o que faria com que perdessem uma boa oportunidade de partilhar o recurso e formar novas amizades (Neto & Lopes, 2018). Então, M.C. sugeriu que a cozinha fosse colocada no *hall*, entre as duas salas, sem embargo apontou-se que por se tratar de um local de passagem, tal proposta traria constrangimentos na deslocação das pessoas. Perante o impasse criado, a equipa educativa propôs que o espaço exterior fosse o local eleito, tendo as crianças respondido com preocupação, temendo que as condições no exterior deteriorassem a cozinha. A tríade pedagógica tranquilizou-as, dizendo que todos os materiais usados resistiriam aos vários estados de tempo, pelo que se concordou em selecionar a opção mencionada. Incluir o espaço exterior na partilha foi um ato intencional, para que progressivamente as crianças se fossem consciencializando das suas potencialidades, interpretando-o como uma zona dinâmica, ao mesmo nível da sala de atividades. Diante da alteração operada, dialogou-se acerca de um possível nome para dar à cozinha, que, pela proximidade com a horta e o conto “O Coelho Branco”, se denominou Cozinha do Bosque.

Durante o primeiro contacto com o recurso no espaço exterior, as crianças, espontaneamente, representaram situações da vida familiar, assumindo diferentes papéis e estilos de interação (Apêndice D10; Apêndice D11). Da mesma forma, fizeram corresponder elementos reais aos constituintes da caixa dos materiais da Natureza, em jogo simbólico, conforme comprovam os esclarecimentos que fizeram à equipa educativa:

D.R.: Os guardanapos podiam ser as folhas [de plátano] e a pinha o copo.

M.B.: E as folhas [de eucalipto] podem ser os talheres!

(...)

Estagiária: I.A., o que temos aqui (apontando para uma caixa com bugalhos)?

I.A.: São ovos!

Brincaram também com frascos com feijão, arroz, massa e amendoins, avaliando a sua textura, cheiro, forma, cor e sabor em experiências sensoriais. No final, mostraram interesse em guardar nos frascos os ingredientes em

separado, testando vários métodos de separação para a resolução do problema, tais como a escumadeira ou passar de mão em mão os elementos, variando a distância entre os dedos, recorrendo à motricidade fina (Apêndice D10). Outra ação espontânea passou por aproveitar o giz da cozinha para se expressarem no chão do espaço exterior. Analisando os elementos desenhados, detetou-se uma ponte com atividades desenvolvidas no interior da sala. As crianças desenharam o Cuquedo e a Cuqueda, representaram as suas emoções com *emojis* (num paralelismo à sua utilização no Quadro das Emoções), registaram os seus nomes, representaram numerais, jogaram ao galo, entre outros (Apêndice D13).

O envolvimento crescente das crianças na nova área levou ao seu alargamento, decidindo-se, em cooperação, acrescentar-lhe uma sala de jantar (Apêndice D11). Por esse motivo, a equipa educativa pintou quatro grandes latas e arranjou um tronco de madeira, desafiando o grupo a, com eles, organizar a nova divisão. Em unanimidade, decidiram que as latas representariam cadeiras e o tronco de madeira corresponderia a uma mesa. Posto isto, transportaram os novos constituintes da sala de atividades para o espaço exterior e dispuseram-nos a gosto. Assim, a Cozinha do Bosque deu lugar à Casinha do Bosque (Apêndice D12), uma iniciativa passível de ser abordada e desenvolvida em continuidade ao longo do ano. Nesta sequência, as crianças continuaram a ser construtoras ativas do recurso realizando um centro de mesa para a Sala de Jantar do Bosque, potenciando a vertente estética e social desta divisão, com recuso a três folhas de plátano e outras três de eucalipto, uma pinha e cola.

Analisando algumas das ações sobre as quais se desenvolveu a PES em EPE, urge patentear a pertinência de as olhar como pilares estruturais na construção e descoberta da “terceira margem do rio” (Nóvoa, 2011). Cada atividade nasce enquanto desafio a uma profissionalização gradual e consciente em que os conhecimentos e capacidades obtidos na formação académica se reinventam em contacto com aqueles gerados na prática, originando um saber experiencial. Por sua vez, a relação com as crianças, supervisora institucional, equipa pedagógica e assistentes operacionais colabora para a pluralização desse mesmo saber, exponenciando-o e diversificando-o pela integração das diferentes contribuições, necessidades e exemplos na formação de uma só atitude laboral, personalizada e concordante com a otimização da ação pedagógica e com o bem-estar dos principais agentes do processo educativo: as crianças (Roldão, 2007).

## 2. PERCURSO VIVIDO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em virtude de circunstâncias que à frente se explorarão, o tempo útil de estágio em 1.º CEB foi inferior ao inicialmente estipulado. Por esta via, de modo a evocar o percurso vivido com a maior clareza possível, proporcionar-se-á uma visão integral e cronológica sobre o mesmo, deixando transparecer ao máximo intencionalidades, significados e oportunidades de crescimento.

*A priori*, clarifique-se o peso da vertente colaborativa em todo o processo, envolvendo díade pedagógica, supervisora institucional e orientadora cooperante numa relação de intercâmbio, sem a qual a oportunidade formativa vigente teria corrido sérios riscos de não ser completada satisfatoriamente. Em adição, note-se a preocupação permanente em disponibilizar aos alunos ocasiões pertinentes de se desenvolverem, sob égide de um currículo flexível de tendência humanista, coerente com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e com as Aprendizagens Essenciais (AE). Nessa linha, procurou-se sempre valorizar as suas necessidades e interesses, servindo estas de base para atividades com articulação curricular, ricas na promoção de diferentes modos de aprender.

De acordo com as orientações emanadas da Coordenação do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, as primeiras duas semanas em contexto prático destinaram-se essencialmente à observação participante, bem como à cooperação nas atividades organizadas pela docente titular de turma. Tal postura enquadrava-se num processo gradual emancipatório, visando inicialmente a criação de firmes bases relacionais com os membros do grupo e outros atores educativos, para a partir daí fundar condições propícias ao desenvolvimento autónomo de momentos pedagógicos de sucessiva maior duração. De resto, considerando que a maioria dos alunos partilhava a mesma turma desde o 1.º ano e face à entrada da díade pedagógica no contexto *in media res* (2.º Período), revelava-se igualmente pertinente a aferição das principais características de cada dimensão do ambiente educativo, a fim de que as intervenções planificadas não fossem disruptivas ou até incoerentes perante aquelas crianças específicas, naquele momento, visto que é o contexto que legitima a prática (Freire, 2002; Oliveira-Formosinho, 2014).

