

M

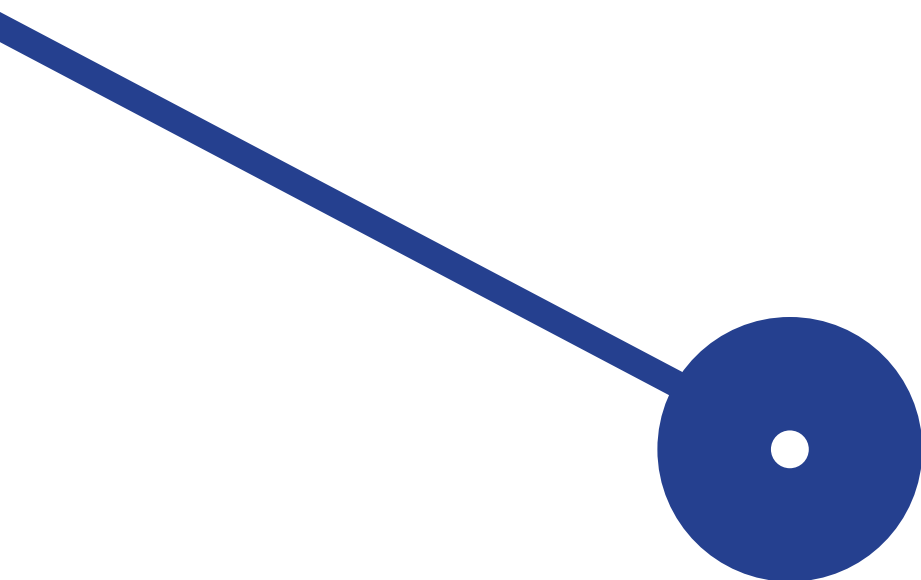
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria João Nunes Osório

23/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Osório

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, 16 julho de 2024

Blackbird singing in the dead of night,
Take these broken wings and learn to fly,
All your life,
You were only waiting for this moment to arise.

(The Beatles, Blackbird, 1968)

AGRADECIMENTOS

Para, recomeça e sonha. Foi assim que este percurso se iniciou, com uma grande mudança na minha vida e com um recomeço assustador. Seria capaz de o fazer sem o apoio de todas as pessoas maravilhosas que me acompanharam ao longo desta jornada? Nunca saberei, nem quero, porque estimo com muito apreço cada um de vocês. Portanto, chegou a hora de vos agradecer.

À minha mãe, a mulher que mais admiro neste mundo, por todos os dias me encher de um carinho e amor que, acredito, só reside nos corações de mãe. Obrigada por me teres possibilitado mudar de vida e por acreditares neste sonho de mulher crescida, devo tudo a ti.

Aos meus irmãos, que, na sua linguagem de amor muito própria – quem tem irmãos sabe do que falo – me incentivam a seguir, apoiando-me incondicionalmente. Sem vocês, seria impossível.

À minha família, tão especial, por colorir a minha vida de gargalhadas, abraços, conversas e desabafos. Há famílias incríveis, mas vocês superam todas as expectativas.

Aos meus amigos, por serem um pilar que nem a falta de tempo consegue abalar. Obrigada por todo o orgulho demonstrado e por reforçarem, constantemente, de que sou capaz.

Ao Rui, por ter sido um Amigo e companheiro incansável que ao longo do percurso acolheu o melhor e pior de mim. O teu apoio foi decisivo para o meu bem-estar e para o meu equilíbrio emocional e, apesar de todos os obstáculos, não mudaria nada do que fizemos. Estou tão orgulhosa de nós. Obrigada por celebrares todas as minhas conquistas como se fosses tuas, já sabes que te desejo e desejarei, sempre, o melhor deste mundo.

Aos ridículos – Maria Inês, Samuel e Rui – e à Marisa, por serem o meu conforto e o meu refúgio ao longo destes cinco anos. Um brinde a vocês e a todas as conquistas, derrotas, choros, gargalhadas, noitadas, devaneios, dramas e peripécias vivenciadas, pois tornaram este caminho inesquecível.

À Augusta e à Daniela, por me acolherem e me demonstrarem que com amor e dedicação tudo é possível. Não há palavras para descrever a gratidão que sinto, mas espero que saibam que levo um pedacinho de cada uma de vocês comigo.

A todas as crianças que me receberam de braços abertos e me abriram o coração, por me possibilitarem aprender e crescer. Guardo com muito carinho todos os momentos que partilhamos.

Às professoras Margarida Barbieri e Sónia Moreira, por demonstrarem um humanismo inigualável ao longo deste caminho, fazendo-me sentir vista e ouvida. Obrigada por me apresentarem novos mundos na Educação e por encontrarem um equilíbrio entre a motivação e a exigência que me permitiu chegar mais longe.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todos os professores e professoras que se cruzaram no meu caminho. Um especial agradecimento àqueles que tornaram este percurso mais humano e me inspiraram de diversas formas, mesmo sem o perceberem: Ana Cristina Macedo, Cristina Maia, Daniela Mascarenhas, Deolinda Ribeiro, Elisabete Jesus, Maria Elisa Sousa, Rui Bessa, Sara Aboim, Sónia Barbosa e Susana Silva, um sincero obrigada.

Sou muito grata por vos ter a todos na minha vida.

Agora, chegou a hora de voar.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório tem como objetivo principal analisar e refletir sobre o percurso de formação da mestranda, incidindo no trabalho cooperativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Esta realizou-se num contexto heterogêneo de Educação Pré-Escolar e numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo o quadro teórico e conceptual da mesma indispensável para uma prática educativa comprometida com os pressupostos explanados nos documentos legais e orientadores de cada valência, reflete-se sobre a forma como esta mobilizou os seus saberes na ação e que resultados se observaram. Em consonância com estes pressupostos, realça-se a relevância do processo cíclico da Metodologia de Investigação-Ação para a promoção de ações fundamentadas nas particularidades de cada contexto que, em simbiose com a Metodologia de Trabalho de Projeto, possibilitou a construção de percursos pedagógicos significativos para todos os intervenientes. Neste sentido, e considerando a criança como protagonista da ação e construtora da sua aprendizagem, importa realçar o contributo das Metodologias Ativas, essencialmente da Aprendizagem Cooperativa, e do Movimento da Escola Moderna. Este destaque justifica-se pelo seu impacto na ação, sendo impulsionadoras do desenvolvimento de capacidades como a autonomia, a criatividade, a participação democrática e a cooperação. Por fim, importa salientar que, ao longo do documento, se explicita o desenvolvimento de capacidades e de aprendizagens construídas pela mestranda, consideradas fulcrais para a construção da sua identidade profissional, consciente de que a conclusão deste processo formativo a habilita à docência de perfil duplo.

Palavras-chave: Prática Educativa; Cooperação; Autonomia; Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The current report's main purpose is the analysis as well as the reflection of the master's student's path in her academic education. It focuses on the cooperative work developed throughout the Supervised Educational Practice. This same practice took place in a heterogeneous context of pre-school education (Kindergarden) and of an elementary school's 4th grade classroom. Since its theoretical and conceptual framework is indispensable for an educational practice that is committed to the assumptions explained in the legal and guiding documents for each kindergarden, we reflect on how it mobilized its knowledge in action and what results were observed. In line with these assumptions, we emphasize the importance of the cyclical process of the Action Research Methodology for the promotion of actions based on the particularities of each context which, in symbiosis with the Project Work Methodology, made it possible to build meaningful pedagogical paths for all those involved. Thus, considering the child the protagonist of the action and the designer of its own learning experience, it is important to emphasize the contributions of the Active Methodologies, mainly Cooperative Learning and the Modern School Movement. This is justified by their impact on action, as they encourage the development of skills such as autonomy, creativity, democratic participation and co-operation. Finally, it is important to emphasize that, throughout the document, it is made explicit the master's student's development of capabilities and knowledge, which become a central focus on the construction of her professional identity, aware that the conclusion of this learning process qualifies her to teach with a dual profile.

Keywords: Educational Practice; Cooperation; Autonomy; Pre-school and Elementary School Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Mural dos sonhos | 49 |
| Figura 2 – Exploração das diferentes possibilidades do barro | 52 |
| Figura 3 – Criação da folha de apoio para utilização do site Orellhudo..... | 54 |
| Figura 4 – Momento de ternura das crianças para com o fantoche criado..... | 56 |
| Figura 5 – Processo de criação da comida para o unicórnio..... | 58 |
| Figura 6 – Exploração do tangram, no interior e no exterior, e construção dos foguetões..... | 59 |
| Figura 7 – Ambiente imersivo: estações i), ii) e iv)..... | 60 |
| Figura 8 – Preparação e divulgação com as famílias | 61 |
| Figura 9 – Criação das naves e hangar digital..... | 67 |
| Figura 10 – Opções para partilhar informação..... | 69 |
| Figura 11 – Momentos vivenciados nas estações: i), ii), iv) e v)..... | 71 |
| Figura 12 – Momentos do dia: orientação pelo Sol; construção do mapa de Portugal; Horto da Liberdade ... | 74 |
| Figura 13 – Fases do <i>Jigsaw</i> : montagem do puzzle; reunião de especialistas; partilha com o grupo inicial . | 76 |
| Figura 14 – Ação de limpeza do ribeiro e da praia..... | 77 |
| Figura 15 – Momentos da divulgação: estações e apresentação da música "Planeta em Risco" | 79 |

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

AEI – Atividades de Escolha Individual

CAF – Componente de Apoio à Família

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL | 3 |
| 1.1. APRENDER A SER E SER PARA APRENDER: UM CAMINHO NA DOCÊNCIA | 3 |
| 1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR..... | 10 |
| 1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 18 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 28 |
| 2.1. AGRUPAMENTO DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES..... | 28 |
| 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EPE | 29 |
| 2.2.1. AMBIENTE EDUCATIVO | 31 |
| 2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CEB..... | 36 |
| 2.3.1. AMBIENTE EDUCATIVO..... | 38 |
| 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 41 |
| 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS | 46 |
| 3.1. “SONHAMOS...”: UMA VIAGEM PELO MUNDO DOS SONHOS NA EPE..... | 46 |
| 3.2. “SOMOS ARTISTAS À DESCOBERTA DO MUNDO E DE COMO O PRESERVAR”: UMA MISSÃO NO 1º CEB..... | 63 |
| METARREFLEXÃO | 80 |
| BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 84 |
| LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS | 96 |

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O mesmo debruça-se na análise, reflexão e fundamentação da prática pedagógica realizada pela mestranda, num contexto heterogéneo de EPE e numa turma do 4º ano do 1º CEB, estando a mesma, após obtenção do diploma, habilitada à docência de perfil duplo. Neste sentido, procurou-se, ao longo do documento, explicitar a forma como a mesma mobilizou os “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ficha da Unidade Curricular), e os articulou com os documentos legais e orientadores, visando uma prática comprometida com os objetivos de cada valência. Importa destacar o contributo da metodologia de Investigação-Ação (I-A) para o desenvolvimento de um perfil reflexivo e investigativo, comprometido com a construção da identidade profissional da mestranda. Segundo a Ficha da Unidade Curricular, este percurso deve possibilitar a problematização das “exigências da prática profissional”, pelo que os momentos de reflexão com o par pedagógico, com as docentes cooperantes e com as orientadoras se enriqueceram pela pluralidade de olhares e saberes. Por conseguinte, possibilitaram à mestranda o desenvolvimento de “competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ficha da Unidade Curricular).

O relatório organiza-se em três capítulos, estando estes subdivididos de formas distintas de acordo com a sua natureza, e finaliza-se com a metarreflexão do percurso realizado pela mestranda. Ressalva-se que, no decorrer da PES e ao longo deste documento, foram tidas em consideração as questões éticas, salvaguardando-se o anonimato de todos os intervenientes e a confidencialidade das informações recolhidas.

No que concerne ao primeiro capítulo, este refere-se aos documentos teóricos e legais que fundamentam a prática, subdividindo-se em três partes. A primeira dedica-se à evolução da Educação em Portugal e aos pressupostos educativos comuns a ambas as valências, pelo que os subcapítulos seguintes apresentam, respetivamente, às especificidades da EPE e do 1º CEB.

O segundo capítulo, por sua vez, destina-se à caracterização de cada contexto onde decorreu a PES e à metodologia de investigação adotada pela mestranda. Neste sentido, primeiramente, é exposto

o agrupamento de escolas onde se inserem ambas as instituições cooperantes, para, de seguida, se refletir sobre as particularidades de cada uma, tendo em consideração as dimensões do ambiente educativo. No último subcapítulo, apresenta-se a metodologia de I-A e a influência do seu processo cíclico para o decorrer da prática e para o desenvolvimento do perfil supracitado.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, este debruça-se na apresentação, análise e reflexão dos percursos pedagógicos desenvolvidos em cada contexto, subdividindo-se em duas secções, cada uma referente a uma valência educativa. Realça-se que a mestranda, tendo em consideração o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), explicitou todas as fases da mesma, tendo, contudo, focado algumas ações de forma a espelhar mais concretamente os seus fundamentos e resultados.

Para concluir, o documento encerra-se com a metarreflexão, na qual a mestranda reflete sobre o seu processo formativo, realçando as dificuldades sentidas e as aprendizagens construídas e de que forma estas impactaram a mesma e os restantes intervenientes.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Assume-se como imprescindível, para a ação docente, que o profissional detenha um quadro teórico e conceptual sólido, assumindo uma postura crítica sobre o mesmo, assim como sobre as suas práticas. Segundo Nóvoa (2017), para além do desenvolvimento científico, é necessária “uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa (...) [assumindo] um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (pp. 1121). Neste sentido, o presente capítulo subdivide-se em três secções, nas quais se analisa e reflete sobre os saberes e ação da mestranda. A primeira destina-se ao enquadramento histórico da evolução da Educação em Portugal e conseqüentemente, do papel dos seus intervenientes, focando na ação docente e na construção da sua identidade profissional. O segundo e terceiro subcapítulos, apresentam, respetivamente, as especificidades da ação pedagógica na EPE e no 1º CEB.

1.1. APRENDER A SER E SER PARA APRENDER: UM CAMINHO NA DOCÊNCIA

Vive-se, atualmente, um ano marcante para Portugal e, conseqüentemente, para a Educação, uma vez que se comemoram os 50 anos do 25 de abril, revolução que colocou fim a uma ditadura de 41 anos. Durante o regime de extrema-direita, que se prolongou significativamente mais do que todos os outros regimes fascistas que vigoravam na Europa, a Educação não teve um papel significativo, pois uma sociedade inculta é uma sociedade controlada. A liberdade de pensamento é o maior inimigo de qualquer ditadura, o que se traduz num sistema de ensino pobre e castrador. Deste modo, apresenta-se como essencial, à luz do aniversário deste acontecimento histórico, refletir sobre a evolução do ensino no pós 25 de abril e sobre a Educação do século XXI.

O Decreto de aprovação da constituição (1976) confere ao ensino básico um cariz universal, obrigatório e gratuito, declarando que o todos os cidadãos têm direito ao acesso à Educação e à Cultura, uma vez que estas contribuem para

a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (p. 30)

O artigo 77^o, do mesmo decreto, realça a importância da democracia no ensino, destacando o contributo das associações de pais, alunos e professores, assim como da comunidade envolvente e das instituições públicas (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976). Neste clima de mudança de paradigmas, cria-se o primeiro sistema público de estabelecimentos dedicado à EPE, sendo, até ao momento, o papel de educar, nesta faixa etária, incumbido à mãe (Marta, 2015). Esta situação poderá justificar porque é que, ainda hoje, é uma profissão maioritariamente ocupada por profissionais do sexo feminino e, em simultâneo, facultativa a sua frequência, recaindo a decisão nas famílias. Posteriormente, no subcapítulo dedicado às especificidades desta valência educativa, apresentam-se algumas reflexões face à necessidade de valorização da mesma.

Já nos anos 80, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que coloca fim à anterior legislação de 1973 e se adequa ao que declara a constituição de 1976. Esta apresenta um referencial normativo para o ensino, visando situar a Educação e a formação profissional portuguesa nos padrões europeus ao nível do “desenvolvimento económico, da modernização e racionalização do sistema escolar [e] do papel do planeamento e da avaliação” (Lima, 2018, p. 78). Desta forma, defende um sistema educativo que potencia o desenvolvimento pleno e harmonioso dos cidadãos, contribuindo para a promoção do espírito crítico e criativo que lhes permite julgar e transformar a sociedade (Lei n.º 46/86, 1986). Estas conceções apenas são praticáveis se se empoderar a criança, assegurando-lhe um papel ativo em todo o processo de ensino-aprendizagem, respeitando e valorizando todas e cada uma.

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (2019), assinada por 196 países em 1989, representa um avanço significativo na consideração da criança como cidadã, dos seus direitos e dos nossos deveres para com a mesma, declarando que “todas as decisões (...) terão primordialmente em conta o interesse superior da criança” (p. 8). Entre muitos dos direitos apresentados, destaca-se que a criança não pode ser discriminada, sob qualquer circunstância, tendo direito à liberdade de expressão e ao acesso a informação de qualidade. Garante-se, ainda, o direito à Educação, à Cultura, à habitação e aos cuidados médicos necessários para garantir o desenvolvimento pleno da criança, num ambiente de paz e amor, propício ao seu bem-estar e felicidade. No que concerne à Educação, é de referir que esta deve fomentar o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, preparando-a para uma vida adulta ativa, capaz de agir de acordo com os seus valores. A necessidade de acesso à Educação é reforçada com a Declaração Mundial sobre Educação para

Todos (1990), destacando as necessidades básicas da aprendizagem e a urgência de se unir esforços para que a mesma seja proporcionada a todas as crianças.

Perante estas declarações, onde os direitos da criança se expandem, é necessário (re)olhar a Educação para que esta corresponda aos pressupostos estabelecidos. Segundo Bertrand e Valois (1994) só “os paradigmas educacionais, preocupados com a mudança social, terão como função contribuir para o aparecimento de novas sociedades” (p. 37). Não se pode avançar para o futuro norteados por práticas do passado, pelo que foi, e continua a ser, necessário abandonar o modelo de ensino tradicional. Esta prática, reconhece o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo a sua função transmitir conhecimentos, considerados verdades absolutas. Em contrapartida, a criança é entendida como um mero recetor passivo, desconsiderando-se todos os seus conhecimentos anteriores. Realça-se que a hierarquização dos papéis e do saber culminam numa relação vertical, entre o professor e a criança, que contribui para o seu distanciamento afetivo (Diogo, 2010).

Em uniformidade com a necessidade de mudança, surgiram pensadores de várias áreas, como da Filosofia e da Psicologia, que se dedicaram a pensar o mundo de outra forma, impactando substancialmente a Educação moderna. Segundo Alarcão (1996a), Dewey destaca a importância do pensamento reflexivo, que em simultâneo “combina a racionalidade lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante (...) próprio do ser humano” (p. 175). A reflexão, imbuída pelo questionamento que lhe é inerente, propicia a descoberta de novos caminhos passíveis de conduzirem a uma Educação comprometida com os valores atuais. Se o pretendido é cultivar cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgar para transformar, é obrigatório fornecer oportunidades de qualidade para que as crianças desenvolvam tais capacidades. Em consonância, o modelo cognitivista, que Diogo (2010) caracteriza como um modelo de ensino-aprendizagem centrado na criança e, consecutivamente, na pluralidade de saberes e capacidades do grupo, apresenta-se como uma opção. Neste modelo, o docente deve proporcionar situações desafiantes para as crianças, incentivando-as na procura de soluções sem nunca fornecer respostas, apenas possíveis caminhos para as alcançar. Assim, a Educação assume um carácter horizontal, onde a colaboração e a partilha de saberes é considerada como vital para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Visando este panorama de Educação e de perfil de professor, urge a necessidade de mencionar os contributos de pensadores como Piaget, Vygostky e Bruner, para o socioconstrutivismo. Este paradigma, que foi norteador da PES, coloca a criança no centro da aprendizagem, defendendo que o conhecimento se constrói através da interação do sujeito com o meio e os objetos. Destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pela importância concedida à interação entre pares mais e menos capazes para a construção do conhecimento, num processo de aprendizagem partilhada. Desta forma, a criança é desafiada a encontrar soluções para os problemas com que se depara, num processo contínuo de adaptação, mobilizando os seus conhecimentos perante os novos desafios (Palácios, 2004; Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005). Realça-se que a aprendizagem por descoberta fomenta o desenvolvimento da autonomia da criança e, em simultâneo, a responsabilidade da mesma. Segundo Bruner (1998), só através destas práticas, que incentivam a curiosidade e o espírito investigativo, é que é realmente possível despertar o interesse da criança para a aprendizagem. Todavia, é necessário um esforço acrescido dos profissionais, uma vez que a “curiosidade que é espontânea na criança não cabe em programas escolares estreitos e estritamente predeterminados, nem na rigidez disciplinar que prega os “alunos” aos bancos da escola, manietados e mudos” (A. Ribeiro, 2002, p. 28). É necessário promover nas crianças o prazer de tentar sem medo de errar, em qualquer valência educativa, pois não se deixa de ser criança nas etapas escolarizadas, nem só se tem medo de errar nessas etapas.

Segundo Delors et al. (1996), para oferecer resposta a esta missão, a Educação deve basear-se em quatro fundamentos: aprender a conhecer para compreender, aprender a fazer para agir, aprender a viver em comunidade para saber cooperar e, por último, aprender a ser, que advém da convergência das três aprendizagens anteriores. Todavia, o ensino mais tradicional foca-se, sobretudo, nos dois primeiros princípios, sendo necessário potenciar os restantes. O socioconstrutivismo apresenta-se como um paradigma que vai ao encontro de ambos os fundamentos, até porque “o saber, o saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade” (Delors et al., 1996, p. 107), sendo o meio social indispensável ao processo. Nesta sequência, torna-se relevante o contributo do Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento subdivide-se em quatro dimensões: i) profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e de relação com a comunidade; iv) desenvolvimento

profissional ao longo da vida; sendo de destacar alguns aspetos que se assumem mais pertinentes para a presente reflexão.

No que concerne à visão do profissional-investigador-reflexivo, que fundamenta a sua ação de acordo com os saberes profissionais, apoiado na investigação e na reflexão (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001), importa realçar a exigência e relevância desta prática. Como refere Nóvoa (2017), atualmente a vulgarização de listas de competências e qualidades que os profissionais necessitam de deter é cada vez maior e, apesar de fundamentais, exigem um esforço inexorável dos mesmos. Deste modo, é necessário que os docentes assumam uma praxis que se fundamente na observação sistemática da realidade envolvente, estando num processo constante de (re)adaptação face aos dados que recolhe. Compreender a importância do contexto e das suas especificidades, assim como dos conhecimentos prévios das crianças, é essencial para se conseguir traçar objetivos de forma intencional; tal como para escolher a organização dos conteúdos selecionados, das estratégias, atividades e materiais (A. C. Ribeiro, 1992; Morgado et al., 2011).

A visão de professor-investigador está intrinsecamente ligada à metodologia de I-A e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, uma vez que se caracteriza por ser um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão que permite ao profissional desenvolver-se dia após dia (Carr, 2019; Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Ao potenciar o crescimento teórico, prático e conceptual, que se constrói através da praxis e da partilha em redes cooperativas, permite ao docente ser cada vez mais autónomo, criativo e predisposto a continuar a sua aprendizagem (D. Ribeiro, notas de campo, 24 de dezembro de 2023). Porém, não é suficiente que o docente seja capaz de investigar a sua prática educativa, recolhendo de forma consistente evidências das suas ações, se depois de perceber as suas falhas e de partilhar a sua investigação, não tiver autonomia para agir (Guerra, 1997). Um dos obstáculos poderá ser o currículo formal que, apesar de ser suscetível de várias interpretações, pode ser definido como um conjunto de aprendizagens que se entendem como essenciais ao ensino, contextualizadas num determinado tempo e contexto (Roldão & Almeida, 2018). Neste sentido, é fundamental que os profissionais assumam uma postura crítica sobre o mesmo, diferenciando currículo formal, de real e de percebido. O currículo percebido depende da interpretação que o docente faz do currículo formal, transportando na leitura do documento a sua visão, que se enriquece se o fizer em conjunto com outros profissionais. Concretizada esta interpretação, estabelece-se o currículo real, ou seja, um conjunto de atividades e metodologias idealizadas para corresponder ao contexto (Diogo, 2010). Sublinha-

se que este exercício é fundamental para definir um projeto curricular equilibrado e adaptado a cada realidade educativa (A. C. Ribeiro, 1992).

Estas descobertas, que se vão criando e modificando em colaboração com outros, contribuem para a Educação do século XXI, oferecendo resposta às capacidades e habilidades que se revelam fundamentais para uma sociedade em constante transformação (A. Martins, 2015; Almeida & Costa 2014). Segundo o relatório apresentado pelo *World Economic Forum* (2023) sobre os empregos do futuro, as competências, conhecimentos e atitudes considerados fundamentais dizem respeito: ao pensamento criativo e analítico; à literacia digital e a atitudes sócio emocionais como a curiosidade, a aprendizagem ao longo da vida, a resiliência, a motivação e a autoconsciência. Neste sentido, é crucial que a escola esteja disposta a mudar e a aprender, pois só assim conseguirá dar resposta às exigências da sociedade. Segundo Rebelo e Gomes (2011), esta deve assumir um perfil de organização aprendente, visando conquistar novos territórios no que diz respeito a estratégias e práticas que, por sua vez, conduzem a novos conhecimentos. Vejam-se os relatos inspiradores que Calvo (2016) apresenta no seu livro, de instituições totalmente distintas, mas ideologicamente semelhantes, onde o principal objetivo é personalizar a aprendizagem, respeitando os interesses e necessidades do contexto e dos seus intervenientes. Essas sim, são escolas do futuro. São instituições que se projetam na necessidade de cada contexto, servindo-se das especificidades e idiosincrasias da comunidade, com o objetivo de encontrar maneiras de lhe retribuir (Rebelo & Gomes, 2011). Não se focam no passado, conscientes da incerteza do futuro, adotando uma atitude de constante questionamento e reflexão que as direciona para as necessidades do presente.

Neste sentido, respeitando o que declara o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), não se pode dissociar deste processo o contributo das crianças, das famílias e da comunidade. Para tal, é necessário que as escolas e os profissionais encontrem caminhos que possibilitem a participação ativa de todos os envolvidos, contribuindo para o enriquecimento do currículo. Contudo, apesar do destaque em vários decretos e nos documentos que orientam a prática de cada valência, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a integração das famílias ainda é muito ténue. Como realça Delors et al. (1996), a cooperação entre os profissionais e as famílias é essencial, pois possibilita o pleno desenvolvimento das crianças, num clima harmonioso de complementaridade. A abordagem ecológica de Bronfenbrenner acrescenta que só é possível compreender a criança se se considerar os seus ambientes múltiplos, o que implica

conhecer o micro e mesossistema em que esta se insere (Papalia et al., 2001). Por outro lado, a inclusão de elementos destes sistemas em atividades educativas, pode promover o próprio envolvimento da criança, sentindo-se refletida, ressaltando-se a necessidade de se estar atento às manifestações da mesma para não comprometer a aprendizagem (Bronfenbrenner & Moris, 1998). A participação das famílias é, ainda, fundamental para a transição educativa entre as duas valências, sendo a partilha de informação e responsabilidade, com o docente, essencial para assegurar um processo de transição equilibrado (Castro et al., 2012). Lopes da Silva et al. (2016) refere que as famílias têm um papel determinante, pelo que é necessário promover encontros não tão formais, para que o processo de comunicação seja gradualmente mais seguro e eficaz (Webster-Stratton, 2017). Ao se estabelecer uma relação de confiança e parceria, atendendo às potencialidades e fragilidades da criança, promove-se um sentimento de segurança, na mesma, essencial para que o processo seja encarado com positividade (Mata & Pedro, 2021). Neste seguimento, acentua-se a responsabilidade da mestranda, uma vez que a conclusão do mestrado a habilita à docência no perfil duplo, nomeadamente nas valências da EPE e do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Como forma de concluir, é imprescindível refletir sobre como todos estes pressupostos influenciam a construção da identidade profissional da mesma. Como refere Nóvoa (2017), esta construção não tem que ver com a identificação de um padrão generalista dentro da profissão, sendo necessário compreender a multiplicidade de identidades que existem, tendo em consideração a diversidade de contextos. Assim, a identidade individual é simultaneamente coletiva, uma vez que “os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferem no mundo, ao mesmo tempo em que a sua intervenção é condicionada pelas estruturas pessoais e sociais, que, embora mutáveis, lhe oferecem resistência” (Cardoso, 2016, p. 378). Não existem dois professores idênticos, cada qual segue o seu percurso e adota as metodologias e paradigmas que vão ao encontro da sua essência (Nóvoa, 2017). Para além do socioconstrutivismo (Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005), da I-A (Caetano, 2019; Carr, 2019) e das pedagogias específicas que estão refletidas nos subcapítulos seguintes, a mestranda considera a MTP (Leite et al., 2001) como norteadora da sua visão da Educação; espelhando-se em ambas as valências em que se realizou a PES. Esta metodologia resulta da necessidade de uma articulação coerente e sistémica de um projeto que depende do trabalho de um grupo. Este, por sua vez, é constituído por indivíduos únicos, com formações, saberes, experiências e capacidades distintas, que devem ser aproveitados para o desenvolvimento do trabalho. No decorrer das suas etapas, nomeadamente a definição do problema, a pesquisa de informação e produção e a

apresentação e avaliação do projeto; as crianças são confrontadas com diversos desafios essenciais para o seu cotidiano (Leite et al., 2001). Realça-se que este processo desenvolve a capacidade de resolver problemas, de comunicar e cooperar com o outro, recorrendo e fomentando os seus conhecimentos noutras áreas. É da convicção da mestranda, apoiada na visão de Boutinet (2002), que trabalhar em projeto é ensinar a criança a como se organizar para qualquer tipo de projeto, seja ele profissional ou pessoal. É, portanto, educar para a vida. Segundo Perrenoud, citado por Diogo (2010), “as teorias científicas são apenas uma pequena parte das nossas representações e ações (...) também se ensina com as entranhas, intuições, emoções, experiências, crenças, desejos e medos” (p. 48). Desta forma, é possível afirmar que a construção identitária é um processo sem fim, sendo reformulada ao longo de toda a vida, tal como a Educação.

Por último, enquadrando a Educação de hoje e visando a de amanhã, a mestranda considera fundamental que os profissionais compreendam que se vivem tempos de incerteza, onde a capacidade de agir perante a imprevisibilidade é fulcral (Nóvoa, 2017). A liberdade e a paz outrora garantidas são, atualmente, colocadas em perspetiva. Neste momento estão ativos dois conflitos bélicos enquanto, em simultâneo, se assiste ao crescimento de regimes de extrema-direita por toda a Europa, o que poderá ter consequências nefastas para a Educação e para o Mundo. Assim, acreditando que “a educação básica é um indispensável <<passaporte para vida>>” (Delors et al., 1996, p. 125), com um enorme impacto no futuro, é fundamental que os profissionais se consciencializem da responsabilidade da sua profissão, tendo em consideração o seu papel na sociedade.

1.2.ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sucedendo a creche e antecedendo a primeira etapa da escolaridade obrigatória. Perante este enquadramento, foram delineados os propósitos educativos desta valência, sendo de realçar dois documentos: o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) e as OCEPE (2016). O primeiro é o documento legal que define os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, subdividindo-se em dois anexos, cada um referente a uma das valências educativas. No que diz respeito ao perfil do

educador de infância, este faz uma referência clara aos aspetos basilares da sua ação, nomeadamente à conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Já as OCEPE (2016), que surgiram pela primeira vez em 1997, apresentam-se como um quadro de referência que orienta a ação docente, contribuindo para a melhoria da Educação desta valência (A. Ribeiro, 2002; Marta, 2015).