Todavia, a evolução das interações estabelecidas levou espontaneamente a que as estagiárias, em conjunto com a professora cooperante, passassem a orientar tempos de transição através de jogos simples com intenção educativa, em grande grupo. Com efeito, especialmente durante o período da tarde, quando o cansaço físico e psicológico se adensava, esse tipo de iniciativas apresentava benefícios na retoma da predisposição para a aprendizagem após o intervalo de almoço, atuando sobre a capacidade de atenção e concentração. Do mesmo modo, induzia uma sensação prazerosa pela introdução do lúdico na sala de aula. Nesta linha, o “jogo da força” era um dos mais requisitados. Detalhadamente, um aluno definia uma temática perante os colegas, escolhendo uma palavra desse campo lexical, sem a divulgar. Já no quadro, desenhava espaços correspondentes às letras da palavra selecionada, cabendo aos presentes adivinhá-las. Porquanto o número de tentativas era limitado, a turma tinha de colaborar e discutir estratégias para atingir o seu objetivo comum, assistindo-se à evocação e manipulação de saber prévio para fundamentar modos de atuação originais diante das exigências circunstanciais (Ferraz & Belhot, 2010). Exemplificando, começar por sugerir vogais era uma das opções frequentemente defendida, justificada por existirem em número reduzido relativamente às consoantes, formarem o núcleo das sílabas e serem determinantes na perceção auditiva das palavras. Posto isto, formava-se uma ocasião de desenvolvimento interessante, abarcando conhecimentos prévios, raciocínio, antecipação, sentido crítico e relações interpessoais, com a negociação de pontos de vista acerca das melhores resoluções para um dado problema (Martins, G. et al., 2017). No que concerne à vertente do Português, para lá do referido, reforçava-se a competência ortográfica, quer pela via visual, relativa ao contacto com a forma escrita, quer pela via fonológica, ligada à consciencialização dos fonemas que compõem uma dada palavra (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Por fim, a imaginação do selecionador da palavra ditava a abordagem de outras áreas do saber, recuperando-se temas como as classes de palavras, planetas do Sistema Solar, animais terrestres, entre outros. Assinale-se, pois, o valor pedagógico-didático inerente a certos jogos simples, mediante o seu exercício sob uma práxis consciente e intencional.

Uma vez na terceira semana, as docentes estagiárias foram incumbidas da planificação de duas atividades de cerca de uma hora e meia, a desenvolver em duas manhãs. Em função de se tratar das suas atividades orientadas inaugurais

em 1.º CEB e no seguimento do plano curricular da turma, a professora cooperante propôs que estas tomassem um cariz de consolidação e avaliação formativa sobre temáticas já analisadas em aula, de Português, Matemática e Estudo do Meio. O par pedagógico anuiu à proposta, conquanto tenha acrescentado a sua intenção de agir numa base de articulação curricular, bem como de interceder sobre oportunidades de construção de competências pertinentes de acordo com os dados investigativos recolhidos nas semanas iniciais. Por parte da supervisora institucional, receberam-se indicações para colocar as ideias em prática livremente nas primeiras interações, pretendendo posteriormente proceder-se a uma reflexão colaborativa retrospectiva para avaliar erros e crescer formativamente a partir deles. Para além disso, numa lógica de Investigação-Ação e de aprofundamento do conhecimento acerca do grupo, pretendia avaliar-se o tipo de estratégias que melhor se enquadraria nas suas características e preferências. Em ambos os momentos, seguiu-se uma estrutura flexível, mas coerente, composta por um desafio inicial, onde a uma componente de instigação da curiosidade se adicionou a mobilização de conhecimentos prévios a conectar com as novas competências. Seguidamente desenvolveram-se as estratégias, articuladas com recursos didáticos, que foram desenhadas de acordo com os objetivos educativos e com as ações da Taxonomia de Bloom adequadas a cada situação. Depois, orientou-se a aplicação dos conhecimentos construídos e, por fim, a sua clarificação através da sistematização, compondo-se um trajeto faseado e gradual, da captação do interesse dos alunos à reorganização dos seus esquemas mentais, sem perder de vista os objetivos traçados. Proporcionou-se, pois, a indução de um processo de aprendizagem-ensino alinhado com a construção gradual de significados, em detrimento da apresentação desorganizada de ações, que seria tão prejudicial ao envolvimento da turma, quanto à promoção de competências.

Nos dias que antecederam a primeira dinamização educativa, convidaram-se os alunos interessados a participar em vídeo-gravações, onde lhes foram realizadas algumas questões referentes às AE de Português e Matemática, mantendo-se secreto o intento central, gerando curiosidade (Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d). Ulteriormente, o vídeo foi editado e divulgado como início das ações estratégicas, para regozijo e surpresa do grupo, cumprindo, dessa forma, um duplo propósito: a motivação e contextualização face às restantes atividades da manhã, e a introdução do uso

de recursos tecnológicos, cujo papel em ambiente educativo foi tomado como vantajoso no sentido de criar inovadoras oportunidades de aprendizagem com significado e identificação por parte das crianças (Quadros-Flores, 2016). Supletivamente, o par pedagógico utilizou as gravações como ferramenta de avaliação formativa, analisando áreas de incidência pertinentes na sessão, assim como de autoavaliação, incentivando os visados a partilhar a sua reflexão sobre dificuldades e facilidades sentidas, já *off the record* (Decreto (Dec.) Lei n.º 17/2016, de 4 de abril; Santos, 2002). Mantendo presentes as necessidades encontradas, depois de um diálogo sobre as expetativas relativamente a essa manhã, projetou-se e discutiu-se o conteúdo de dois *PowerPoint's*, sustentados em questões derivadas dos conhecimentos, capacidades e atitudes ilustrados no vídeo ou referidos como alvo de dúvidas (por exemplo, “qual a palavra primitiva de maresia?”; “quantas unidades compõem uma dezena?”, “qual é o dobro de 15?”). As *skills* cognitivas subjacentes a esta circunstância relacionavam-se predominantemente com as ações “lembrar” e “entender” da Taxonomia de Bloom, enquadrando-se numa intenção construtivista de solidificar competências de domínio essencial para concretizar as etapas seguintes da atividade educativa, direcionadas a “aplicar” (Ferraz & Belhot, 2010). Nesse encaixe, a fim de mobilizar, manipular e reorganizar o saber construído, os alunos foram conduzidos ao espaço exterior, tendo aí desenvolvido duas atividades motoras estruturadas, inspiradas em jogos tradicionais, em que a aplicação de conhecimentos adquiriu centralidade. No primeiro, denominado “Caça às palavras”, um dos envolvidos tinha a função de apanhador. Ao tocar num colega, formulava-lhe uma pergunta/indicação sobre formação de palavras (por exemplo, “forma uma palavra com um sufixo”). Caso este acertasse, passava a cumprir a função de apanhador, e caso errasse teria de ficar parado até que outro membro da turma acertasse numa questão/indicação, dando-lhe a mão para formarem uma corrente de apanhadores (Apêndice E1). Repare-se que a capacidade de realizar indagações referentes a uma dada temática tem uma alta faceta pedagógica, ao acarretar um domínio tal sobre o saber que permita a sua desconstrução e reestruturação na forma de questões ou desafios. Consuma, portanto, um processo metacognitivo, na busca de expandir os modos de representação de um dado conhecimento para lá da sua simples aplicação, admitindo-se a sua ligação com a ação de “analisar” da Taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010; Mooney, 2013; Papalia et al., 2001). No segundo jogo,

designado “Jogo da Barra”, a turma foi dividida em dois grupos (de 12 e 13 elementos), organizados em colunas equidistantes de uma das docentes estagiárias, que segurava um lenço (Apêndice E2). A cada aluno de cada equipa foi atribuído um número de um a 13 (na equipa com menos elementos, a uma criança, foram atribuídos dois números). Fundamentalmente, a detentora do lenço evocava aleatoriamente os números de modo criativo (são exemplos: “70 décimas” ou “o triplo de três”), cabendo aos respetivos alunos correrem para apanhar o lenço, voltando de seguida para o seio da sua equipa (valendo um ponto) ou para a área da equipa adversária (valendo dois pontos). Existia também a hipótese de recorrer a um código pré-estabelecido (“água” significava que ninguém se podia mover; “fogo” dava permissão para que todos os participantes corressem; “caranguejo” sinalizava que os elementos daquela ronda teriam de correr de costas; “vinho” indicava que as deslocações processar-se-iam ao pé-coxinho). Como sistematização, foram entregues esquemas com os conteúdos de Português e Matemática abordados, além de exemplos de desafios com questões e indicações relacionados com temática dos dois jogos. Os documentos foram discutidos em grande grupo e colados nos cadernos diários, mantendo-se um registo das aprendizagens estimuladas.