Não obstante, apesar de ambos os documentos serem claros nas suas orientações, talvez devido à própria nomenclatura da valência, que inclui o termo Pré-Escolar, uma das questões mais debatidas tem que ver com o propósito da mesma. Coloca-se em causa se a EPE deve preparar as crianças para a fase seguinte, o 1º CEB, ou se, pelo contrário, esta deve continuar o processo educativo que se iniciou na EPE (A. Ribeiro, 2002). Neste sentido, vários autores explicitam nas suas obras que o objetivo da EPE não é preparar a criança para a entrada na escolaridade obrigatória (A. Ribeiro, 2002; Oliveira-Formosinho, 2016), sendo que as OCEPE (2016) sublinham que

assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte (...) trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97)

Para combater este problema, Oliveira-Formosinho (2016) destaca a importância da formação em contexto, uma vez que esta possibilita aos futuros docentes refletirem de forma contextualizada sobre a conceção do que é a EPE e, deste modo, desconstruir um conceito tradicional desadequado da realidade. Atualmente, ainda se observam práticas que incorrem no sentido da escolarização de uma fase que não é escolar, sendo observável a utilização recorrente de fichas que resultam numa “pedagogia que é simultaneamente alienante dos direitos das crianças a aprender e dos direitos dos professores a ensinar” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 89). Esta ação acrítica do que representa ser educador revela uma falta de ética profissional, descomprometida dos valores que lhe estão associados, assim como um quadro teórico pobre e uma falta de compreensão dos documentos supracitados. Segundo A. Ribeiro (2002) a EPE e, conseqüentemente, a profissão de educador, é, aos olhos da sociedade e da política, a fase mais invisível de todo o processo de Educação, pelo que a perpetuação de práticas que a desvirtuam só contribuem para a sua degradação.

Neste seguimento, é vital que cada profissional se implique no seu trabalho, consciente de que a Educação para toda a vida é uma “construção contínua da pessoa humana (...) [que] deve levá-la a

tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (Delors, 1996, p. 106); capacitando-a de ferramentas imprescindíveis para corresponder às necessidades de uma sociedade em constante transformação (Marta, 2015). Assim, considera-se imprescindível que um profissional incorpore no seu quadro teórico um vasto leque de paradigmas, pedagogias e abordagens, uma vez que estas auxiliam o educador a fundamentar a sua prática. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “o conceito do modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (p. 16), sendo congruente com as orientações curriculares e vice-versa. Porém, não chega possuir um quadro teórico sólido, é, também, necessário adotar uma postura crítica e reflexiva, que permita ao educador (re)adaptar-se continuamente, visando uma prática fundamentada no conhecimento explícito. Cada educador cresce num determinado contexto, com experiências e vivências únicas, que contribuem para o desenvolvimento de valores, atitudes, crenças e conhecimentos que divergem dos demais. Por sua vez, cada criança e cada grupo são também únicos, pelo que não existe uma fórmula que sirva todos e qualquer um, mas sim múltiplos caminhos que convergem e divergem de acordo com o contexto. Por isso, é passível de se afirmar que um educador responsável é aquele que explora e fundamenta a sua prática em diversas fontes, considerando todas as particularidades anteriormente mencionadas (Oliveira-Formosinho, 2013). Só desta forma se pode almejar atingir uma praxis pedagógica que se fundamenta no ser e no saber, resultando “da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem a ação humana” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 15).

Neste sentido, segue-se uma reflexão sobre alguns dos pressupostos que orientaram a mestranda ao longo da PES, realçando a sua relevância para uma ação ética e moral adequada aos propósitos da EPE. Esta análise suporta-se no que os documentos orientadores defendem, assim como nas pedagogias e abordagens que alicerçaram a sua prática, tendo em consideração o perfil do educador, o currículo e os pilares do ambiente educativo. No que concerne às pedagogias e às abordagens, destacar-se-ão alguns aspetos, de uma ou de outra, todavia, na generalidade, existem vários pontos de convergência entre as mesmas. A presente escolha tem que ver com o posicionamento da mestranda enquanto docente, pretendendo valorizar e nunca desvalorizar, mas, também, como com as particularidades do contexto onde interveio.

Devendo a prática estar intimamente relacionada com as características e idiosincrasias de cada contexto, é fundamental que o educador observe cada e todas as crianças, registando informações pertinentes sobre as suas ações, reações e interações. É de destacar o contributo da pedagogia de Reggio Emilia, que defende que as suas “paredes falam, documentam” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 123), realçando a importância de expor a documentação produzida de forma a tornar visível o processo experienciado pelos seus intervenientes. Analisar e interpretar a documentação pedagógica, que inclui as diversas formas de registo e as produções das crianças, é imprescindível para o educador, permitindo-lhe refletir sobre e para a ação, assim como avaliar e planear, de forma fundamentada, a mesma e o currículo (Lopes da Silva et al., 2016; Roldão & Almeida, 2018). Desta forma, sendo o papel da observação e da planificação fundamental no quotidiano de um docente (cf. Capítulo II), e estando bem visível a sua importância nos documentos orientadores, a avaliação é, também, um dos seus pilares. A avaliação, como declara o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), é de carácter formativo, pois “não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser [centrando-se nos seus] progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), e tem como objetivo contribuir para aprendizagem, sendo fundamental envolver a criança no processo. Para tal, como declara Niza (2015), é necessário que exista cooperação entre todos os intervenientes, abandonando-se a figura de educador-professor “senhor todo-poderoso” (p. 61), através de uma organização cooperativa onde as crianças e os docentes partilham as responsabilidades, construindo, planeando e avaliando conjuntamente.

A noção de criança “como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), suportada pelo socioconstrutivismo, coloca-a como construtora ou coconstrutora do conhecimento, contrariando a pedagogia transmissiva onde a mesma é percecionada como um ser passivo. Esta visão é, também, apontada por outras pedagogias, como por High/Scope, com a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009). Contudo, a mestrandia considera que é no Movimento da Escola Moderna (MEM) que a cooperação e a democracia se assumem como pilares mestres. Segundo Niza (2015) “a cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos” (p. 67), sendo que as crianças e os adultos regulam, em conjunto, o processo educativo, apontando para a criação de uma comunidade de aprendizagem, onde todos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e pela do outro (Mestre, 2023; Oliveira-Formosinho, 2013). Nesta perspetiva da criança como protagonista, a ação educativa deixa de se basear na transmissão para privilegiar a escuta, pelo que compete ao adulto propiciar um clima comunicativo positivo onde se respeita e

acolhe cada contributo da criança. Considera-se a escuta como meio fundamental para o desenvolvimento de uma relação afetiva positiva em que as crianças se sentem compreendidas e valorizadas, fomentando-se um sentimento de bem-estar que as estimula a agir e a participar. Este ambiente é propiciador do desenvolvimento holístico da criança, incentivando-a, sem medo, a explorar o mundo que a rodeia, com o objetivo de expandir as suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Para tal, é fulcral que o adulto crie oportunidades para que a criança seja autónoma, podendo escolher, explorar, testar, discutir e refletir sobre uma variedade de experiências que lhe fazem sentido (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016; Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Ao falar-se da autonomia e da liberdade da criança, urge mencionar os contributos da abordagem de Maria Montessori e do MEM. Segundo Niza (2015) a liberdade da criança é sua por direito, acarretando consigo a responsabilidade que lhe é inerente, sendo que Montessori (1965) defende que o paradoxo entre disciplina e liberdade não se coloca em causa. A disciplina advém da ação, portanto não se pode considerar uma criança disciplinada aquela que é silenciosa e imóvel, pois, a essa, falta-lhe a liberdade para se expressar. Disciplinada, é aquela criança que conhece as regras para viver em sociedade, consciente de que a sua liberdade deve ter como limite a liberdade do outro (Montessori, 1965). Existe o hábito de se associar disciplina à autoridade, quando na realidade depende muito menos desta e mais da “organização do trabalho e da vida numa instituição, do equilíbrio ou desequilíbrio nas relações de poder e de participação que se exercem no interior dessa instituição” (Niza, 2015, p. 94). Uma criança não pode ser disciplinada sem ser livre e, conseqüentemente, sem ser independente. Portanto devem-lhe ser concedidas oportunidades para que, gradualmente, se liberte das limitações com que nasce, uma vez que “a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis” (Montessori, 1965, p. 53). Os educadores do MEM assumem-se como promotores da democracia e da liberdade, aguçando nas crianças uma atitude crítica e responsável perante os outros e o mundo (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, é necessário que os profissionais abandonem uma postura controladora e limitadora da ação e do pensamento “apostando na aproximação à mente infantil e assumindo-se como povoador[es] do imaginário” (A. Ribeiro, 2002, p. 5).

Do ponto de vista da mestrandia, indo ao encontro do perfil do educador construtivista, que escuta e considera a criança e as suas participações como fulcrais para o planeamento da ação, numa

cooperação democrática que visa promover a liberdade, a autonomia e a responsabilidade da criança, é fundamental criar ambientes em que a criatividade e o brincar se entrelaçam e fortalecem. Segundo Neto (2020) brincar é uma ação de exploração que permite às crianças apropriarem-se do espaço e dos materiais de acordo com os seus interesses e talentos, sendo “uma linguagem entendível por todos que ultrapassa crenças, espaços geográficos e a diversidade de culturas” (p. 37). As crianças expressam-se de diversas formas, que Malaguzzi denomina como as 100 linguagens das crianças, valorizando-se a pluralidade e o diálogo entre as mesmas (J. Pereira, 2021). Esta expressão expande-se no atelier, que é “um espaço próprio para a investigação, a experimentação (com as mãos e com a mente) através da prática das artes visuais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 124). Neste sentido, o ambiente deve ser pensado para corresponder aos desejos e necessidades da criança, reservando-lhe o poder de escolha e de decisão sobre o que usar, quando e onde, brincando de forma espontânea e criativa, sem que o adulto aniquile o seu potencial (Montessori, 1965; Neto, 2020). A criatividade é um processo cognitivo multifacetado que auxilia a criança a resolver diversos problemas, nas mais variadas áreas, sendo que brincar lhe permite “adaptar-se a situações incertas, treinar para o inesperado e imprevisível (...) através de ações diversas (...) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p. 37). É crucial promover experiências que se foquem na atitude e processo, no prazer do fazer, na tentativa e no erro e não no talento ou no produto final que os adultos idealizam (A. Ribeiro, 2002; Marta, 2015).

Em consonância, é vital que o educador se consciencialize destes pressupostos, para que a sua prática seja concordante com a teoria, compreendendo que “a educação de infância balanceou e balanceia entre a ética de cuidado e a ética do educar” (Marta, 2015, p. 128). A articulação entre cuidar e educar representa um equilíbrio entre as necessidades básicas das crianças, garantido o bem-estar físico e emocional, e as suas necessidades de aprendizagem. Desta forma, permite que os adultos e as crianças aprendam a viver em conjunto, sendo que o educador se deve entregar com paixão e dedicação ao seu trabalho, refletindo sobre os seus limites, para, progressivamente, tentar colmatá-los (Marta, 2015). É neste equilíbrio que o docente deve procurar desenvolver o currículo, respeitando os diversos tipos de aprendizagem, assim como os desejos, fragilidades e potencialidades do grupo. As OCEPE (2016) dividem o saber em três grandes grupos: a área da formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, sendo imprescindível que o educador as considere como orientações e não prescrições. O objetivo é proporcionar experiências em que os diferentes tipos de saber dialoguem entre si, beneficiando a

criança no desenvolvimento pleno dos seus interesses e necessidades. Deste modo, esta terá a oportunidade de se apropriar de conhecimentos e de reconhecer a sua utilidade para o quotidiano, permitindo-lhe compreender o mundo, o outro e a si mesma (A. Ribeiro 2002; Lopes da Silva et al., 2016).

Antes de se concluir, embora se tenha vindo a falar dela no decorrer deste subcapítulo, assume-se como indispensável realçar a relevância da organização do ambiente educativo e dos seus pilares: espaço, materiais, tempo e interações. A organização do ambiente é considerada como essencial em várias pedagogias de infância, todavia Maria Montessori (1965), foi a primeira pedagoga a considerar este aspeto como vital, acreditando que num ambiente bem preparado a “atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu e não pela vontade da mestra” (p. 97). Todo o espaço deve ser pensado para corresponder aos desejos e necessidades da criança, procurando-se eliminar qualquer obstáculo que possa limitar as suas ações, para que estas sejam as mais límpidas possíveis. É necessário possibilitar à criança envolver-se no maior número de oportunidades de aprendizagem possível, sendo por essa razão que High/Scope e MEM orientam a divisão da sala por áreas. A sua organização deve espelhar o grupo, sendo flexível às suas ideias e necessidades, incluindo as crianças nas decisões de arrumação e organização no sentido de lhes conferir segurança e controlo sobre o mundo que as rodeia. As paredes devem procurar cobrir-se de produções das crianças, sendo nestas, também, que se encontram ferramentas de registo que organizam a sua rotina. Neste sentido, o ambiente deve ser estimulante, confortável e agradável, incentivando escolhas organizadas e conscientes por parte da criança, desenvolvendo a sua autonomia e fomentando a sua relação com os outros, através da partilha dos espaços e dos respetivos materiais (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016; Montessori, 1965; Oliveira-Formosinho, 2013).

No que concerne aos materiais, destaca-se que estes devem ser igualmente estimulantes e diversificados nas suas características, apresentando diferentes graus de dificuldade para que, gradualmente, as crianças se desafiem e se apropriem de novas capacidades. O acesso aos materiais deve estar facilitado, para que as crianças os explorem conforme o seu imaginário, potenciando a criatividade e a imaginação “em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira <<correta>> de o entender ou de sobre ele agir” (Talbot & Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 161). A inclusão de materiais naturais e de desperdício é fundamental para consciencializar as crianças para questões ecológicas, assim como aproximá-las da natureza que

as rodeia (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013). Estas demonstram uma enorme satisfação sempre que lhes permitem explorar o exterior, pelo que cuidar de plantas ou animais se apresentam como atividades prazerosas para as mesmas. A reconexão das crianças com este espaço é um tema fortemente debatido na atualidade, todavia, já Montessori (1965) expressava que “dormir ao relento, expor-se aos ventos e às chuvas, suportar o sol, banhar-se em água fria, são coisas de que muito se fala e pouco se pratica” (p. 66). É necessário desmistificar que não é o frio que provoca as gripes. As crianças não devem ser enclausuradas dentro das suas salas por essa razão, sendo fundamental compreender que o exterior é, também, um espaço educativo com potencialidades diferentes do interior (Montessori, 1955; Neto, 2020).

A organização do tempo e da rotina é um pilar fulcral, uma vez que auxilia as crianças a sentirem-se mais seguras e confiantes. Neste sentido, deve estar estruturada de forma a proporcionar um leque de diferentes géneros de atividades que permitam às crianças agir individualmente, em pares ou em grupo, em momentos mais orientados ou de escolha individual. Não obstante, e colocando o grupo no centro da ação, é fundamental que, apesar desta delineação, a rotina seja flexível a incorporar situações inesperadas que façam sentido para o grupo (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013). Estas quebras na agenda podem ser de diversas naturezas, tais como a organização de uma festa/visita ou um interesse súbito sobre uma temática que emerge do quotidiano de uma das crianças ou do grupo. Sublinha-se que antes de qualquer alteração deve-se escutar a opinião das crianças, chegando a acordos que beneficiem todos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, embora já se tenha tecido várias referências sobre importância das interações entre as crianças e entre estas e o educador, é de sublinhar que as mesmas não se cingem apenas a estes elementos, estendendo-se aos restantes intervenientes do espaço educativo, às famílias e à comunidade. Uma das pedagogias que confere mais relevância a este aspeto é Reggio Emilia, sendo um dos seus pilares “o sentimento e a vivência da comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 111). É necessário ter em consideração o seu enquadramento histórico, uma vez que Malaguzzi desenvolve esta pedagogia num cenário de pós-guerra, porém, estes pressupostos espelham-se nos documentos orientadores e noutras pedagogias; com a exceção de Montessori devido, também, ao seu enquadramento histórico. As OCEPE (2016) alertam para o facto de a criança se desenvolver em

vários contextos, suportando-se na teoria ecológica de Bronfenbrenner, pelo que é necessário estabelecer relações próximas com os mesmos. A articulação entre a escola e família é essencial para a promoção de uma transição educativa equilibrada, atendendo às dúvidas e receios que a criança expressa, uma vez que este processo fará parte da vida de todas as crianças (Castro et al., 2012). Niza (2015), em consonância com esta ideia, defende que é necessário “encarar a educação infantil numa perspetiva global” (p. 66), em que todos os atores articulam os seus saberes, assumindo responsabilidade por uma Educação partilhada (Oliveira-Formosinho, 2012; J. Pereira, 2021).

Como forma de concluir, pretendem-se realçar os pressupostos traçados no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2019) sobre a necessidade de garantir, até 2030, o acesso à Educação de qualidade a todas as crianças. A qualidade na Educação tem que ver com a capacidade do educador para criar um ambiente de aprendizagem que propicia o desenvolvimento pleno da criança e a sua sensibilidade para corresponder às necessidades da mesma. A UNICEF (2019) alerta para as consequências de uma Educação descomprometida destes propósitos, uma vez que “a educação na primeira infância de má qualidade pode ser potencialmente nociva por meio do enfoque excessivo em testes ou do uso de métodos de ensino inadequados” (p. 76). Neste sentido, é necessário que os profissionais se comprometam com a sua formação, compreendendo que a identidade profissional não é estanque, requerendo um pensamento crítico e reflexivo que permita a sua (re)construção (Cardoso, 2016). Os educadores devem proporcionar às crianças experiências que lhes permitam explorar o mundo que as rodeia, brincando, livre e autonomamente, sob a observação consciente e reflexiva do educador, que as apoia e desafia, colocando-as, sempre, como principais agentes na construção da sua aprendizagem. Tendo em consideração que a Educação Pré-Escolar é “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida (por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental) no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade” (OCDE, 2000, citado por Marta, 2015, p. 113).

1.3.ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino em Portugal é desde 2012 obrigatório e gratuito para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos, considerando-se que “o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os

portugueses” (Decreto-Lei n.º 176/2012, 2012, p. 4968). Destes, nove correspondem ao Ensino Básico e três ao Ensino Secundário, sendo o primeiro dividido em três Ciclos de Ensino. Assim, o 1º CEB refere-se aos primeiros quatro anos de escolaridade e é a primeira etapa do ensino formal, sendo considerada como “o ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

Apenas as valências educativas da EPE e o 1º CEB são da responsabilidade de um único docente, o que se designa por monodocência, sendo o papel do mesmo vital e determinante para o desenvolvimento das crianças. Posteriormente à reflexão sobre a importância da ação do educador e da Educação Pré-Escolar como pilar para o desenvolvimento holístico da criança, apresenta-se como fundamental que os docentes do 1º CEB deem continuidade a esse processo. Se por um lado, a monodocência facilita a realização de projetos interdisciplinares, uma vez que o professor é responsável por todas as áreas curriculares (A. Santos & Leite, 2019), poderá, por outro lado, negar a existência deste tipo de trabalho, dependendo da sua ação profissional. Neste sentido, considera-se vital respeitar os vários documentos que orientam a ação docente e a organização do currículo, fundamentando práticas pedagógicas coerentes com os objetivos desta etapa escolar e da Educação em geral, sendo de realçar o PASEO, as AE, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e os Decretos-Leis n.ºs 241 de 2001 e Decretos-Leis n.ºs 54 e 55/2018 (2018). Em consonância com este propósito, ao longo deste subcapítulo, explicitar-se-ão alguns dos princípios que se revelam mais pertinentes para a análise, refletindo a visão da mestranda.

Comummente, na transição entre as duas valências, que assinala a entrada das crianças no ensino obrigatório, estas são confrontadas com uma nova realidade que, para além das marcas significativas a níveis formais e materiais, acontece também ao nível do seu estatuto, acrescentando-se ao “ofício de criança” o “ofício de aluno” (Marchi, 2010; Castro et al., 2012). Segundo Sarmiento (2011)

é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa (...) De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (p. 558)

Considera-se fundamental que os docentes reflitam sobre esta premissa, suportados não só pelo seu quadro teórico e conceptual, mas procurando conhecer novos autores que se debrucem sobre estas questões, num processo contínuo de aprendizagem, comprometendo-se ética e moralmente

com a sua profissão. Neto (2020) defende que “o movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (p. 125). Porém, ainda é frequente ver-se crianças imóveis nas salas de aula, sem poderem intervir ou com falta de motivação para tal. Segundo a Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019) “emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer” (p. 17), pelo que é necessário repensar a escola e a Educação, abandonando-se a racionalização da mesma, para dar lugar a uma mais humanizada. O PASEO preconiza que ao longo da escolaridade obrigatória os alunos devem “desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias” (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, p. 241), independentemente do percurso escolar, o que significa colocar no centro da ação educativa a pessoa e a sua aprendizagem, tendo em consideração os direitos e valores que lhe são inerentes. Nas palavras de José Pacheco, “as escolas são as pessoas e as pessoas são os seus valores” (Carriço, 2016), pelo que é necessário considerar todas as suas particularidades para compreendermos cada realidade educativa, incluindo todos e cada um, conscientes de que não existe um modelo único (Andrade & Souza, 2016; G. Martins et al., 2017).

A aceitação desta visão exige uma Educação pautada pela inclusão, sendo necessário desconstruir a noção de que Educação inclusiva é aquela que apenas permite a presença de todos no mesmo espaço, mas sim a que encontra estratégias que fomentam a equidade (F. Pereira et al., 2018) e a igualdade de oportunidades para que todos possam desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes espelhados no PASEO e nas AE. Como declara o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), a Educação inclusiva distancia-se de que “é necessário categorizar para intervir” (p. 2919), até porque todos os humanos têm características em comum entre si, principalmente se comparados com outros da mesma faixa etária, contudo, são as suas particularidades que os distinguem como indivíduos (Tomlinson, 2008). Cada criança é diferente na forma como aprende, na forma como se relaciona com os conteúdos ou situações educativas, assim como o próprio professor. Segundo Tomlinson (2008) os bons professores são aqueles que são resilientes na procura de respostas para cada um, conscientes das suas preferências e dificuldades inerentes ao ser humano, passando “a sua carreira a cultivar de forma meticulosa o seu apreço por crianças não tão fáceis de lidar, enquanto continuam a retirar forças de alunos que acham naturalmente encantadores” (p. 31).

Neste sentido, uma escola padronizada, que serve todos em qualquer lugar, onde o ensino é direcionado, assumindo o aluno uma posição passiva e o professor transmissiva, é inconcebível para o perfil de Educação na sociedade atual. Atualmente, o acesso à informação é tão facilitado que o

papel do professor transmissor é totalmente desenquadrado das necessidades reais, tal como o papel do aluno que aprende sentado e calado (Alonso & Roldão, 2005; Morán, 2015). A escola não se pode excluir do avanço que se faz sentir na sociedade, com complexidades sociais e culturais cada vez mais exigentes (Alves & Ketele, 2011), considerando-se fundamental reestruturar a ação docente de forma a corresponder a essas exigências, optando por metodologias que colocam o aluno num papel ativo e social e nas quais o professor se assume como mediador e orientador da ação (Morán, 2015). Recuperando-se algumas considerações apresentadas no subcapítulo anterior, nomeadamente no que concerne à fomentação da liberdade e da autonomia das crianças para enaltecer a responsabilidade individual e coletiva (Montessori, 1965; Niza, 2015), é, também, necessário promover as relações, os afetos, a curiosidade e a criatividade. Só assim se estará a possibilitar às crianças oportunidades para que estas, em cooperação com os seus pares, interpretem, questionem e procurem respostas para os problemas e desafios que lhes são apresentados. É este tipo de Educação que permite a interligação da multiplicidade de saberes, de linguagens e inteligências enquanto, paralelamente, se promovem outras capacidades como o pensamento crítico e criativo, a resiliência, a aceitação dos erros e de outros pontos de vista, a motivação e autoconsciência, fundamentais para um cidadão do século XXI (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; World Economic Forum, 2023).

A Educação vive momentos de mudança, embora há já muito tempo que os teóricos apontam nesse sentido. Numa sociedade em constante evolução é crucial que as crianças desenvolvam capacidades que as permitam crescer como cidadãos sociais e competentes para arquitetarem os seus projetos de vida. Abandonar os métodos tradicionais por novos que dialoguem e envolvam o aluno, motivando-o durante o seu processo de aprendizagem, é o caminho para uma Educação comprometida com os documentos orientadores (Morán, 2015). Durante a PES, esta visão de Educação foi central para o planeamento diário e para o projeto desenvolvido com o grupo. Tendo em consideração a matriz curricular-base e a opção curricular e pedagógica dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), nomeadamente a necessidade de encontrar pontos de interseção entre as diferentes áreas curriculares (Cosme, 2008; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), desenvolveu-se um projeto interdisciplinar que visou contextualizar as aprendizagens com o quotidiano das crianças e com o que está a acontecer no mundo. A interdisciplinaridade é um espaço de relações e de contributos entre as mais variadas áreas, que se complementam e articulam, visando uma aprendizagem holística e contextualizada com a realidade do grupo (Roldão & Almeida, 2018;

Zabalza, 2000). O projeto curricular deve visar favorecer as aprendizagens das crianças daquele contexto específico, construindo-se com uma intencionalidade que se traduz na organização e gestão do currículo que, por sua vez, é aberto a uma pluralidade de interpretações (Roldão, 2009). Neste sentido, realça-se o contributo das AE, nomeadamente das possibilidades de ação que apresentam e da relação que estabelecem com as competências elencadas no PASEO, na medida que apoiam os professores no delineamento dos percursos e os auxiliam a tomar decisões curriculares conscientes e alinhadas como o perfil de cidadão ativo (Cosme, 2018; G. Martins et al., 2017).

Sendo a mestranda defensora de uma Educação socioconstrutivista, considerou-se fundamental promover atividades que se foquem no envolvimento e entusiasmo do aluno, apostando em estratégias, conteúdos e cenários de aprendizagem interessantes, desafiantes e pertinentes (Roldão, 2009). Segundo Morán (2015), para além da possibilidade de estarem ativas, as crianças necessitam de atividades que incorporem momentos colaborativos e individuais, pois “sozinhos vamos até certo ponto; juntos, também” (p. 26), sendo na mediação entre estes momentos que podemos chegar mais longe. Em consonância com estes propósitos, ao longo da PES, as metodologias ativas foram fulcrais para atingir tais objetivos, que num género de simbiose metodológica fortaleceram o processo educativo, tanto dos alunos como dos mestrados.

Segundo Carvalho (2022) as metodologias ativas comprometem-se com os propósitos supramencionados, centrando a ação na criança, que sendo a principal responsável pela construção da sua aprendizagem desenvolve capacidades como a autorregulação e a autonomia. Já ao professor, compete-lhe a responsabilidade de planear e disponibilizar abordagens e materiais inovadores e estimulantes, perspetivando a melhoria das aprendizagens, num papel de mediador. Nesta envolvência, é fundamental promover momentos que fomentem o pensamento crítico e criativo, envolvendo os alunos em momentos de discussão e reflexão estimulantes, orientados pelo *feedback* do professor, compreendendo que a aprendizagem ativa é “interativa, dialógica e sobretudo colaborativa” (Carvalho, 2022, p. 26). Ressalva-se que colaborar e cooperar não são sinónimos, uma vez que trabalhar colaborativamente num grupo não implica, necessariamente, trabalhar cooperativamente (S. Moreira, 2019), ou seja, enquanto o trabalho colaborativo se foca num objetivo comum, o trabalho cooperativo acrescenta objetivos individuais. O princípio da cooperação alinha-se com as ideologias do MEM (cf. Capítulo I), sendo que para Niza (2023) cooperar significa que os objetivos pessoais só são atingidos se todos atingirem os seus,

fomentando-se um clima de interajuda essencial para a aprendizagem. É exatamente neste ponto que a Aprendizagem Cooperativa, através do trabalho em grupos cooperativos, contribui para uma melhoria significativa na inclusão e relação de todos alunos, assegurando, com mais evidências, o papel ativo de cada um, que se enriquece pelo compromisso de responsabilidade individual e coletiva que se forma (Carvalho, 2022; S. Moreira, 2019). É de ressaltar que na constituição destes grupos se deve ter em atenção a heterogeneidade dos mesmos, possibilitando o apoio entre pares mais e menos capazes, assim como o cruzar de diferentes talentos e pontos de vista (S. Moreira, 2011). A Aprendizagem Cooperativa “faz da tutoria de pares o seu eixo fundamental” (S. Moreira, 2019, p. 1), sendo o trabalho de grupo basilar à metodologia. Acrescenta-se que cada elemento de cada grupo cooperativo tem um papel importante para o sucesso do mesmo, o que implica que os alunos compreendam que o sucesso do grupo depende do sucesso individual, e vice-versa. Destaca-se que esta interdependência positiva promove o desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo para o exercício pleno da cidadania e participação, afirmando-se a relação estreita entre a Aprendizagem Cooperativa e os valores e capacidades preconizados pelo PASEO. Deste modo, é fundamental assegurar a rotatividades destes papéis ao longo das semanas, certificando que todos os elementos do grupo os experienciam, uma vez que fomentam o desenvolvimento de diferentes capacidades sociais e cognitivas, não sendo nenhuma mais importante do que a outra (Carvalho, 2022; G. Martins et al., 2017; S. Moreira, 2011, 2019).

No decorrer da PES, a díade recorreu a metodologias ativas como a rotação por estações (Andrade & Souza, 2016) e a um dos métodos de Aprendizagem Cooperativa, o *Jigsaw I* ou métodos dos puzzles (Carvalho, 2022; S. Moreira, 2011), fundamentais para o crescimento profissional da mesma. De uma forma breve, a rotação por estações é uma metodologia que divide o espaço em bases, onde se encontram diferentes atividades, estando todas relacionadas com a mesma temática. Estas devem ser percorridas por cada grupo, segundo um tempo previamente definido, devendo este ser suficiente para que os alunos completem as tarefas, pelo que é necessário ter em consideração que a exigência de cada estação seja semelhante (Andrade & Souza, 2016; C. Silva & Graça, 2023). As atividades podem ser de várias naturezas, convocando diversas capacidades e englobando diferentes estilos de aprendizagem, contudo, é necessário que pelo menos uma requisite a utilização de dispositivos tecnológicos (Andrade & Souza, 2016). Já o método *Jigsaw I* é caracterizado pela utilização de puzzles, como o próprio nome indica, com peças de cor diferente que contêm conteúdos que se interligam entre si, dividindo um tema em quatro subtemas. O

método reparte-se em 5 fases: introdução do tema e explicação dos objetivos, leitura autónoma, reunião de especialistas, discussão com o grupo base e reflexão em grande grupo. Ao longo destas fases, cada elemento de cada grupo cooperativo fica responsável por uma determinada peça do puzzle, nomeadamente por aprender detalhadamente sobre um determinado conteúdo e, depois, explicá-lo ao seu grupo (Carvalho, 2022; S. Moreira, 2019). “Tal como num puzzle cada peça (...) é essencial para a conclusão e total compreensão do produto final (...) então cada aluno é essencial” (Carvalho, 2022, p. 56), permitindo-lhes construir conhecimentos sobre um ou vários conteúdos e, em simultâneo, desenvolver competências e atitudes sociais essenciais para todas as áreas do saber.

Considerando a necessidade de partir de situações e problemas reais ou imaginados, que façam sentido para as crianças, planificando atividades práticas, jogos e desafios que se entrelaçam em projetos relevantes, é fundamental perceber o espaço da escola e da sala com outros olhos, compreendendo as suas potencialidades para que estas se alinhem com os objetivos de cada atividade (Carvalho, 2022; Morán, 2015). A inclusão do espaço exterior permite uma multiplicidade de oportunidades que a sala de aula não possui, desde o contacto com a natureza à dimensão do mesmo. Neste espaço, ainda que os alunos estejam a desenvolver uma atividade que poderia ser realizada dentro da sala, só pelo facto de não estarem sentados e poderem circular mais livremente, o seu envolvimento com a tarefa é diferente. Segundo Neto (2020) a “escola não é só a sala de aula” (p. 125) e nesta não se deve apenas estimular o cérebro, mas também o corpo, pelo que é fundamental proporcionar diferentes organizações, dentro e fora da sala, para as atividades que se planificam. A aprendizagem é construída pelas crianças e, embora mediadas pelo professor, dependente claramente do seu esforço e envolvimento, sendo fulcral encontrar estratégias que as motivem e entusiasmem, aumentando as possibilidades de concretizarem as aprendizagens (Roldão, 2009; Tomlinson, 2008).