A matriz destes momentos começou a ser cogitada no encaixe da reação positiva expressada aquando dos tempos de transição anteriormente descritos, interpretando-se como um fator convidativo à potenciação do jogo educativo noutros espaços menos utilizados no quotidiano, na busca de pluralizar as experiências do grupo a partir da permeabilidade e plasticidade das diferentes zonas da instituição (Cabral, 2016). Por outro lado, na sequência da observação participante e da consulta de literatura sobre o tema, colocou-se a hipótese de que a redução do tempo que as crianças permanecem sentadas fosse um modo eficaz de as auxiliar a manter uma postura convidativa à aprendizagem ao longo do dia escolar (Mazzoli et al., 2019; Tremblay et al., 2011). Mazzoli et al. (2019) afirmam inclusivamente que a combinação de jogos físicos com desafios mentalmente exigentes pode melhorar as funções cognitivas e aumentar a capacidade de concentração, numa perspetiva holística do desenvolvimento da criança. Efetivamente, nessa tarde, a turma mostrou-se mais tranquila e recetiva às restantes dinâmicas, embora se considere que seria relevante, de um ponto de vista investigativo, continuar a estudar o efeito destes empreendimentos em planificações futuras (Estrela, 1994). A despeito do

explicitado, não se deve perder a noção do valor intrínseco das atividades em termos do desenvolvimento psicomotor saudável e da promoção do gosto pela escola e aprendizagem, realçado nos seguintes comentários de alunos: “costumo fazer este jogo [“Jogo da Barra”] no meu ATL, mas aqui sinto que joguei e também aprendi” (C.F.); “podemos fazer mais vezes aulas assim?” (R.P.); “quando vai ser a próxima aula em que vamos lá para fora?” (J.P.) (Ministério da Educação, 2018a).

No que toca à componente de cidadania, também se denota um foco importante, nomeadamente nas relações interpessoais, transversais ao trabalho em equipa e à adaptação dos comportamentos em contexto de cooperação/competição (Ferreira & Santos, 2007; Martins, G. et al., 2017). No entanto, em linha do que vinha sendo observado desde o início do estágio em 1.º CEB, registou-se algum excesso de competitividade e individualismo, com pouca preocupação com os sentimentos do outro, conseqüentemente salientando a necessidade de encetar uma abordagem mais premente no campo das competências relacionais. De todo o modo, as docentes estagiárias atuaram como mediadoras dos conflitos que iam surgindo, assegurando que as atividades prosseguiram frutiferamente, isto é, num ambiente propício à aprendizagem de todos, incentivando a entreajuda e atribuindo um reforço positivo em situações em que esta era manifestada. Nessa linha, foi com satisfação que detetaram a inclusão orgânica de M.R. na sua equipa, firmada na aprendizagem coletiva e na consciencialização do grupo de que a variabilidade de características humanas é benéfica da consecução de objetivos comuns. A diferenciação pedagógica encontrou-se presente na gestão da experiência educativa de todos os envolvidos, tendo existido a preocupação individualizada de colocar os alunos perante perguntas e desafios adequados à sua Zona de Desenvolvimento Proximal, providenciando que todos pudessem sentir-se concomitantemente desafiados e satisfeitos com a sua prestação (Cabral, 2016; Maia & Freire, 2020).

Quanto à segunda prática educativa planificada, pensou-se como um meio de continuar uma aprendizagem pela ação, bem como de evidenciar a plasticidade subjacente a espaços que as crianças da turma habituaram a conceber como imutáveis, pelo potencial que essa intencionalidade encerra na gênese de situações de aprendizagem originais, envolvendo novas e diferentes escolhas, atitudes e imaginação. Já ao nível dos recursos, tencionava continuar

a explorar-se as potencialidades do jogo educativo e da modalidade digital, pela qual os alunos mantinham interesse em virtude da sua apreciação pela imagem, movimento e novidade a ela associada. Ao mesmo tempo, almejava-se a refutação do livro como única fonte de informação possível, com o objetivo de pluralizar e dotar a sua busca pelo saber de ferramentas mais apelativas, concordantes com a diversidade de meios de conhecimento existentes na sociedade contemporânea, em relação aos quais é fundamental exercer um domínio satisfatório na sua interpretação, análise e utilização para conversão da informação em conhecimento (Perrenoud, 2000; Quadros-Flores, 2016; Tormenta, 1996). Isto posto, para a atividade pedagógica, desocupou-se a região central da sala de aula, onde se colocou um dado de espuma ornamentado de grandes dimensões, e convidou-se a turma a sentar-se no chão, em seu torno, induzindo espanto e curiosidade. O dado foi, então, utilizado na dinamização de um jogo de tabuleiro digital (Apêndice E3) da autoria das docentes estagiárias, em que as crianças, divididas em equipas, iam manifestando os seus conhecimentos construídos sobre o ciclo natural da água, as mudanças de estado físico e o Sistema Solar para poderem avançar com o seu peão. Por sua vez, o saber evocado e aplicado resultou do debate, criação de representações e cruzamento de informações de dois vídeos e de um *PowerPoint* sobre as temáticas versadas, coincidindo com os propósitos iniciais da díade pedagógica (Ministério da Educação, 2018b). Transversalmente, apelou-se com sucesso a que todos participassem e variassem os seus contributos (seja a ler a pergunta, a marcar a pontuação, a responder após uma decisão coletiva ou a lançar o dado), dividindo-se tarefas no seio do grupo, com a preocupação interpessoal de que ninguém ficasse excluído e de que não existisse monopolização de uma determinada ação (Arends, 2008; Kilpatrick, 2008).

Retrospectivamente, as duas manhãs planificadas, embora constituam intervenções inaugurais na PES em 1.º CEB, cumpriram os objetivos propostos no foro das AE, do PA, das indicações da orientadora cooperante e da supervisora institucional. A turma revelou interesse pelas ações orientadas e a mobilização intencional de recursos e espaços impulsionou uma aprendizagem rica e prática, em que a articulação de saberes e competências foi uma constante. Em adição, as estratégias escolhidas colaboraram na inclusão de todos, em processos de enriquecimento mútuo. De igual modo, a relação com as crianças saiu reforçada, além de se terem observado características relevantes para o

entendimento das necessidades e interesses da turma. Do lado da componente formativa profissionalizante, constituiu uma oportunidade de colocar em ação representações e saberes, inseridos numa lógica de epistemologia praxeológica, da qual surgiram novos significados, sobretudo relacionados com o potencial pedagógico da pluralização de recursos adequados e com a relação sinérgica estabelecida entre jogo, atividade física e predisposição para a aprendizagem. (Arends, 2008; Martins, G. et al., 2017; Quadros-Flores, 2016; Vieira, 2013). O crescimento pessoal e profissional expressado teria sido benéfico na dinamização de outras estratégias organizadas em regime presencial, algo impossibilitado pela reestruturação da realidade educativa condicionada pela resposta nacional à pandemia de COVID-19 (Dec. Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril).