Neste sentido, tendo em consideração uma sociedade cada vez mais tecnológica, a recusa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula é contraditória com a realidade quotidiana das crianças, considerando-se que os seus domínios são transversais a todas as componentes do currículo (Direção-Geral da Educação, 2018c). Incluir as tecnologias não tem apenas que ver com a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades, mas com a promoção de capacidades fundamentais para os cidadãos do século XXI (Quadro-Flores & Raposo-Rivas, 2017), auxiliando as crianças a compreenderem melhor “o mundo digital que [as] rodeia” (Direção-

Geral da Educação, 2018c, p. 3). Sublinha-se que a sua utilização deve ser consciente e comprometida com as necessidades e potencialidades que se pretende desenvolver, evitando a sua inclusão apenas pela inclusão (Andrade & Souza, 2016). No decorrer da PES, a díade procurou utilizar ferramentas digitais de forma harmoniosa com os propósitos das atividades, aproveitando que as crianças estão cada vez mais predispostas para as comunicações online, através das redes sociais, para promover processos criativos de produção e elaboração de projetos que facilitam a coautoria dos produtos de escrita e reescrita e da própria divulgação (Morán, 2015). A utilização de ferramentas digitais de escrita colaborativa, murais digitais e redes sociais compactuam com esses objetivos, enquanto, simultaneamente, promovem a literacia digital dos alunos. Realça-se o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e filtragem de informação, aliada à utilização segura e consciente da internet e, ainda, a utilização de *quizzes* que permitem aos alunos rever e consolidar conteúdos de forma rápida e eficaz, testando os seus conhecimentos para verificar o que ficou ou não compreendido (Carvalho, 2022).

Em consonância com tudo o que foi apresentado, conclui-se que estas abordagens, metodologias, métodos e ferramentas pedagógicas são fulcrais para uma Educação de qualidade, comprometida com os propósitos defendidos nos vários documentos orientadores. Tal como declara a ENEC, a escola necessita de se reconfigurar para oferecer resposta à exigência do mundo e da sociedade, cada vez mais imprevisível e acelerada, pelo que não se podem descartar questões relevantes “relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (Monteiro et al., 2017, p. 1). Segundo Morán (2015)

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (p. 17)

Para tal, é necessário que os docentes se comprometam com um percurso crítico e reflexivo da ação ao longo da sua carreira profissional, investigando as suas práticas num sentido de melhoria crescente (D. Ribeiro, 2020). Almejando-se uma Educação de base humanista, é essencial que o docente não se assuma apenas como orientador, mas como cuidador (Morán, 2015), escolhendo cuidadosamente cada opção metodológica e cuidando com empatia das crianças, valorizando-as. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) o professor deve relacionar-se positivamente com as mesmas, fomentando um ambiente de bem-estar e segurança que contribui para a aprendizagem. Destaca-se uma frase de Estanqueiro (2010) que refere que “quanto menos tempo o professor falar

para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” (p. 33), num clima dialógico que valoriza a criação de relações e laços vitais para a Educação. O professor deve intervir de forma a incentivar e encorajar os alunos, fornecendo *feedback* positivo e de qualidade, pois este é essencial para que o aluno seja capaz de regular a sua aprendizagem, compreendendo do que é capaz e que caminho seguir para atingir os aspetos que ainda não é (A. C. Ribeiro, 1992; Alves & Ketele, 2011; Fernandes, 2008). Valorizar a avaliação formativa que o *feedback* comporta, não inviabiliza a necessidade de se realizar avaliação sumativa, até porque esta também ajuda os alunos a aprender, nomeadamente se os mesmos tiverem oportunidade de refletir sobre ela (Alves & Ketele, 2011).

Apresenta-se como essencial explicitar os fundamentos destes dois modelos de avaliação para, conseqüentemente, ilustrar a complementaridade dos mesmos. A avaliação formativa “é a única que permite uma regulação eficaz do processo de ensino-aprendizagem” (Diogo, 2010, p. 107) e, por este motivo, deve ser constante e sistémica no quotidiano do grupo, auxiliando os alunos na construção da aprendizagem (Alves & Ketele, 2011). Realça-se que esta permite informar e orientar todos os intervenientes do processo educativo, regulando-o e fundamentando-o (Diogo, 2010), possibilitando compreender “como se ensina e como se aprende” (Portaria n.º 223-A/2018, 2018, p. 3790-(8)). Desta forma, é possível afirmar que a avaliação formativa se compromete com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo uma avaliação para as aprendizagens (S. Moreira, notas de campo, 26 de abril de 2024). Todavia, tendo em consideração a função de certificação da avaliação, é essencial recorrer à avaliação sumativa para se classificar as aprendizagens em momentos finais, como o final dos períodos/anos escolares ou das unidades de aprendizagem (Diogo, 2010; Portaria n.º 223-A/2018, 2018). Este juízo global, que se traduz numa nota, direciona-se para avaliação das aprendizagens (S. Moreira, notas de campo, 26 de abril de 2024), sendo fundamental colocar estas informações quantitativas em diálogo com as qualitativas provenientes da avaliação formativa (Diogo, 2010). Estes dois modelos, permitem averiguar as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do ano, tendo como referência as AE e o PASEO, visando o reestruturação e melhoria do processo educativo (Portaria n.º 234-A/2018, 2018). Consciente destes propósitos, o professor deve focar a sua ação numa avaliação comprometida com a formação diária, tomando opções que visam responder a cada situação e a cada aluno da melhor forma possível (Roldão & Almeida, 2018). Para isso, é necessário recorrer a uma diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018),

estabelecendo “diferentes vias, tendo em conta os pontos de partida (...) [e nunca] diferentes níveis de chegada por causa dessas condições de partida” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40).

Para concluir este subcapítulo, nas palavras de Roldão (2009) “um professor ou um arquiteto não pode (...) exercer a função de um médico” (p. 41), mas nem sempre se olha da mesma forma para a situação contrária. A função de ensinar tem vindo a ser vulgarizada, sendo essencial que se clarifique o seu conceito, uma vez que ensinar não é “dar a matéria, cumprir o programa, sumariar conteúdos (...) ensinar é (...) accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 11). Desta forma, o saber profissional da docência é muito mais complexo do que aparenta e está intimamente relacionado com a praxis. Comporta um conjunto de conhecimentos teóricos, científicos, metodológicos, técnicos e práticos que estão em constante evolução e relação, sem os quais um professor não consegue, eficazmente, assumir-se como professor (Alonso & Roldão, 2005). Segundo Alarcão (1996b), Schön, tentando compreender melhor a profissão docente, considerou que esta abrange não só os conhecimentos teóricos, científicos e metodológicos, mas, também, a capacidade de se agir e reagir perante situações inesperadas que se apresentem. Assim, acredita que um bom professor possui uma sensibilidade emocional e criativa que se aproxima à dos artistas, “um saber-fazer (...) que ele designa por *artistry*” (Alarcão, 1996b, p. 17). Neste sentido, é possível afirmar que ser professor é uma profissão de excelência que implica profissionais dedicados e comprometidos com a exigência da mesma, com gosto e prazer pelo que fazem, cientes da sua importância para o desenvolvimento da sociedade.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Sabedora da importância das dimensões do ambiente educativo e consciente de que o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21), no presente capítulo a mestranda apresenta a caracterização do agrupamento de escolas, dos contextos das instituições e dos grupos. Ressalva-se mencionar que todas as informações expressas advêm da observação naturalista e participante, sendo a mesma alvo de reflexões que invocaram a prática e a teoria. Considerando que a PES se realizou em dois estabelecimentos de ensino distintos, um para a EPE e outro para 1º CEB, este capítulo secciona-se em três subcapítulos. Neste sentido, o primeiro é destinado à caracterização do agrupamento, o seguinte para a apresentação das instituições cooperantes e respectivos ambientes educativos, sendo o último reservado para a metodologia de investigação utilizada.

2.1. AGRUPAMENTO DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES

O agrupamento que abarca as duas instituições cooperantes onde se desenvolveu a PES é de cariz público e localiza-se na Área Metropolitana do Porto. No seu total é constituído por sete estabelecimentos educativos, incluindo valências desde a EPE até ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A ação do agrupamento norteia-se pelo lema “Semear e Crescer para Florescer”, que tem como missão promover o desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades nos seus alunos, visando o seu bem-estar pessoal, profissional e social futuro (Visão do Agrupamento de Escolas, 2023).

Se e a Educação para a Cidadania Global, como se lhe reconhece, contribui para termos cidadãos mais informados e conscientes acerca dos problemas concretos da atualidade, certamente que contribuirá também para o estabelecimento de novos paradigmas civilizacionais, que coloquem no centro das suas preocupações a pessoa humana nas suas múltiplas dimensões. (Projeto Educativo, 2018-2023, p. 25)

Em concordância com estes propósitos, cultiva-se o espírito de cooperação, de solidariedade, de inclusão e de respeito, entre outros; com o intuito de formar cidadãos ativos, com princípios e valores, conscientes da sua responsabilidade para com mundo, nomeadamente ao nível humano e ambiental, contribuindo para a construção de uma sociedade e de um futuro melhor (Visão do

Agrupamento de Escolas, 2023). O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), coerentemente, destaca a cooperação como um meio para colmatar o individualismo e a competição, cada vez mais presente no mundo, assim como estimular as relações interpessoais e a inclusão de todos. A sua prática fomenta um clima positivo de partilha que contribui para o sucesso da aprendizagem, realçando-se a necessidade de “exercitar e estimula a pedagogia do diálogo e do respeito pelas diferenças” (Projeto Educativo, 2018–2021, p. 38). Para que seja possível oferecer respostas congruentes com as especificidades de cada criança e de cada contexto, é fundamental compreender e valorizar a diversidade “enquanto condições promotoras de equidade” (Projeto Educativo, 2018–2021, p. 26). Neste sentido, o PEA apresenta um conjunto de recursos humanos e organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, contando com equipas multidisciplinares, coadjuvações e tutorias, serviços técnicos especializados, entre outros; capacitando as escolas com meios para responder à diferença (Projeto Educativo, 2018–2021). Importa salientar que o PEA, à data de redação, se encontrava inacessível para consulta, estando em revisão por mudança de diretor, pelo que as informações supracitadas dizem respeito ao que foi revogado.

Por fim, importa salientar que o PEA se alinha com o Plano Anual de Atividades (PAA) que, por sua vez, procura fomentar a partilha e cooperação entre os diferentes atores da ação educativa e a comunidade, valorizando o “contributo dos vários agentes que direta ou indiretamente contribuem para o ato educativo”. O PAA é um documento que reúne o planeamento de um conjunto de atividades a realizar ao longo do ano letivo, pelo que através da análise do mesmo, foi possível verificar que existe o envolvimento das crianças de todas as valências educativas, dos seus docentes, encarregados de educação e da comunidade, promovendo uma relação mais próxima entre os mesmos (Plano Anual de Atividades, 2023–2024).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EPE

A Escola Básica com Jardim de Infância (JI) onde se realizou a PES dispõe de dois edifícios, um destinado a cada a valência, sendo a presente análise dedicada ao edifício destinado à EPE e ao espaço exterior que o rodeia. Esta decisão tem que ver com o facto de as crianças do JI não frequentarem o espaço do 1º CEB, nem vice-versa, uma vez que não tinham autorização para utilizarem a rampa/escadaria que liga ambos edifícios. Assim, o edifício da EPE divide-se em dois andares, tendo duas portas de entrada para o rés do chão; uma oferece acesso direto ao polivalente

e outra ao hall da escadaria. No primeiro piso, encontra-se o polivalente que é, simultaneamente, a cantina, onde as 100 crianças da JI realizam as refeições; a cozinha, a sala dos docentes, as casas de banhos das assistentes operacionais, das assistentes técnicas e das educadoras e única casa de banho destinada às crianças. Atravessando a porta que do polivalente dá acesso ao hall das escadas, situam-se duas das quatro salas da EPE, uma pequena arrecadação e a escadaria para o piso superior onde se localizam as outras duas salas. É de realçar que os espaços destinados à acomodação dos pertences das crianças encontram-se no polivalente e no hall das escadas, sendo totalmente disfuncional para uma normal circulação pelos corredores estreitos. Os cabides são demasiado juntos uns aos outros, o que dificulta a colocação das mochilas e dos casacos, sem derrubar o que está no cabide ao lado. Para além dos incómodos mencionados, os mesmos não são acessíveis às crianças mais pequenas, necessitando de pedir auxílio sempre que os têm de utilizar (Hohmann & Weikart, 2009; Montessori, 1965).

No que concerne às salas, as suas dimensões são amplas, com bom isolamento e boa luz natural. Todavia, como a construção do edifício foi realizada a pensar em crianças do 1º CEB, as janelas são altas, impossibilitando uma boa visibilidade do espaço exterior ou a realização de produções em contraluz. Todas as salas possuem um quadro de cortiça e lavatório com acesso a água, sendo que nos corredores das escadas também se encontram vários espaços em cortiça que possibilitam a afixação de produções das crianças. Existem vários tapetes de atividades disponíveis em diversos espaços de cada sala, sendo o restante chão coberto por um pavimento de borracha confortável. Por fim, o mobiliário que se encontra neste espaço, em regra, vai ao encontro das necessidades das mesmas, facilitando o acesso aos materiais que nele se encontram e permitindo acomodar um elevado número de materiais (Hohmann & Weikart, 2009; Montessori, 1965).

Saindo para o exterior, este espaço apresenta uma infinidade de possibilidades a serem exploradas, todavia, existe pouco incentivo para se perceber o mesmo como um espaço educativo e não, apenas, como um “recreio” (Lopes da Silva et al., 2016). A área envolvente é ampla, possuindo várias zonas verdes com árvores e relva, locais cimentados com mesas de madeira e um espaço pavimentado com mosaicos de borracha, onde se encontra o parque infantil. Este, contém um escorrega com cordas que possibilitam trepar e alguns baloiços, proporcionando “um conjunto de actividades e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 369). NA zona cimentando encontram-se triciclos, trotinetes e uma série de jogos pintados no chão, desde os tradicionais jogos do galo e da macaca a jogos de percursos. É de mencionar a existência

de um enorme espaço verde, contendo pneus que permitem realizar uma série de atividades motoras, contudo, poderia estar mais bem aproveitado. Maria Montessori (1965) declara que “cuidados em favor dos seres vivos constituem a satisfação de um dos mais fortes instintos da alma infantil” (p. 69), pelo que a inclusão de um espaço para uma horta ou de uma zona de jardinagem seria potenciador do bem-estar das crianças e de uma diversidade de aprendizagens.

De modo a concluir, importa salientar que o ambiente educativo que se sentia era positivo, sendo as relações entre docentes e não docentes afáveis. Lopes da Silva et al. (2016) refere que “a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa educadores/as do mesmo estabelecimento (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p. 19). Não obstante, não se observava trabalho cooperativo entre as mesmas, isolando-se na sua sala e convivendo apenas por lazer, no espaço exterior.

2.2.1. AMBIENTE EDUCATIVO

O grupo era constituído por 25 crianças, das quais 11 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo, assim, heterogéneo. É relevante destacar que em novembro já todos os elementos tinham pelo menos três anos, contando com dez elementos desta idade. A heterogeneidade não se resume apenas às idades do grupo, sendo visível nas dificuldades, potencialidades e ritmos de aprendizagem das crianças, uma vez que a faixa etária é apenas uma referência e não um fator determinante (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo da PES, a díade teve em atenção esta particularidade, planeando ações pedagógicas equitativas e potenciadoras do desenvolvimento de todos. Alinhado com este ideal, e apelando à ZDP de Vygotsky, privilegiou-se um clima de interações entre crianças, mais e menos competentes, potenciando uma construção conjunta dos saberes (F. Pereira et al., 2018; Papalia et al., 2001).