Uma das propostas educativas, cujos traços estruturais chegaram a ser delineados, passava pela realização do “Projeto da Empatia”, uma iniciativa transdisciplinar, que abarcava famílias e comunidade educativa, inspirada na necessidade de alavancar uma construção multidimensional inter e intrapessoal incidente na transposição de uma visão egocêntrica da realidade no sentido da compreensão das emoções do outro, da partilha dos afetos, da solidariedade e do altruísmo, aplicados não só no seio da turma, mas em sociedade. Partindo desse mote, desenvolver-se-iam, ainda, estratégias específicas de fomento à autonomia, criatividade, sentido estético, domínio do corpo, comunicação, raciocínio e resolução de problemas, variando-se entre recursos físicos e digitais (cartolinas, materiais da Natureza, obras literárias, *Multibase Arithmetic Blocks*, *tablets*, câmaras fotográficas, computadores, curtas-metragens, plataformas, *sites*, entre outros) e empreendimentos em grande grupo, pequeno grupo e pares, com o objetivo de diversificar ao máximo o contributo de cada um nos vários momentos, tornando o processo livre, prazeroso, inclusivo e fértil no estímulo de uma aprendizagem consciente, integrada, prática e assente no desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Não obstante, seria indispensável dar espaço às crianças para que manifestassem a sua imaginação e pontos de vista, deixando que o projeto decorresse ao sabor das suas visões, necessidades e produções. Como tal, os fundamentos da Metodologia de Trabalho de Projeto, da abordagem Deles Para Eles e do *Design Thinking*, assumir-se-iam fulcrais como espinha dorsal de várias atividades, em virtude do seu valor enquanto fontes de aprendizagem holística e

amplificadores da voz da criança (Kilpatrick, 2008; Oliveira, A., 2014; Quadros-Flores et al., 2019). Não perdendo a noção de que a turma teria o papel central no rumo tomado, refletiu-se sobre uma duração de sete semanas (com sensivelmente duas atividades por semana), desdobrada flexivelmente em Fase I, com a definição do problema, Fase II, com a planificação, Fase III, com a execução e Fase IV, com a divulgação e avaliação, consubstanciadas a partir de um conjunto de dinâmicas, sendo opções hipotéticas (Apêndice F1): sessões de *Brainstorming*, a realização de protótipos, concretização e apresentação de histórias e vídeos focados na temática da empatia a integrar num canal de *YouTube*, visitas a lares de idosos e prática de desportos paralímpicos como *Boccia*, entre outros que se considerassem relevantes (Kilpatrick, 2008; Oliveira, A., 2014; Roldão et al., 2017). Malgrado não se ter colocado em prática, a sua atividade inicial já se encontrava planificada para a semana seguinte às primeiras atividades orientadas. Por outro lado, o esboço do projeto viabilizou que o par pedagógico estruturasse um conjunto de interações plurais num contexto de 1.º CEB, harmonizando fundamentos teóricos com as potencialidades do contexto educativo e colaborando numa planificação pertinente, aspetos *sine qua non* da ação docente em 1.º CEB (Vieira, 2013).

A impossibilidade de materialização do projeto insere-se numa redefinição do paradigma do sistema educativo, bem como da própria dinâmica da atuação em contexto prático, face à urgência em prosseguir as atividades letivas num modelo não presencial. Após um período de incerteza, ao qual a PES não foi imune, sendo impactada negativamente pela redução do número de semanas de estágio, receberam-se orientações institucionais no sentido de retomar a atividade formativa, focando a cooperação nas ações pedagógicas planificadas pela orientadora cooperante e o acompanhamento crítico do complemento televisivo #EstudoEmCasa, entretanto criado para colmatar casos em que a falta de acesso a meios tecnológicos mais diferenciados impossibilitasse o prosseguimento das atividades letivas num formato a distância. Note-se, contudo, que a programação era passível de ser acompanhada por qualquer jovem do 1.º ao 9.º ano (Rádio e Televisão de Portugal, 2020). Serão, por isso, essas as dimensões do estágio tratadas na porção restante do subcapítulo, sendo de assinalar, na sua análise e interpretação, a contribuição de dois questionários efetuados, um à professora cooperante e outro aos alunos (Apêndice B1; Apêndice B2; Apêndice G1).

Primeiramente, numa perspetiva pessoal, afirme-se a posição de que a impossibilidade de um aluno acompanhar ações educativas por limitações socioeconómicas ou materiais denota a falência de uma obrigação basal do Estado, para o qual, segundo a matriz constitucional, a educação é um direito de todos, a ser defendida com prezo pela equidade e justiça social (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Como corolário, afastando posições economicistas, seria do maior interesse da criança a facilitação de recursos tecnológicos por parte do Estado, de modo a assegurar a continuidade e estabilidade das suas relações com os pares, além da orientação pedagógica personalizada por um docente que conhece as suas particularidades e necessidades e com o qual mantém uma relação duradoura (Papalia et al., 2001; Perrenoud, 2000). Ora, o #EstudoEmCasa goza de mérito enquanto resposta rápida e de prática difusão pela população educativa, porém não configura uma solução ideal, até pelo seu cariz transmissivo. Dito isto, segundo a observação efetuada nas várias sessões destinadas ao 3.º e 4.º ano transmitidas durante a PES, apesar das contrariedades, estas patenteavam propósitos pedagógico-didáticos, combinados com a determinação em produzir um recurso útil e apelativo. Em pormenor, havia uma unidade estrutural das várias aprendizagens, seguindo uma sequência lógica alinhada nos conhecimentos, capacidades e atitudes das AE das várias áreas do currículo e de diferentes anos de escolaridade, integradas em mecanismos de articulação curricular horizontal e vertical (Leite, 2012). Da mesma forma, a maioria das sessões adotavam uma matriz adequada, com a apresentação de objetivos, seguida da introdução de uma questão e/ou da ativação de conhecimentos prévios, que serviam de base para as novas aprendizagens a promover. Por sua vez, estas iam sendo fomentadas através de desafios. No final, os conteúdos eram sistematizados. Daqui, originava-se uma organização propícia à construção de significado e à estruturação do raciocínio. As temáticas versadas eram também frequentemente contextualizadas, detalhando-se a sua utilidade prática no quotidiano. Já a utilização de recursos variados, ora físicos, ora digitais, com relevância etária e didática, conferia um fator atrativo, promovendo vários interesses e modos de aprender. Igualmente benéfica se via a manutenção de um corpo docente regular, uma vez que permitia a génese de figuras de referência, mormente importantes em idades mais jovens (Cabral, 2016; Ferreira & Santos, 2007; Mooney, 2013).

Do lado dos pontos com margem de melhoria, a duração das sessões, delimitada a 30 minutos, exibia-se como uma matéria complexa. Por um prisma, esse intervalo de tempo surgia em conformidade com estudos científicos que o apontam como ideal para assegurar a concentração, embora pareça existir uma variação considerável entre indivíduos (Bradbury, 2016). Para além disso, a grande vastidão de sessões a ser transmitida num único canal limitava bastante o tempo de antena disponível. Noutra perspetiva, o reduzido espaço temporal resultava não raramente num ritmo excessivamente célere. Em adição, graças aos dados recolhidos junto da turma, posteriormente confirmados pela opinião da docente cooperante, constatou-se algum desagrado pela sensação de que os conteúdos tratados eram pouco desafiantes perante o seu domínio das competências em foque. Efetivamente, apesar de 15 dos 17 inquiridos afirmarem manter visualizações regulares, uma fração importante via nessa falta de desafio um fator desmotivador (Apêndice G1). Repare-se que este fenómeno não pode ser generalizado para a população total de alunos em Portugal, no entanto contribui para que sobressaia um problema inseparável de abordagens *one-size-fits-all* como a que o #EstudoEmCasa oferece, que corrobora a defesa da manutenção da ligação dos alunos com as suas turmas e respetivos docentes: a falta de diferenciação pedagógica (Bondie, Dahnke, & Zusho, 2019; Carvalho, L., 2018). Em último lugar, registava-se alguma falta de preparação dos profissionais envolvidos, quer do meio docente, quer do meio televisivo, que se admite como natural perante a necessidade premente de instituir um meio de ensino remoto de emergência, num curto período. Minuciando, em determinados momentos os professores mostravam-se tensos, encetando diálogos pouco naturais e acabando por cometer algumas imprecisões científicas ou pedagógicas (por exemplo, numa aula de Matemática em que se desenvolveu o valor posicional dos algarismos, nunca se abordou efetivamente o significado do conceito de “valor posicional”). Aditivamente, por vezes usavam-se recursos pouco estéticos, como se comprova em alguns vídeos com textos desenquadrados ou cujas palavras eram colocadas por cima de imagens, comprometendo a clareza da comunicação. Num aspeto relacionado, em alguns casos verificavam-se incongruências entre o discurso e as imagens focadas pela realização, levando a ambiguidades. Logo, e considerando a eventualidade da reposição do confinamento domiciliário, seria potencialmente modificadora a aposta na formação específica e especializada de