Relativamente à caracterização do grupo, é de mencionar que, no geral, este era interessado e motivado, cooperando entre si e com os adultos. Todavia, observaram-se alguns conflitos em momentos de partilha e inquietações ao esperar pela sua vez, interrompendo frequentemente o discurso do outro. A autonomia das crianças era muito limitada pelas regras implementadas na sala, o que influenciava a falta de segurança nas suas capacidades e o medo de errar. Era frequente proferirem a expressão “Eu não sei fazer”, tendo a mestranda observado comportamentos de ansiedade em situações de exposição, afetados por um clima onde se valorizava, pejorativamente,

o erro. Consequentemente, as crianças demonstravam receio em assumirem e justificarem os seus pontos de vista. Estas orientações contrariam o que defende o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que expressa que o educador se deve relacionar com as crianças de “forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (p. 2). Ainda, é de realçar, que foram observadas necessidade de melhoria no que concerne à expressão criativa, à motricidade fina, às contagens e à articulação das palavras. O grupo revelava particular interesse pelas artes plásticas, incluindo as plasticinas, pela realização de puzzles e de jogos de construção, visualização de vídeos, audição de músicas e utilização do espaço exterior. Por outro lado, demonstravam desinteresse na exploração da área da casa e da leitura e da escrita, sendo observável, no primeiro caso, a existência de vários entraves à sua utilização (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). No que diz respeito à leitura, observaram-se poucos momentos dedicados à mesma, sendo estes pobres na expressividade e nos suportes utilizados, recorrendo-se apenas a versões digitais; o que, consequentemente, dificultava o prazer pela leitura e a abordagem à escrita (Sim-Sim et al., 2008).

Citando Oliveira-Formosinho (2008), e estando a mestrandia envolvida num processo de I-A, “a primeira tarefa profissional de formação em contexto é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada (...) [orientada pela] reflexão que permite a tomada de consciência crítica [e] aconselha um caminho de reconstrução pedagógica” (p. 90). Neste sentido, é de mencionar que não foi observável a adoção notória de nenhuma pedagogia por parte da educadora cooperante, orientando-se pelas OCEPE (2016). Todavia, realça-se que a divisão da sala por áreas de interesse assemelhava-se ao proposto pelo modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009). Apesar da cooperante mencionar que seguia a MTP, foram observados vários contrassensos, pois o ambiente pautava-se por orientações verticais, incluindo as crianças apenas na fase da produção (Leite et al., 2001). Assim, após reflexão crítica, a diáde decidiu intervir em pequenos detalhes, trabalhando no campo das possibilidades da transformação re(ide)alista, situada entre a realidade e o idealizado (Vieira, 2023); sendo os mesmos apresentados ao longo deste subcapítulo.

A rotina é um elemento central e estruturante do quotidiano de um JI, devendo apresentar uma estrutura cíclica que permita às crianças “um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 225), prevendo com tranquilidade o que vai acontecer e organizando o seu pensamento. Todavia, deve ser flexível o suficiente para corresponder a alterações sugeridas ou necessárias (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina do grupo iniciava-se no acolhimento das crianças na instituição, que acontecia às 8:45, sendo que à medida que iam chegando ocupavam

lugares nas mesas destinadas ao seu grupo. Por volta das 9:15 começavam a ir à casa de banho, sublinhando-se que eram divididas por faixa etária, os crescidos e os pequenos, o que contraria os propósitos da interajuda entre pares (Hohmann & Weikart, 2009). Após estarem todos na fila, por volta das 9:20, subiam as escadas e dirigiam-se à sala, sentando-se no tapete de atividades à espera de indicações. Neste sentido, a díade decidiu enriquecer o momento de transição, promovendo a autonomia e a colaboração entre crianças, através da introdução do quadro de presenças. É de realçar que ao fim de dez dias as mesmas já demonstravam bastante autonomia na marcação, assumindo o papel de ajudante de quem precisava e solicitando auxílio aos adultos apenas para se certificarem de alguns nomes. Apoiada na ideia de Vieira (2023), a mestranda acredita que uma Educação democrática tem, obrigatoriamente, de criar autonomia para todos os intervenientes, através de práticas que as estimulem, tendo a díade promovido a mesma. Por volta das 9:45 iniciava-se a rotina da manhã – canção dos bons dias e calendário – que eram as únicas duas atividades fixas na rotina, com exceção dos momentos refeição; o lanche por volta das 10:30 às 11:00 e a hora do almoço do 12:00 às 13:30. Perante a falta de estruturação dos restantes momentos, a díade decidiu nos seus planeamentos semanais, salvo algumas exceções, fomentar uma rotina mais fixa, definindo períodos certos para as Atividades de Escolha Individual (AEI) e para as atividades propostas e/ou de projeto. Por fim, realça-se que as Atividades de Animação e Apoio à Família ocorriam das 7:30 às 8:45 e das 15:30, hora de saída, até às 19:30.

No que concerne à sala de atividades em que a PES se desenvolveu, é de acrescentar, face à descrição geral realizada anteriormente, que a mesma se localizava no 1º piso, sendo necessário descer as escadas para aceder aos pertences ou para ir à casa de banho. A decoração da mesma refletia o pensamento que o adulto tem sobre o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que as produções afixadas eram escolhidas pelo mesmo, sem consultar a criança. Estes registos diziam respeito a atividades propostas e nunca a produções desenvolvidas de forma espontânea, sendo essas arquivadas no respetivo dossier individual. Importa salientar que conferir autonomia à criança para decidir sobre estas exposições confere-lhe uma sensação de bem-estar e valorização, imprescindível para a autoestima da mesma. Este foi um dos princípios rompidos pela díade no decorrer do PES, uma vez que “enquanto as criações das crianças são (...) irreconhecíveis aos olhos do adulto, o processo através do qual as crianças pensam (...) é a forma como acabam por compreender o mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 24). No que concerne à organização da sala, esta encontrava-se dividida por áreas de interesse, indo ao encontro do que estabelece High/Scope

(2009), conforme supracitado. Desta forma, encontravam-se cinco áreas principais: a das atividades artísticas, a da leitura e escrita, a dos brinquedos, a dos blocos e a da casa. Sublinha-se que apesar deste ser o nome adotado pela pedagogia, reduz a área às tarefas domésticas, muitas vezes sexualizadas, retirando o expoente máximo da mesma – o jogo do “faz-de-conta”. Importa destacar que existia uma grande área de mesas onde as crianças montavam puzzles, jogavam outros jogos e desenvolviam momentos de pintura, com a exceção da pintura na vertical que se realizava numa parede junto à pia. A disposição do mobiliário que estruturava as áreas, para além de dificultar a visibilidade entre as mesmas, retirava espaço amplo à sala, criando zonas inutilizáveis (Hohmann & Weikart, 2009). A organização da sala por zonas de interesse, segundo Zabalza (1992) “reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (p. 134), contudo, não era o que se observava em contexto, pois o grupo tinha pouca autonomia para tomar decisões sobre a sua ação ou sobre a estruturação do espaço.

A preparação do ambiente é o fator chave da Educação. Maria Montessori (1965) define-o como o “conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (p. 59). Assim, no que diz respeito aos materiais disponibilizados nas várias áreas, é de referir que existia uma diversidade muito acentuada. Porém, muitos estavam inacessíveis às crianças e outros apenas podiam ser utilizados mediante pedido, o que levava as mesmas a desinteressarem-se. Maria Montessori (1965) defende que “possíveis obstáculos que poderão surgir entre a criança e os objetos que seu espírito inconscientemente deseja” (p. 97), limitam o desenvolvimento e à ação da criança. Deste modo, impossibilita-se à criança uma aprendizagem-pela ação “na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos (...) constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22), significados e experiências, sendo este um entrave prejudicial para as mesmas (Lopes da Silva et al., 2016; Montessori, 1965). Existiam vários materiais recicláveis, todavia, não se percebeu estímulo à sua utilização, pelo que a diade os foi incluindo nas atividades que ia propondo. A utilização destes revelou-se uma surpresa para as crianças, verbalizando, LC: “Mas isso não são folhas, são caixas de cereais”, ampliando a sua noção da potencialidade dos mesmos. No que concerne aos materiais naturais, estes eram inexistentes na sala de atividades e, apesar da persistência dos mestrandos em trazer estes elementos para a sala, estes permaneceram apenas temporariamente na mesma. Por último, e não menos importante, realça-se o quão empobrecido era o material da área da

plasticina, contendo apenas este tipo de material moldável, tendo a díade optado por incluir momentos de exploração de outros materiais, como o barro e a pasta de farinha.

Analisando as interações, num olhar geral sobre as mesmas, é possível afirmar que o clima era positivo, sendo a interação entre adulto-criança no sentido de corresponder às necessidades da mesma, numa comunicação geralmente positiva. Porém, existia pouco incentivo à autonomia e ao encorajamento das crianças, observando-se momentos em que a comunicação era ríspida e pouco afetuosa (Oliveira-Formosinho, 2000). No que concerne à interação entre crianças, a mestranda constatou que, apesar de grande parte do grupo ser novo, a relação era próxima e que se demonstravam confortáveis na partilha de experiências. Trabalhavam bem em pequeno e em grande grupo, embora se percebesse um baixo clima de interajuda, sendo a iniciativa demonstrada pelas crianças diminuta, tendo esta de ser estimulada (Folque, 1999; Hohmann & Weikart, 2009). Importa realçar a importância da inclusão das famílias no processo de desenvolvimento das crianças, considerando a abordagem ecológica de Bronfenbrenner, que defende que “para perceber o desenvolvimento humano (...) devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou nos sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve” (Papalia et al., 2001, p. 14). O educador deve promover o envolvimento das famílias nos projetos que constrói e estas, por sua vez, devem apoiar a criança e interagir com as propostas de forma consistente e apropriada (Decreto-Lei n.º 240/2001; Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, recorrendo à ferramenta *Padlet*, a díade desenvolveu um mural digital para os familiares acompanharem o processo educativo dos seus educandos. Desta forma, foram colocadas informações, registos fotográficos e/ou videográficos do projeto em desenvolvimento, apelando à participação dos encarregados de educação com contributos simples.

Como forma de concluir, destaca-se que a Educação consciente é planificada por alguém que reconhece a sua responsabilidade e está orientado, constantemente, para determinados propósitos (Villacañas de Castro, 2022). Tendo um perfil norteado pela ética profissional que lhe é exigido, escutando as crianças e envolvendo-as no seu processo de aprendizagem, num clima seguro e positivo, em constante (re)adaptação (. Ribeiro, 2020; Decreto-Lei n.º 240/2001). Em consonância com estes pressupostos, a díade, no decorrer da PES, procurou dar resposta aos desejos e necessidades das crianças. Destaca-se a dinamização das áreas mais empobrecidas e a criação da área do computador, sendo este desejo revelado no decorrer do projeto (cf. Capítulo III). Em simultâneo com outras ações, introduziu-se o mapa de AEI com três propósitos: i) incentivar as

crianças a refletirem sobre as suas escolhas e ações; ii) disponibilizar informação visual que permita às crianças confirmarem que áreas são mais e menos utilizadas; iii) face às áreas menos utilizadas, encontrar razões para o que está a acontecer, decidindo, conjuntamente, ações para a modificar tendo em consideração satisfazer as necessidades do grupo. Através desta ferramenta esperava-se promover a utilização da área da casa e da leitura e escrita, sendo observável, no caso da última, resultados positivos dos momentos de leitura dinamizados. Estes contribuíram para a emergência de comportamentos típicos de leitura, na forma como as crianças manuseavam os livros, seguindo manchas textuais e/ou ilustrações com o dedo enquanto contavam a história real ou criada (Viana & Teixeira, 2002).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CEB

A escola Básica e Jardim de Infância onde se realizou a PES engloba as duas valências educativas, todavia, tendo em consideração que apenas se frequentou o espaço destinado ao 1º CEB, esta análise focar-se-á no mesmo. O edifício é composto por dois pisos, sendo possível aceder ao mesmo por dois portões; contudo, apenas um possui rampa para facilitar o acesso a pessoas com mobilidade reduzida. Atravessando o espaço exterior existem duas portas que possibilitam a entrada para o rés do chão e que dão acesso às salas de baixo, às escadarias para o andar superior e ao polivalente. Este, por sua vez, subdivide-se em dois espaços, ainda que não exista nenhuma barreira física, sendo que num deles se encontra a cantina, a cozinha, a sala do pessoal não docente, o gabinete da coordenadora e uma arrecadação com materiais escolares e impressoras. O restante espaço é amplo, facilitando a brincadeira das crianças nos dias de chuva, uma vez que a escola não dispõe de uma zona exterior coberta. Nesta mesma área, encontra-se a casa de banho dos professores e do pessoal não docente, assim como a sala de professores.

O piso superior alberga salas destinadas para as atividades letivas do 1º CEB, a sala de apoio à Componente de Apoio à Família (CAF) e a biblioteca. A sala onde se desenvolveu a PES situava-se num dos espaços superiores onde se encontravam mais duas salas, uma ocupada pelo 3º ano e a outra livre, servindo de apoio às duas salas de aula adjacentes e à CAF. O corredor dispunha de cabides para pendurar os pertences, de casas de banho para as crianças e de um hall com mesas, cadeiras e uma pia, permitindo-lhes lanchar e passar o seu tempo livre neste espaço. É de destacar o excelente trabalho da assistente operacional responsável, uma vez que o tornou apelativo e

confortável para as crianças. Para além das mesas e cadeiras dispunha de sofás construídos pela mesma, uma diversidade de materiais naturais e artísticos dignos de um *atelier*, estantes com livros e jogos. Através da observação sistémica natural e participante, foi possível compreender que este espaço oferecia uma continuidade educativa aos conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidos na sala de aula, potenciando o a aprendizagem dos alunos. Esta continuidade era, também, assegurada por um trabalho colaborativo entre a assistente operacional e a docente cooperante que assentava na promoção do respeito e do bem-estar das crianças.

No que concerne às salas, estas apresentam uma área aceitável e uma quantidade de luz natural muito agradável, sendo possível dosear a mesma através de estores de rolo em boas condições. Existem armários para guardar os materiais da turma, assim como materiais estruturados que apoiam a ação docente. Por fim, todas as salas incorporam dois quadros, um digital e um branco, um computador e colunas. Tendo em consideração a importância das TIC no ensino atual (Direção-Geral da Educação, 2018c), importa destacar que a sala apresenta bons equipamentos. Contudo, a conexão à internet é, por vezes, instável, tendo a díade optado por estruturar recursos tecnológicos que, sempre que possível, não dependessem da mesma para funcionarem.

Saindo para o exterior, é possível observar um espaço de grandes dimensões que circunda todo o edifício escolar, contendo áreas com relvado natural e outras cimentadas. O asfalto ganha cor com os jogos gravados no chão; todavia, poucas são as crianças que os compreendem e utilizam, servindo-se mais da vegetação para, por exemplo, jogar às escondidinhas. Neste espaço pode-se, ainda, encontrar um campo de futebol, um parque infantil com pavimento em borracha e algumas mesas de piquenique. Sob um olhar mais atento, foi possível verificar que algumas zonas estão cobertas por relvados artificiais, o que, do ponto de vista pedagógico, não acrescenta nada, face às potencialidades que os espaços exteriores podem oferecer, devendo este ser compreendido como uma extensão do espaço interior (Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo Cleaver (2007), o contacto com a natureza permite às crianças expandirem a sua criatividade, a resolução de problemas e a cooperação, potenciando as suas capacidades sociais, mais do que quando brincam no asfalto. Neste sentido, as escolas devem procurar uma harmonia com a natureza que incentive as crianças a largarem os dispositivos tecnológicos (Neto, 2020).

Para finalizar, é de sublinhar que o ambiente educativo era realmente positivo e colaborativo, tanto entre docentes como não docentes. Era frequente observarem-se conversas entre os diferentes

membros sobre assuntos relevantes para a ação educativa, procurando soluções para problemas do cotidiano, fomentando a construção de saberes coletivos (Cardoso, 2016). A monodocência é um caminho isolado, pelo que a mestranda considera que o apoio de outros profissionais é essencial para o desenvolvimento profissional e para o bem-estar docente.