cada um dos envolvidos. Por parte dos professores, conjectura-se que a formação em postura televisiva traria uma substancial melhoria do produto final, com interlocuções mais orgânicas e a redução da ansiedade, que pode predispor a erros. Quanto aos editores de conteúdo, *cameramen* e realizadores, poder-se-ia facultar uma formação pedagógico-didática básica, com o objetivo de compreenderem os enquadramentos de imagem e as dinâmicas de vídeo mais aconselháveis para a promoção da aprendizagem e do envolvimento dos alunos. Finalmente, dadas as exigências emocionais e psicológicas de um período temporal atípico, vê-se com pertinência a colaboração de pedopsicólogos, aconselhando abordagens discursivas e relacionais convenientes.

Relativamente ao trajeto efetuado junto da turma no novo paradigma, para além dos questionários anteriormente referidos, as sessões síncronas (cujo registo fotográfico de participação se encontra no Apêndice H1) e as reuniões semanais com a professora cooperante constituíram fonte de desenvolvimento formativo profissionalizante. Nas primeiras sessões síncronas, as questões relacionais e de bem-estar psicológico assumiram prevalência na atitude docente, detalhando-se quer como os membros do grupo estavam a lidar emocionalmente com o contexto social da altura, quer como se estavam a adaptar às novas rotinas, reconhecendo no bem-estar uma peça-chave não só para a promoção das aprendizagens, mas para a formação de cidadãos equilibrados e felizes (Day, 2006). Consequentemente, com agrado se constatou que todos se encontravam a reagir favoravelmente, além de se manifestarem empolgados por continuar a sua experiência educativa a partir de meios tecnológicos com os quais se identificavam. Esta postura construtiva foi um sinal de sucesso da intervenção da equipa pedagógica, na medida em que se concluiu que foi possível retornar estabilidade e tranquilidade às crianças, depois da maioria ter experienciado sentimentos negativos, como apreensão, receio e incerteza face às mudanças introduzidas na sua vida escolar pela resposta nacional à pandemia (Apêndice G1). No mesmo encadeamento, firmou-se a salvaguarda da componente relacional, designadamente das relações professor-aluno e aluno-aluno, cuja estabilidade pode ser colocada em causa por um modelo a distância, onde o contacto físico se perde. De resto, a manutenção de relações saudáveis é imprescindível para a conservação de um ímpeto colaborativo que propicie a construção conjunta de saberes e competências. Consequentemente, houve o cuidado de interagir

individualmente com os alunos, além de estes serem convidados a dialogar livremente entre si nos minutos finais das sessões (Leite, 2012; Torres & Irala, 2014).

Organicamente, com a estabilização do contexto educativo, a turma começou a sentir o meio digital como um prolongamento efetivo do espaço escolar, gerando-se condições para a construção de novas aprendizagens. Por essa razão, à componente relacional e ao esclarecimento de dúvidas, acrescentou-se uma dinamização mais vincada de conhecimentos, capacidades e atitudes, com recurso a ferramentas digitais, que favoreceram a criação de oportunidades de interação e de colaboração a partir de casa (Apêndice G1). Para o sucesso deste modelo, mostrou-se fundamental a alteração do plano das sessões síncronas de uma sessão semanal de meia hora com metade da turma para duas sessões semanais de meia hora, incluindo todos os alunos, ao possibilitar uma janela temporal mais adequada para conjugar a componente do cuidado com a dinamização de atividades pedagógicas, ao mesmo tempo que se recuperava o ambiente de união e o sentido de pertença ao grupo, dimensões imprescindíveis para a solidificação de um intercâmbio gerador de aprendizagens colaborativas. Aqui, há a atentar a relevância da noção de flexibilidade curricular e do ambiente educativo como uma co-construção que engloba alunos, famílias e docentes, visto que foi precisamente sob a sua égide que a instituição educativa mostrou abertura à modificação das suas práticas, em função dos reptos da comunidade educativa (AEAS, 2020; Cohen & Fradique, 2018). De facto, o Conselho Pedagógico do Agrupamento organizou e distribuiu um questionário aos encarregados de educação, às crianças e aos docentes, sondando as suas posições quanto à estratégia educativa vigente até então, tendo-se confirmado o desejo de mudar a estrutura das sessões síncronas, confirmando a posição que a díade pedagógica vinha recolhendo junto da sua turma (Apêndice G1).

Relativamente aos planos de atividades pedagógicas, estes caracterizavam-se pela sua simplicidade e priorização da consolidação de conteúdos, sendo iguais para todas as turmas do 4.º ano do Agrupamento. Tais características dificultavam o encadeamento entre atividades. Na opinião da díade pedagógica, esta realidade interferia com a materialização de uma verdadeira diferenciação pedagógica, pilar de uma educação inclusiva humanista, dado que a escolha de temáticas mais relevantes para cada turma e o desenho de desafios focados em competências significativas para um dado grupo proporcionaria um maior

*engagement* com os planos, promovendo a simbiose com a nova realidade (Maia & Freire, 2020; Quadros-Flores et al., 2019). Em virtude do peso do *feedback* na estruturação de um processo metacognitivo transformador que vise aprender a aprender, a equipa pedagógica priorizava dá-lo individualmente através das plataformas digitais (as docentes estagiárias durante as sessões síncronas e a professora cooperante a partir do *Google Classroom*), acolhendo como primordial preocupação a transmissão de um reforço positivo e valorização da dedicação, de forma a encorajar cada um a prosseguir com uma aprendizagem ativa e prazerosa, mostrando que as fronteiras do desenvolvimento pessoal não se limitavam às paredes do estabelecimento educativo.

Através de esforços conjugados com a orientadora cooperante foi ainda possível a participação nas reuniões semanais do Conselho de Ano do Agrupamento, onde os planos de atividades educativas eram debatidos e decididos, além de se discutirem orientações institucionais e ministeriais. Tratou-se, portanto, de uma oportunidade extremamente enriquecedora do ponto de vista da “interposição profissional”, tendo em conta a tomada de posição num meio de interface docente, a fim de melhorar sinergicamente com recurso à colaboração (Formosinho & Machado, 2008; Nóvoa, 2017b). Nessa linha, adotou-se um papel ativo, realizando-se sugestões de melhoria às atividades pedagógicas propostas e apresentando-se uma visão sobre as necessidades manifestadas pelos membros da turma a cada semana. A afirmação profissional atingiu o seu culminar no presente contexto, quando as docentes estagiárias foram convidadas a elaborar um plano de atividades educativas semanais (algo que não estava previsto nas recentes dinâmicas do estágio), com a condicionante de ter de obedecer aos moldes até aí aprovados pelo Agrupamento.