2.3.1. AMBIENTE EDUCATIVO

O contexto da PES desenvolveu-se numa turma do 4^o ano de escolaridade, com 24 crianças, metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. De uma forma geral, o grupo demonstrava autonomia, respeitando as regras de bom funcionamento da sala enquanto mantinham um bom ritmo de trabalho. Esta característica facilitava o trabalho da docente, podendo dedicar mais tempo às crianças que necessitavam de maior apoio pedagógico. O grupo contemplava uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) em várias componentes do currículo, sendo de destacar a área da matemática e a capacidade de memorização de conceitos. Estas medidas “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921), permitindo alterar os conteúdos estabelecidos no currículo de acordo com as especificidades da criança. Para além desta, existia uma criança com dislexia e outra que, apesar de não ter nenhuma medida assinalada, necessitava de apoio para se concentrar e autorregular o seu comportamento, assim como para melhorar as suas capacidades de organização espacial. Apesar de ser uma criança muito criativa, apresentava dificuldade em transferir a informação do seu pensamento para a escrita ou para o discurso oral, sendo necessário adotar outras estratégias, como por exemplo, a escrita no computador. Tendo em consideração estes alunos, a turma era auxiliada por uma professora de apoio e uma terapeuta, que realizavam um trabalho mais direcionado com estas crianças e com outras que a professora indicasse. Sublinha-se que a criança com NAS contemplava apoios de outras duas terapeutas, nomeadamente da Educação Musical e da Educação Física.

Na sua maioria, os alunos apresentavam facilidade no acompanhamento das aprendizagens essenciais planificadas para cada semana, contudo, a díade observou que havia necessidade de melhorar a gestão do tempo das tarefas, principalmente nas produções escrita. Naturalmente, as crianças revelaram-se curiosas, empenhadas e participativas o que, por vezes, levava à precipitação

na estruturação das suas respostas. Realça-se que a professora cooperante frequentemente as alertava para este aspeto, incentivando-os a pensar antes de falar. Esta precipitação justificava-se, também, pelo clima competitivo que se fazia sentir entre algumas crianças, sendo este um aspeto que a díade decidiu investir, fomentando a cooperação e o espírito competitivo saudável. Segundo Estanqueiro (2010) o aluno deve ser “desafiado a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso. O importante não é sobre ser melhor do que os outros, é ser o melhor possível” (p.16). Partindo desta premissa, a díade focou-se em promover pequenos momentos que estimulassem diferentes tipos de competição, motivando-os não só a aprender a aceitar as suas derrotas, mas também a celebrar as suas vitórias e as dos outros. Esta decisão fundamenta-se, também, pela observação da falta de empatia entre os elementos do grupo, em certas ocasiões. Por fim, no que diz respeito aos interesses e às potencialidades das crianças, estas demonstravam um entusiasmo e uma aptidão notável na área das Artes Visuais, recorrendo variadíssimas vezes ao espaço criado pela assistente operacional. Observa-se, também, um particular interesse pela tecnologia e por atividades desportivas. A primeira era visível nos dias em que os alunos trabalhavam nos seus computadores portáteis, em contexto de sala de aula. A segunda era fomentada pela existência de alunos a frequentarem clubes de futebol conceituados.

No que concerne às interações, apesar de alguns aspetos pontuais referidos anteriormente, o ambiente que se fazia sentir era positivo, sendo notório um clima que propiciava bem-estar às crianças o que, conseqüentemente, favorecia a aprendizagem. “Há professores que criticam muito e elogiam pouco, com medo de perderem a sua autoridade” (Estanqueiro, 2010, p.25), sendo a professora cooperante um perfeito exemplo de que não existe uma relação de causalidade entre estes aspetos. A empatia demonstrada pela mesma era notável, estando sempre atenta às necessidades das crianças, o que, conseqüentemente, contribuía para um clima de segurança. Orientada por uma postura de incentivo e melhoria pessoal, realçando as aprendizagens que advêm dos erros, a docente cooperante apostava no *feedback* e na crítica construtiva, estimulando o desenvolvimento da autoestima do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). A. C. Ribeiro (1992) menciona o papel fundamental do *feedback* para o aluno e para a regulação das aprendizagens, “pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e às orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (Fernandes, 2008, p. 353). Acrescenta-se que o ar descontraído com que a

cooperante geria o seu dia na escola, respeitando o tempo e os desejos dos alunos, sem desvirtuar o currículo, conferia leveza à rotina diária. O professor não ensina apenas os conteúdos do currículo, ensina, também, com as atitudes que toma no quotidiano, servindo de modelo para os seus alunos (Estanqueiro, 2010). Neste sentido, e citando Diogo (2010), “o professor pode assumir-se apenas como professor de uma dada disciplina ou, pelo contrário, assumir-se como educador no sentido global do termo” (p. 46). Em concordância, a postura disponível e empática da docente favorecia o relacionamento com os encarregados de educação das crianças. Realça-se que a comunicação entre os intervenientes educativos acontecia frequentemente através da plataforma *Classroom*, via email e presencialmente, sendo observável um clima de confiança nesta relação. Desta forma, os familiares demonstravam-se disponíveis para participarem nas atividades escolares, pelo que a díade teve em consideração a inclusão dos mesmos ao longo da PES.

Relativamente à gestão do tempo, a escola está organizada de modo semestral, sendo esta uma opção curricular do agrupamento, tal como está previsto no artigo 19º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). A autonomia desta gestão tem como objetivo permitir às escolas e aos professores encontrarem as soluções mais adequadas para cada contexto, viabilizando o alcance das competências elencadas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). No que concerne às atividades letivas, estas ocorrem das 9:00 às 15:30, com um intervalo na manhã das 10:30 às 11:00 e à hora do almoço das 12:30 às 14:00. Para além da componente letiva a escola, em parceria com o município, disponibiliza CAF das 7:30 às 9 e das 17:30 às 19:00 e atividades de enriquecimento curricular das 16:00 às 17:30. No que concerne ao tempo letivo designado aos docentes, as 25 horas letivas semanais, e à matriz curricular-base, onde se estipula de acordo com o ano curricular o número de horas dedicado a cada área (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), importa salientar que o professor deve analisar e questionar essa mesma distribuição. A Educação inclusiva e de qualidade deve proporcionar “flexibilidade suficiente para dar resposta aos contextos locais, refletindo as experiências de vida das crianças sem deixar de encorajar a inovação” (UNICEF, 2019, p. 87). Assim, o docente deve dominar o currículo, articulando os seus componentes e refletir, diariamente, sobre as suas escolhas e metodologias (J. A. Pacheco, 1996; Zabalza, 2000). Ao longo da PES foi observável que apesar de na matriz curricular estarem destinadas sete horas para o Português e outras sete para a Matemática, três horas para o Estudo do Meio, duas horas para o Inglês, uma hora e 30 minutos para as Expressões Artísticas e uma hora para a Educação Física e para o apoio ao estudo, a docente geria o tempo de acordo com as necessidades do grupo. Realça-se que a mesma

abraçava as atividades propostas pelo agrupamento com grande empenho, sempre que estas fizessem sentido para o grupo, incentivando os alunos a participarem pela experiência e não pelo resultado. A turma estava envolvida num projeto denominado “Uma escola de emoções”, promovido pela psicóloga do agrupamento, ao longo de dez sessões. O mesmo tinha em vista o desenvolvimento de várias competências socioemocionais, extremamente relevantes para um grupo que transitará para outro ciclo de ensino. Considera-se que esta mudança provoca muita ansiedade nas crianças, tendo estas de aprender a lidar com receios e preocupações que nem sempre são fáceis de gerir (Zenhas, 2019), pelo que as sessões incidiam nesse sentido.

Por último, salientam-se alguns aspetos que dizem respeito à organização do espaço e do material, uma vez que este seria o espaço primordial da ação da díade. A estrutura das mesas na sala estava organizada em duas fileiras centrais e num “L” que as envolvia, permitindo o trabalho cooperativo de pequenos grupos. Não obstante, pelo facto de estarem ligadas por abraçadeiras, tornava-se praticamente impossível mudar a sua organização, sendo necessário recorrer à sala do lado ou às mesas do hall. Os materiais eram organizados ordenadamente nos móveis da sala, sendo esta uma das tarefas dos responsáveis da semana que as crianças abraçavam com muito respeito, demonstrando-se cuidadosos a manusear o material dos colegas. Esta gestão promovia “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (...) no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574), fomentando a sua autonomia e o bom funcionamento das aulas. Por fim, realça-se que a sala espelhava o percurso do grupo, decorando-se com projetos, conhecimentos e produções artísticas que lhes eram significativos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ser professor, numa sociedade marcada pelas transformações sociais, culturais e políticas, claramente influenciada pelos media, que propagam incessantemente informação pejorativa sobre o ensino e a Educação, apresenta-se um desafio extremamente complexo. Não se pode deixar de mencionar o papel do governo e das suas políticas educacionais evasivas e controladoras, que tentam transformar o professor num mero executor de uma lista de competências e conteúdos a que chamam de currículo. Todos estes fatores têm contribuído para uma crescente descrença e desvalorização dos profissionais de Educação, que, durante uma época controversa como a

pandemia, foram capazes de demonstrar o valor e ganhar algum respeito social (Flores, 2017, 2023; Villacañas de Castro, 2022). Contudo, “o ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos” (Hargreaves, 2000, citado por Flores, 2017, p. 2).

Perante este panorama, é urgente que os profissionais de Educação se (re)adaptem e se assumam agentes da pesquisa educacional, pois um docente que não age e reflete sobre o currículo não é um Educador, é um instrutor. Stenhouse (1987) citado por Oliveira-Formosinho (2008) declara que “invocar o professor investigador do currículo que desenvolve, é invocar uma sensibilidade emergente ao currículo contextualizado” (p. 31). Os docentes devem-se implicar no seu processo de aprendizagem ao longo de toda a carreira, investigando sobre as suas práticas e partilhando-as com os seus colegas, assumindo a responsabilidade que tal autonomia exige (E. Silva, 2011; Villacañas de Castro, 2022). Neste sentido, a formação de professores deve conjugar a promoção de conhecimentos e capacidades que contribuem para a construção de um quadro teórico sólido e do perfil de professor investigador. Este, por sua vez, é capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas e, conseqüentemente, construir a sua identidade profissional (Estrela, 1994; Nóvoa, 1992). Hammersley (s.d.) citado por Vieira (2019), acrescenta que objetivo não é “fazer do ensino uma prática investigativa, o que significaria, muito provavelmente, prestar um mau serviço quer ao ensino quer à investigação” (p. 32), mas dotar os profissionais de capacidades investigativas e reflexivas para que problematizem o real, procurando soluções que apontam para a mudança (Coutinho, 2014). Nesta linha de pensamento, a I-A surge como norteadora da conduta da mestranda ao longo da PES.

A I-A é uma metodologia que se baseia no trabalho de Kurt Lewin que, por sua vez, a retrata como uma espiral cíclica e autorreflexiva que gira entre quatro eixos: a observação, o planeamento, a ação e a reflexão. Por ser um ciclo de ações e reflexões, que nunca se esgotam, é possível afirmar que é um processo que nunca termina, mas que apresenta caminhos para a transformação a cada ciclo que se completa, tanto para a prática como para o profissional. Os seus objetivos são tornar o conhecimento mais reflexivo, através de um diálogo que convoca a prática e a teoria, testando ações que visam transformar tanto a prática como o profissional (Caetano, 2019; Carr, 2019; Vieira, 2023). Esta metodologia enriquece-se com o contributo de todos, como refere Paulo Freire citado por Malavasi e Zoccatelli (2013) “os homens educam-se juntos, com a mediação do mundo” (p.38). Assim, pretende-se colocar “o conhecimento ao serviço do bem” (Caetano, 2019, p.54), criando

comunidades de aprendizagem e partilha que não têm como intuito difundir práticas, uma vez que cada qual reflete as idiosincrasias do seu contexto, mas, enriquecer a reflexão e, conseqüentemente, a prática, através da pluralidade de sentidos e da dialogicidade (Caetano, 2019; D. Ribeiro, 2020; Estrela, 1994; Nóvoa, 1992). Neste processo, D. Ribeiro (2020) defende a I-A colaborativa como potenciadora da construção de conhecimento que permite, dia após dia, que o autor (re)construa a sua identidade profissional, tendo esse conhecimento um “cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora” (pp. 36-37).

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26). Partindo desta premissa, e sendo a observação um dos pilares da I-A e a primeira etapa para fundamentar uma intervenção pedagógica, explicitam-se os fundamentos e objetivos como ferramenta indispensável à PES. A observação é uma ação intencional, sendo um meio privilegiado para captar, através dos cinco sentidos, as situações e fenómenos do contexto educativo, dos seus intervenientes e de como ambos se relacionam. Permitindo, desta forma, recolher informação e analisar o ambiente educativo no qual o docente intervém, fornecendo indicadores que orientam a sua prática no sentido de contribuir significativamente para o mesmo. Apenas através das interpretações realizadas é possível escolher estratégias adequadas às possibilidades, potencialidades e interesses do grupo em causa, de forma a “confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p. 128). No decorrer da PES recorreu-se à observação natural, que consiste na observação direta dos comportamentos e acontecimentos quando estes ocorrem e à medida que decorrem, focada na interpretação dos fenómenos e nos significados que lhes são atribuídos pelos participantes; aliada à observação participante, que, por sua vez, pressupõe interação com os intervenientes do contexto em causa. É de realçar que este é um processo dinâmico, onde existe uma fusão entre o papel de observador e de participante, o que o torna, conseqüentemente, instrumento na recolha de dados e no significado dos mesmos (Estrela, 1994; Gómez et al., 1999). Assim, pode-se aferir que o processo é exigente e requer prática, todavia, fornece informações de grande qualidade que “dificilmente poderiam ser alcançadas sem se envolver de forma emocional (...) [em] experiências em tempo real (...) [sem] necessitar que alguém lhe conte” (Gómez et al., 1999, p. 166).

Após destacar a importância da observação, importa elencar os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados durante todo o processo de estágio. Estes permitiram à mestrandia registar o

que se observava, nomeadamente o diário de formação, os guiões de pré-observação, as narrativas colaborativas, as gravações de áudio e de vídeo e os registos fotográficos. Com intencionalidade de se refletir sobre a importância destas técnicas e instrumentos, foca-se a atenção naquelas que a colocaram perante a escrita reflexiva. Esta escolha tem que ver com a constatação que durante o processo, ao relembrar o que tinha acontecido, a mestranda deparou-se com novas indagações e pontos de vista dos sentidos na altura, “promovendo o autoconhecimento (...) tendo em vista a reconstrução das perspectivas e atitudes” (M. Moreira, 2011b), contribuindo para o seu desenvolvimento. No que concerne ao diário de formação, este tem como intuito melhorar as práticas dos formandos e consciencializá-los dos benefícios da reflexão crítica colaborativa para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a transformação. Importa realçar que o diário da mestranda se encontra repleto de notas de campo colaborativas, originárias de diálogos diários em diade, que no momento de escrita originavam diálogos reflexivos muito pessoais. “A narrativa (escrita), enquanto modo de compreensão das histórias de vida, nossas e dos outros, ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (D. Ribeiro & M. Moreira, 2007, p. 45). Neste sentido dialógico, surgem, também, os guiões de pré-observação e as narrativas colaborativas que, através do *feedback* dos docentes cooperantes, dos supervisores institucionais e do par pedagógico, em diálogo com a mestranda, criam um cenário de aprendizagem multidirecional para a construção de novos saberes profissionais. Esta pluralidade de olhares e partilha de saberes, refletindo e problematizando em conjunto, articulando a teoria e a prática, representa o clima ideal para que se potencie a transformação das práticas e, conseqüentemente, a emancipação profissional (D. Ribeiro, 2011, 2020; M. Moreira, 2011a).