Na ausência de muitas oportunidades para expressar a sua identidade profissional no estágio em 1.º CEB, contudo mantendo presente que as ações educativas seriam desenvolvidas por alunos que a díade pedagógica desconhecia por completo, cogitou-se colaborativamente sobre as atitudes mais indicadas a tomar. Sequencialmente, deliberou-se que a proposta deveria basear-se numa atitude construtiva, evidenciando às crianças as potencialidades originais decorrentes da situação vivida, concomitantemente ao reforço de competências e ligações decisivas para a estabilidade emocional

durante o confinamento domiciliário. Por conseguinte, orientou-se uma incursão sobre a redescoberta da própria casa e de recursos físicos e digitais do quotidiano, complementada por estímulos à imaginação, criatividade e relação com os familiares, no sentido de criar produções com cunho pessoal vincado, favorecendo concludentemente o conceito de que a construção de conhecimentos e competências mais do que à esfera da escola, pertence à esfera da vida. Assim, sob o tema da Lua (oferecendo uma integridade estrutural e um propósito transversal aos vários momentos), escolhido pela sua definição enquanto temática da terceira e quarta intervenções presenciais (cuja materialização foi impossibilitada), organizou-se um plano, composto por uma sugestão de leitura e cinco atividades. No que toca ao livro, apresentaram-se três alternativas em Conselho de Ano, todas centradas na temática da Lua, que foram alteradas pela impossibilidade de proceder à sua digitalização, de modo a fazê-lo chegar a todos os alunos. Por isso, acabou por ser usada uma obra fora da temática proposta. Quanto à primeira atividade, transportou-se para um lugar de destaque a exploração dos materiais existentes em casa para fazer obras artísticas, mediante as indicações de um texto descritivo. Num desafio subsequente, composto por um crucigrama e por interpretação de imagens, era dado a descobrir às crianças a inspiração da atividade n' "A Noite Estrelada" de Vincent van Gogh, estimulando o contacto com referências culturais. Na segunda, promoveu-se a articulação entre Estudo do Meio e Português, partindo da combinação criativa de conhecimentos sobre a Lua e do grau dos adjetivos. Fundamentalmente, incitaram-se os alunos a reconhecer os adjetivos presentes no texto descritivo prévio e seus respetivos graus, incorporando-os numa composição sobre aventuras lunares, em que à sua escrita livre juntaram a resposta a alguns reptos da díade pedagógica como a expressão dos elementos e pessoas que levariam na sua viagem ou da sua preferência entre a exploração do lado visível da Lua ou do lado oculto. Assim, traçaram planos, identificaram interesses e interrelacionaram emoções, preferências e conhecimentos (Martins, G. et al., 2017). Já na terceira, incentivou-se a visualização de um vídeo no *YouTube* acerca das fases da Lua e eclipses lunares, para estímulo de aprendizagens a mobilizar num desafio na plataforma *Kahoot!*, uma ferramenta digital que permite responder a perguntas, recebendo-se de imediato o *feedback* acerca da validade da resposta dada, o que favorece a autoavaliação e, neste caso, a reflexão acerca da compreensão dos conteúdos do vídeo. A informação

foi ainda suplementada pela sugestão de descarregar uma aplicação, que permite observar a evolução da aparência da Lua nas suas várias fases, estimulando, por uma via visual, a compreensão da variação cíclica do seu aspeto. Na quarta atividade, uma base análoga foi seguida, desta vez baseando-se na consulta de um vídeo na plataforma *Khan Academy* sobre frações equivalentes. Por fim, a quinta atividade consistiu na confeção de uma piza saudável em família, seguindo um texto instrucional, com o objetivo de estimular a ligação casa-escola e o “aprender a fazer”. Como atividade complementar, propôs-se a exploração da aplicação *AtrMini*, onde estão disponíveis jogos matemáticos didáticos. Ao longo dessa semana, quer pela plataforma *Google Classroom*, quer pelo *e-mail* da professora cooperante, foram vários os alunos que expuseram voluntariamente as suas produções à equipa pedagógica através de textos e registos fotográficos (Apêndice I1), nitidamente orgulhosos e com a evidência de um sentido de recompensa. Por outro lado, nos relatos, tornou-se clara a apreciação que alguns membros sentiram pela originalidade das atividades e pelo facto dos seus familiares terem participado nos seus empreendimentos, em particular na confeção da piza saudável e na ilustração artística. Consequentemente, aferiu-se que a opção por estratégias pedagógico-didáticas voltadas para os meios imediatos das crianças e fora do ambiente formal de sala de aula conduziram a um elevado nível de autonomia, motivação, alegria, proatividade e envolvimento familiar, daí providenciando um ambiente mais convidativo e fértil ao socioconstrutivismo, à formação holística, à solidificação de capacidades interdisciplinares e ao gosto pelo saber (Ferreira & Santos, 2007; Mooney, 2013; Perrenoud, 2000; Quadros-Flores et al., 2019).

Em suma, o caminho formativo em 1.º CEB foi inegavelmente tortuoso e as suas vicissitudes tornaram complexa a materialização de uma ação docente condizente com a identidade pedagógica construída. Todavia, com a pressão positiva derivada desta experiência inédita, existiu uma redefinição e reconstrução de noções determinantes para a profissionalização. Acima de tudo, conclui-se a responsabilidade subjacente à docência, pois àqueles que a ela se dedicam cabe a materialização de projetos educativos que se agigantem contra as contrariedades, numa defesa do direito fundamental à Educação e desenvolvimento pessoal rumo à cidadania.

## **METARREFLEXÃO**

Percorrendo as palavras e mensagens contidas nestas páginas, chega-se à conclusão de que apresentar a docência como uma simples profissão é algo redutor. Indubitavelmente, trata-se de uma verdadeira arte, ininterruptamente ágil e inacabada, que clama pela entrega total daqueles que a ela se dedicam, em concordância com a sua relevância enquanto pilar estrutural de uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável. Ser educador de infância ou professor implica sê-lo de forma total e permanente, deixando que o amor pela orientação dos atores cívicos de amanhã molde as várias dimensões da existência do próprio, impulsionando a vida no sentido do cultivo da mente e da técnica, da participação na vida em comunidade e da defesa da criança e dos seus direitos (Nóvoa, 2017b).

Ora, é precisamente direito da criança integrar uma educação autenticamente transformadora e libertadora, a fim de tornar possível a construção de ferramentas indutoras de um desenvolvimento holístico, integrando caráter, competências e literacias fundacionais, rumo à sua emancipação enquanto cidadão livre, com personalidade e aspirações particulares, apto a cooperar, conviver e atuar sobre um mundo que avança a um ritmo alucinante (Cohen & Fradique, 2018). Não obstante, daqui deriva a necessidade de uma reflexão constante sobre a prática pedagógico-didática, que coloque em causa até a própria atitude questionadora, para a aproximar cada vez mais das exigências evocadas. Pressupõe-se, então, a realização de uma demanda interna, devassando o curso das experiências educativas, interconectando-as com fontes de conhecimento, discussões colaborativas e dados investigativos, com o objetivo de redefinir e reestruturar significados, encontrar oportunidades de melhoria e aprimorar e crescer (n)a práxis. Por esta via, propicia-se a edificação de uma identidade profissional concomitantemente à otimização do processo de aprendizagem-ensino, com propósito e intencionalidade (Ferreira & Santos, 2007; Teixeira, Batista, & Graça, 2017).

O produto dessa postura, aplicada de forma contínua durante a Prática Educativa Supervisionada (PES), atinge expressão principal no presente capítulo, ao se conferir um panorama detalhado sobre as análises reflexivas

geradas durante e após o estágio. Nesse âmbito, sobressai inicialmente a percepção de se ter construído uma narrativa coerente em ambas as valências, conquanto esta tenha sido abalada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em virtude das mudanças instituídas pela conjuntura de saúde pública. Portanto, ao passo que o percurso em Educação Pré-Escolar (EPE) manifesta com maior clareza e fidelidade a sensibilidade e personalidade docente do eu, o caminho cursado no 1.º CEB não as deixa transparecer com tanta clarividência, pecando pelo condicionamento de dinâmicas e pela redução do tempo de estágio, que impactaram negativamente a relação e a atividade pedagógica, bem como o processo investigativo, dimensões em que a estabilidade e continuidade são fatores decisivos (Afonso, 2014; Friesen, 1994; Perrenoud, 2000). Tal não significa, contudo, a inexistência de uma consciencialização e crescimento vincados, nem o compromisso da capacitação para o ensino, uma vez que, dentro das contrariedades verificadas, sempre se manteve uma postura positiva e esforçada, focada na potenciação máxima das oportunidades existentes (Freire, 2002). Todavia, há uma sensação agridoce que permanece em retrospectiva.

A instituição de um enredo unificador dos vários capítulos do Relatório de Estágio, assim como dos eventos e conceções que lhe deram origem, ocorre sob o signo de uma matriz fundacional em que a centralidade da criança emerge como elemento principal. É nela e nas suas “cem linguagens” que a educação encontra o seu propósito, pelo que a sua marginalização no momento de pensar a pedagogia, a didática, o ambiente ou até mesmo o sistema educativo adensa uma penosa desconexão entre obra e artista(s) (Edwards et al., 2015; Hohmann & Weikart, 2011). De facto, se no início se comparou a docência a uma arte, a mesma metáfora é aplicável à educação, formando a criança, juntamente com o docente, o seu grande par de artífices, porquanto ela somente pode ser percecionada como uma criação coletiva, personalizada, diferenciada e inclusiva, resultante do manejo do pincel ao sabor da mão da criança, enquanto desafiada pela intencionalidade do adulto. A ausência desta cooperação é letal para o sucesso de qualquer estratégia educativa, por mais que se apoie em modelos inovadores ou autores de renome, já que não será significativa, logo gerará desinteresse e distanciamento da realidade pré-escolar/escolar (Freire, 2002; Perrenoud, 2000). De resto, aqui se encontra a base para as várias ações dinamizadas na PES, tal como para a motivação e envolvimento que elas

geraram. Sejam incorporadas em projetos no espaço exterior ou em plataformas digitais, inspiradas em princípios do High/Scope ou do Deles Para Eles, todos os momentos existiram devido à pertinência que tinham para os seus grupos, num dado momento, intervindo sobre necessidades, preferências ou interesses manifestados. Enfim, conclui-se que é o contexto educativo e seus atores em colaboração que validam a prática (Oliveira-Formosinho, 2014).

Contudo, transportar a criança para o epicentro da ação não é sinónimo de a converter num espectador de um ambiente com o qual se identifica, mas sim de lhe dar um papel ativo, interagindo com pares, recursos e espaços para a partir daí construir conhecimentos e competências. Defende-se, pois, a noção de que se aprende fazendo e de que quanto mais plural for aquilo que se faz, mais ricas e prazerosas serão as aprendizagens construídas. Por seu turno, da variedade de interações nasce também a criatividade, ponte para a resolução de problemas, para o pensamento crítico e, de forma poética, para reinventar o futuro (Edwards et al., 2015; Marta, 2015; Papalia et al., 2001). Nesta linha, os projetos, desenvolvidos ao abrigo de uma abordagem estruturada como a Metodologia de Trabalho de Projeto ou o *Design Thinking*, tomam protagonismo ao colocar criança em ação, criando em múltiplos e diversos empreendimentos, porém com uma finalidade central comum. O Projeto do Medo foi a expressão máxima desta afirmação, servindo de fonte de orgulho e mudança para o grupo da EPE. No seu âmbito, o caso particular do planeamento e execução do Espanta-Medos trouxe à tona a noção da criatividade como fruto do intercâmbio pessoal, na medida em que o produto final adveio da sucessiva reinterpretação e complemento das propostas de várias crianças. No 1.º CEB, o Projeto da Empatia certamente teria um desfecho semelhante, visto que seria entregue aos alunos o protagonismo na sua materialização. Ainda assim, da dinamização do plano de atividades educativas focado na temática da Lua, logrou-se uma oportunidade positiva de crescimento transdisciplinar, marcada pelo fomento integrado da originalidade e das aprendizagens de Delors et al. (1998), com otimização dos múltiplos recursos disponíveis, sobretudo de cariz tecnológico digital.

Quer EPE, quer 1.º CEB possuem, cada um, uma natureza específica, que contribui para a diversificação de estímulos de aprendizagem. Globalmente, tais características diferenciais convergem numa relação lógica de continuidade, justificada pela gradual maturação biológica e cognitiva dos indivíduos. No

entanto, a adequação teórica não basta perante a realidade. Se por um lado estas diferenças podem ser traumáticas, legitimando abordagens ativas, promotoras de uma transição securizante, por outro há que reconhecer a necessidade de um encadeamento mais fluido na prática, conseguindo uma parceria entre ambos os níveis educativos, que respeite a identidade da criança. Com esta posição não se pretende uma unificação completa dos dois níveis educativos, mas sim um reconhecimento do que o intercâmbio equitativo entre eles pode gerar (Moss, 2011; Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018). A permeabilidade dos espaços, a defesa do brincar, a otimização de recursos físicos e tecnológicos, a autonomia, a responsabilidade e a rotina em co-construção devem ser pilares comuns, desenvolvidos em conformidade com a singularidade de cada contexto, e não dimensões que se consideram típicas de um dos níveis, em detrimento do outro. Foi neste encaixe que se organizaram jogos físicos lúdicos no 1.º CEB ou se abriu a linguagem escrita à EPE. Deste modo, constrói-se um sistema educativo humanista, com valor futuro pelas competências que estimula e com valor presente, porque nele as crianças expressam-se, vivem e interagem em correspondência com a sua essência plural e livre. Isto posto, à educação do século XXI não pode faltar um balanço cuidar-educar, servindo de porto de abrigo e descoberta num ambiente comunitário e inclusivo que se oponha à barbárie ou ao simples aprender por aprender. Contrariamente, aprende-se, porque aprender é viver (Marta, 2015; Neto & Lopes, 2018; Nóvoa, 2017a).

Por último, eis que o fim traz um início. Assim como para a criança cada experiência completada é uma rampa de lançamento para novos desafios, também com o término da PES começa uma outra escalada de aperfeiçoamento e formação. Efetivamente, o conceito de meta na docência é uma ilusão, dado que jamais será atingida. O docente nasce, sim, pelo caminho interminável que a ela conduz, como um artista que luta toda a vida para ser digno da sua própria arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, N. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-153. doi:10.3163/1536-5050.103.3.010
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN:978-989-8151-37-7
- Almeida, P., Dias, G., & Rato, M. (2002). Por favor, não mexam nos meus medos! *Revista Saúde Infantil*, 24(3), 15-20.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill. ISBN:978-84-481-6010-4
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN:978-972-742-307-1
- Barros, S. & Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. Araújo (Orgs.), *Psicologia da educação* (pp. 138-205). Luanda: Plural Editores África. ISBN:978-989-611-183-0
- Benavot, A., Antoninis, M., Barry, M., Bella, N., Blanchy, N., Delprato, M., ... Zubairi, A. (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: Criar futuros sustentáveis para todos*. Paris: UNESCO. ISBN:978-3-940785-81-7
- Bondie, R., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. doi: 10.3102/0091732X18821130
- Bradbury, N. (2016). Attention span during lectures: 8 Seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509-513. doi:10.1152/advan.00109.2016

- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Coimbra: Edições 70. ISBN:9789724414744
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN:978-989-8835-12-3
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57-88. doi:10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:9789723101737
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora. ISBN:978-989-744-385-5
- Conselho Nacional de Educação. (Ed.). (2019). *Estado da educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN:978-989-8841-25-4
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34807-4
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34827-2
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN:85-249-0673-1
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano Editora. ISBN:9789726507413

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso. ISBN:978-85-8429-067-3
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34043-6
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. doi:10.1590/S0104-530X2010000200015
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento. ISBN:978-972-36-0350-7
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. Disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf)
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN:85-219-0243-3
- Friesen, D. (1994). The action research game: Re-creating pedagogical relationships in the teaching internship. *Educational Action Research*, 2(2), 243-258. doi:10.1080/0965079940020208
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores. ISBN:978-989-691-015-0
- González, P. (2003). *O movimento da escola moderna*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34459-5

- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. California: Corwin Press. ISBN:9781506328171
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/6377>
- Henriques, R. (2017). Ser professor Waldorf. In L. Correia, R. Leão, & S. Poças (Orgs.), *O tempo dos professores* (pp. 147-161). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ISBN:978-989-8471-26-0
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-0797-5
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:9789723107531
- Kilpatrick, W. (2008). *O método de projecto*. Odivelas: Edições Pedagogo. ISBN:9789728980086
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-404-7
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. doi:10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI.

- Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/349/34926381010.pdf>
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). Porto: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. ISBN:978-989-8471-13-0
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas. ISBN:978-3-639-74356-2
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 41-46. doi:10.17979/reipe.2017.0.13.2260
- Martins, E. (2004). *A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-416-0
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34463-2
- Mazzoli, E., Koorts, H., Salmon, J., Pesce, C., May, T., Teo, W., & Barnett, L. (2019). Feasibility of breaking up sitting time in mainstream and special schools with a cognitively challenging motor task. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 137-148. doi:10.1016/j.jshs.2019.01.002
- Ministério da Educação. (Ed.). (2018a). *Aprendizagens essenciais de educação física – 4.º Ano – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_educacao_fisica.pdf)

Ministério da Educação. (Ed.). (2018b). *Aprendizagens essenciais de estudo do meio – 4.º Ano – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação. (Ed.). (2018c). *Aprendizagens essenciais de matemática – 4.º Ano – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18dejulho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf)

Ministério da Educação. (Ed.). (2018d). *Aprendizagens essenciais de português – 4.º Ano – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

Mooney, C. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky* (2ª ed.). Minnesota: Redleaf Press. ISBN:978-1-60554-248-5

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos. ISBN:972-762-064-7

Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. doi:10.1590/S0100-15742011000100008

Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN:978-989-98072-5-9

- Niza, S. (2012). O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ó (Coords.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 41-43). Lisboa: Tinta-da-China. ISBN:978-989-671-127-6
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3(5), 413-440. Disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987\\_3\\_413.pdf?fbclid=IwAR3DgISshbmDi\\_BxivoedrTFSYMa36f6WkqLhiLHOnGsuY7ptUbwQagHOyE](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf?fbclid=IwAR3DgISshbmDi_BxivoedrTFSYMa36f6WkqLhiLHOnGsuY7ptUbwQagHOyE)
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: A terceira margem do rio. In Comissão de Educação e Ciência/Conselho Nacional de Educação (Orgs.), *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-51). Lisboa: Assembleia da República. ISBN:978-972-556-567-4
- Nóvoa, A. (2017a, maio). *Desafios do trabalho e formação docente no século XXI*, comunicação apresentada na palestra do Sindicato dos Professores de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>
- Nóvoa, A. (2017b). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843
- Oliveira, A. (2014). A contribuição do design thinking na educação. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 105-121. Disponível em <http://177.221.49.41/index.php/edicao01/article/view/454/368>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho e Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática. ISBN:978-972-876-801-0

- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação. *Interacções*, 10(32), 27-39. doi:10.25755/int.6346
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras – Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN:978-972-742-302-6
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:972-0-34451-2
- Organization for Economic Co-operation and Development. (Ed.). (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN:978-92-64-88811-1
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill. ISBN:972-773-069-8
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN:9789726743606
- Pereira, D. (2019, agosto 01). Professores cada vez mais velhos e cada vez menos alunos: O retrato da educação em Portugal. *Observador*. Disponível em [https://observador.pt/2019/08/01/professores-mais-velhos-menos-alunos-o-retrato-da-educacao-em-portugal/?fbclid=IwAR2j9-9oYU9v7sc\\_LympQOrqEOOGbJtnCtKkevhdMRNkru-fzvvZZtNjmeA](https://observador.pt/2019/08/01/professores-mais-velhos-menos-alunos-o-retrato-da-educacao-em-portugal/?fbclid=IwAR2j9-9oYU9v7sc_LympQOrqEOOGbJtnCtKkevhdMRNkru-fzvvZZtNjmeA)
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. ISBN:978-85-7307-637-0
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN:978-972-8360-5

- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas. ISBN:978-3-639-83846-6
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: Quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial* (pp. 885-894). Braga: Universidade do Minho. ISBN:978-989-97374-8-8
- Rádio e Televisão de Portugal. (2020). #EstudoEmCasa. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>
- Ramos, J., Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, (7), 11-34. Disponível em [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397\\_Sacausef7\\_11\\_35\\_RED\\_reflexoes\\_pratica.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf)
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 324-333). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN:978 972-745-241-5
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Rubin, K., Coplan, R., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. doi:60.110707.163642
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico:*

- Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. ISBN:972-742-165-2
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2018). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34473-1
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes. ISBN:85-326-2668-8
- Teixeira, I., Batista, P., & Graça, A. (2017). A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática. In L. Correia, R. Leão, & S. Poças (Orgs.), *O tempo dos professores* (pp. 71-87). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ISBN:978-989-8471-26-0
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN:9728353227
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In P. Torres (Org.), *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-93). Curitiba: Kairós Edições. ISBN:978-85-7565-109-4
- Tremblay, M., LeBlanc, A., Kho, M., Saunders, T., Larouche, R., Colley, R., ... Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(98). Disponível em <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-8-98>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN:978-972-742-339-2
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa:

Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.  
ISBN:978-989-97312-0-2

Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores.  
*Atos De Pesquisa Em Educação - PPGE/ME*, 8(2), 592-619.  
doi:10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020 – 2.º Suplemento, 1.ª Série – 86-(9) a 86-(19). Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento das medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, 1.ª Série – 1123-1127. Educação. Lisboa. Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, 1.ª Série – 6064-6068. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A – 5569-5572. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A – 5572-5575. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1.<sup>a</sup> Série – 2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979 – 12.º Suplemento – I Série – 3478-(301)-3478-(307). Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do Estatuto dos Jardins-de-Infância.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1.<sup>a</sup> Série – 2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, 1.<sup>a</sup> Série – 2819-2828. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997 – II Série – 9377-9380. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Lisboa. Aprovação das orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano lectivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano lectivo de 2001-2002.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, 2.<sup>a</sup> Série – 15484. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 1.º Suplemento, 2.<sup>a</sup> Série – 19734-(2). Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologação das Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série – 3067-3081. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série-A – 670-673. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro. Diário da República n.º 177/2017 – 1.º Suplemento, 1.ª Série – 5390-(2)-5390-(4). Presidência do Conselho de Ministros, Finanças e Educação. Lisboa. Regulamentação dos critérios e da respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

Recomendação n.º 2/2015, de 25 de março. Diário da República n.º 59/2015, 2.ª Série – 7384-7387. Ministério da Educação e Ciência – Conselho Nacional de Educação. Lisboa. Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário.

AEAS. (2020). Plano de ensino a distância.

AEAS. (s.d.). Projeto educativo 2016-2019.

Ribeiro, D. (2019). Ficha de unidade curricular de prática educativa supervisionada. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

MM

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

julho 2020