Antes de concluir, é essencial abordar as dimensões do planeamento e da ação, não só por serem etapas do processo de I-A, mas pelo posicionamento adotado pela mestranda ao longo do PES, procurando planejar e agir com as crianças e não para as crianças (D. Ribeiro & Mascarenhas, 2023; Monteiro, 2023). Escutar a criança, conferindo-lhe liberdade e oportunidade de expressão para que tome decisões, valorizando as suas orientações para o processo de aprendizagem, no qual se assume como sujeito e agente, são orientações claramente expressas nos documentos orientadores (Lopes da Silva et al., 2016). Como apresenta Oliveira-Formosinho (2008) “Almeja-se a circularidade das aprendizagens: o educador enquanto participante dos processos de aprendizagem institui a criança como participante ativo da sua aprendizagem” (p. 96), todavia,

continua-se a assistir à alienação dos direitos das crianças, através de práticas transmissivas. Neste sentido, e imbuída pela MTP, a mestranda procurou, juntamente com a díade, nos momentos de planificação e ação, incluir as direções expressas pelas crianças, trabalhando para as possibilidades e potencialidades do grupo, possibilitando o desenvolvimento holístico advindo da interdisciplinaridade. Consciente de que a planificação prevê e orienta a ação futura, sendo extremamente relevante para organizar coerentemente as ações pedagógicas, é necessário destacar que não tem como objetivo restringi-la. O processo de planificação caracteriza-se por ser dinâmico e nunca definitivo, procurando, no momento de ação, escolher entre diversas possibilidades. Contudo, a ação pode oscilar e direcionar-se para caminhos não planeados, com o intuito de oferecer resposta às intervenções do grupo (Diogo, 2010; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o docente deve abondar especializar-se na posição de ator, onde maioritariamente produz monólogos que tornam o espectador num ser passivo, para admirar os seus alunos; processo definido por Paulo Freire como o ato de ver com admiração, e, simultaneamente, poder ser admirado pelos mesmos (Monteiro, 2023). Como defende D. Ribeiro (2011), a Educação deve ser entendida como uma “teia relacional entre os sujeitos que dele fazem parte, e que requer a escuta sistemática das diferentes vozes, numa estreita cooperação com crianças, educadores, famílias e comunidade de inserção” (p. 26), portanto a Educação deve cultivar-se de todos as particularidades dos mesmos.

Como forma de conclusão, sublinha-se que a metodologia de I-A permitiu à mestranda articular a teoria e a prática, através de reflexões colaborativas transversais a todas as etapas deste processo, que contribuíram para enriquecimento pessoal e profissional da mesma, visando a sua emancipação (Caetano, 2019; Estrela, 1994). É de referir que ao longo da formação profissional foi sendo destacada a importância do socioconstrutivismo, muito presente no processo de I-A, numa praxis que se sustenta em valores éticos e deontológicos da Educação, declarados no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) (Oliveira-Formosinho, 2008; Vieira, 2019). Ressalva-se que esta metodologia consegue abrir horizontes para todos os seus participantes, mostrando que “não há um modelo de bom professor [e de práticas], mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis da situação” (Estrela, 1994, p. 57).

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

Consciente da relevância da observação para uma planificação alinhada com os desejos, necessidades e potencialidades de cada contexto, proporcionando às crianças experiências que fomentam o desenvolvimento das suas capacidades sociais, emocionais e cognitivas (A. Ribeiro, 2002), realça-se a importância do acompanhamento de profissionais experientes neste percurso. Nas palavras de Alarcão (1996b), a cooperação entre estes e os mestrandos, quando eficiente, permite “refletir e, ao fazê-lo, aprofunda-se o que se sabe e cresce-se no desenvolvimento profissional” (p. 33), possibilitando a construção de práticas coerentes com os objetivos. Neste sentido, o terceiro capítulo subdivide-se em dois subcapítulos onde se apresenta e reflete sobre as práticas desenvolvidas em ambas as valências, sendo estas suportadas pelos pressupostos dos capítulos I e II. Esta análise pressupõe compreender de que forma as mesmas fomentaram a construção de aprendizagens das crianças envolvidas e da mestranda.

3.1. “SONHAMOS...”: UMA VIAGEM PELO MUNDO DOS SONHOS NA EPE

Considerando a organização da PES, onde as duas primeiras semanas são dedicadas à observação, estas foram fundamentais para a recolha de informações relevantes para o planeamento da ação. Através da observação naturalista e participante, e sendo esta um meio privilegiado para captar os fenómenos à medida que os mesmos ocorrem (Estrela, 1994; Gómez et al., 1999), a mestranda direcionou o olhar para as dimensões do ambiente educativo, refletindo sistematicamente sobre o que observava. À luz do seu quadro teórico, foi possível compreender que a educadora cooperante se enquadrava no paradigma tradicional, marcado por uma Educação vertical onde existe uma hierarquização do poder e do saber, cabendo ao adulto o papel de decidir e transmitir e, à criança, o papel de obedecer e receber (Diogo, 2010). As temáticas abordadas eram escolhidas pelo adulto, relacionando-se com festividades calendarizadas ou com questões que este considerava pertinentes. Os momentos de aprendizagem reduziam-se, geralmente, ao preenchimento de fichas, a atividades plásticas baseadas na replicação de “modelos”, a momentos expositivos e a diálogos onde, por vezes, as crianças eram forçadas a participar, esperando quietas e silenciosas pela sua vez.

Segundo Maria Montessori (1965) “a criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve” (p. 57), porém, numa pedagogia onde esta era constantemente limitada nas suas opções e decisões, ambicionando a resposta ou produção “certa”, o papel criativo da criança, do brincar e do seu contributo para o rumo da ação educativa era constantemente desvalorizado. Foi possível aferir que o grupo manifestava falta de autonomia, baixa autoestima, insegurança e dificuldade em exprimir e justificar as suas ideias e sentimentos (cf. Capítulo II). Tendo em consideração todos os aspetos mencionados, a díade decidiu proporcionar experiências centradas na criança, suportados pela premissa de que um “educador apto concentra-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8). O objetivo central tinha como intuito contribuir para o bem-estar do grupo que, por sua vez, é basilar à aprendizagem, proporcionando, simultaneamente, o desenvolvimento das necessidades, potencialidades e interesses elencados; articulando-os com outros que fossem surgindo.

Consciente da importância do papel do educador (cf. Capítulo I), a mestranda assumiu uma postura alicerçada na escuta da criança, demonstrando-se pronta para acolher, respeitar e valorizar os seus contributos, construindo bases sólidas no plano relacional. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) educar e cuidar são dois pilares que se entrelaçam e definem a qualidade das relações, pelo que a mesma valorizou a promoção de um ambiente seguro, prestando particular atenção à forma como se comunica. As crianças são observadoras natas, sendo fundamental ter em consideração mais do que as palavras, uma vez que as expressões faciais e corporais comportam significados que não podem ser ignorados. Assim, foi crucial uma autorregulação constante, o que resultou numa aprendizagem acentuada no decorrer da PES, revelando-se riquíssima para a construção da identidade profissional da mestranda. Segundo Perrenoud, citado por Diogo (2010), a aprendizagem do docente vai além dos saberes científicos, sendo essencial que cada um procure encontrar a “sua composição pedagógica” (Nóvoa, 2017, p. 1125), numa descoberta que acontece diariamente. Por fim, mas não menos relevante, com o objetivo de possibilitar à criança expressar-se livremente e assumir-se protagonista da sua aprendizagem (Niza, 2015), foi tido em atenção o ritmo de cada uma, compreendendo que esta deve superar as suas expectativas e não as do adulto. Neste sentido, foi fundamental incentivá-las a experienciarem sem medo de errar, demonstrando-lhes que é na tentativa, na persistência e na curiosidade que reside a verdadeira essência de aprender. O *feedback* assumiu um papel central neste caminho, direcionando-se para o empenho demonstrado pela criança em experimentar, tentar e explorar, contribuindo “para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a persistência e desejo de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19).

Conhecedora da pedagogia em prática e do contexto, assim como dos objetivos delineados e da postura profissional almejada, o par pedagógico debruçou-se na construção de um projeto que fosse capaz de dar voz às crianças, envolvendo-as em todo o processo, e corresponder aos seus interesses e expectativas, intitulado “Sonhamos...”. Tendo em conta as particularidades do grupo, considerou-se fulcral promover a autonomia, o bem-estar, a confiança e a criatividade das crianças, proporcionando-lhes experiências completamente opostas às habituais fichas que eram impostas. A díade, norteadada pelo socioconstrutivismo, procurou envolver as crianças em todo o processo, escutando-as, num clima de comunicação positivo, onde os contributos de todas eram valorizados, detendo uma preponderância decisiva para o rumo da ação educativa. Como realça Neto (2020), “é necessário pensar nos talentos que a escola desperdiça ao não acreditar nos sonhos, desejos e motivações mais profundos que as crianças transportam dentro de si” (p. 130). Neste sentido, suportados pela teoria, pela observação realizada (cf. Capítulos I e II) e pelos sonhos das crianças, a díade planeou atividades que incentivaram a exploração criativa e sensorial de diversos materiais e técnicas, assumindo o brincar como contributo central para a aprendizagem; convergindo o foco para o processo e não para o resultado. Sendo impossível apresentar o projeto na íntegra, optou-se por analisar com mais pormenor algumas das atividades das sequências que dividem o projeto, ilustrando o panorama geral do mesmo e todas as fases da MTP. Passa-se a elencar as sequências: i) “Mural dos sonhos”; ii) “O planeta das folhas de outono”; iii) “O computador da sala 3”; iv) “Pelo mundo dos arco-íris e dos unicórnios”; v) “Construtores de foguetões”; vi) “Uma viagem pelo espaço”; vii) “Exposição dos sonhos”.

A primeira atividade, i) “Mural dos sonhos”, coincidiu com a primeira fase da MTP, a definição do tema/problema, e iniciou-se com a exploração da obra de Peter H. Reynolds intitulada “Quando sonho, sou feliz!”. Destaca-se que os momentos de leitura que existiam eram muito pobres, uma vez que eram sempre utilizados livros em formato digital e a leitura era pouco expressiva, sem recorrer a nenhum elemento extra. Segundo Gomes (2007) os livros são excelentes veículos de conhecimento, comportando mensagens que apelam à criatividade e à imaginação do leitor, tornando-o gradualmente mais livre, mais empático e crítico, do mundo e de si. Desta forma, através da análise do título da obra promoveu-se uma discussão sobre o que significa sonhar, aferindo-se as conceções prévias do grupo e concluindo que não se sonha apenas quando se dorme, mas, F: “Também sonhamos acordados!”. A leitura expressiva do livro, acompanhado por uma sonoplastia rica, conduziu o grupo numa viagem onde se explorou a riqueza dos sonhos e a importância de acreditarmos neles, para sermos felizes. Assim, cada criança foi desafiada a pensar sobre o seu

sonho na escola, nomeadamente no que mais gostaria de saber ou aprender, partilhando oralmente com grupo e ilustrando-o. Sublinha-se a importância de se respeitar os limites da criança, sendo essencial proporcionar à mesma diversas formas de expressão para minimizar obstáculos à sua ação. Durante a ação uma das crianças não se quis expressar oralmente, contudo, fê-lo através do desenho, tendo possibilitado à mestranda conhecer o seu desejo. Sendo notória a timidez e o receio com que as crianças comunicavam os seus desejos, constatou-se que as mesmas “precisavam, antes de tudo, serem levadas a sério e terem a nossa confiança” (Malaguzzi, 2016, citado por J. Pereira, 2021, p. 7). Neste sentido, a mestranda considerou essencial valorizar não só as partilhas, mas o ato em si de partilhar, descobrindo mais sobre o outro e sobre interesses em comum, o que contribui para o sentimento de pertença a um grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 1
Mural dos sonhos



A construção de um mural (Fig. 1) conferiu à documentação da sala um novo panorama, uma vez que as paredes se costumavam preencher de registos selecionados pela educadora, onde apenas alguns ganhavam destaque. “Sonhamos...” é um mural que reflete as aspirações de cada indivíduo e, conseqüentemente, do grupo, sendo de realçar o orgulho com que as crianças, frequentemente, destacavam as suas produções. Considera-se relevante referir que as decisões face a que produções eram ou não expostas foram inteiramente das crianças, escutando e respeitando a sua participação, uma vez que “este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106). O intuito desta exposição foi o de valorizar as crianças e as suas produções, contribuindo para o desenvolvimento da sua autoestima e confiança e, em simultâneo, tornar visível a documentação do projeto para todos os intervenientes. Assim, todas as criações artísticas produzidas pelas crianças, ao longo de toda a PES, foram sendo expostas na sala e nos placares de cortiça das escadas que dão acesso mesma.

A díade, ao analisar as informações recolhidas até ao momento, nomeadamente os registos gráficos das crianças, as partilhas orais e as anotações de campo, refletiu sobre o caminho a seguir,

avançando para a segunda fase da MTP, pesquisa e produção. Orientada pelas OCEPE (2016), que explicitam que “planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15); e consciente de que diariamente se recolhem novas informações sobre o mesmo, a planificação do projeto não foi linear, sendo as ações (re)planeadas consoante a PES ia decorrendo (Vasconcelos et al., 2011). Como ponto de partida para a exploração dos desejos das crianças, a díade criou uma história em vídeo, utilizando os desenhos realizados pelas mesmas, onde as convidavam a entrar numa viagem pelo mundo dos sonhos. Estas demonstraram-se fascinadas por verem os seus registos ganharem vida e entusiasmadas com a possibilidade de embarcarem nesta aventura, notável na expressão incrédula do GO: “Se queremos viajar para o mundo dos sonhos? Sim!”. A criação deste vídeo tinha como principal objetivo valorizar os sonhos das crianças e as suas produções, envolvendo-os num mundo imaginário que lhes diz respeito, sendo este o pilar de todo o projeto a ser desenvolvido. Antes de se iniciar as viagens, questionou-se o grupo sobre experiências anteriores, tal como defende Lopes da Silva et al. (2016), realçando aspetos importantes para se poder viajar, como o cartão de cidadão e o passaporte. Após algumas pesquisas, as crianças envolveram-se na elaboração dos mesmos, fundindo o real e o imaginário, sendo coletivamente decidido que cada criança iria ter um cartão de viajante, mas que o passaporte seria do grupo. Destaca-se o interesse que estas mantiveram na utilização dos cartões no decorrer do projeto, demonstrando particular cuidado com os mesmos, assim como com os carimbos realizados no passaporte e nas suas mãos. O interesse pelos carimbos surgiu nas primeiras semanas da PES, quando uma criança trouxe um para a sala, tornando-se numa excelente maneira de encerrar cada viagem que se realizava; sendo revelado por uma mãe o brilho dos olhos da filha, GA, cada vez que esta lhe mostrava um novo.

Durante os momentos de jogo espontâneo, as crianças demonstraram um elevado interesse nas folhas caídas das árvores que decoravam o espaço exterior, brincando frequentemente com as mesmas e realçando a sua beleza. Foi com base nestas observações que se planificou a primeira viagem ao mundo dos sonhos, intitulada de ii) “Planeta das folhas de outono”. Nesta, procurou-se promover diversas dinâmicas centradas nas folhas, permitindo às crianças descobrir a diferença entre folhas de árvore perene e caduca e explorá-las através de experiências científicas, sensoriais, matemáticas e artísticas. Ressalva-se que a ação se deve fundamentar nas informações recolhidas através da observação, tendo em consideração a importância de construir um currículo multidisciplinar que se articule com o quotidiano do grupo, como forma de diminuir a dissonância entre o que se ensina e o que se aprende (Morgado et al., 2011). Neste sentido, tendo em

consideração as OCEPE (2016), incluíram-se objetivos de aprendizagem das diversas áreas do saber, enquanto se exploravam os sonhos das crianças relacionados com o desenho/pintura, modelagem e brincar no exterior. De forma articulada, pretendeu-se ampliar o conhecimento e o vocabulário das mesmas, permitindo o contacto com novas técnicas e materiais, de forma a possibilitar às crianças compreenderem, interpretar e expressarem-se sobre o mundo.

Considerando que a natureza era o foco da semana, a díade trouxe para dentro da sala vários elementos naturais, tentando criar uma maior harmonia entre o ambiente interior e o exterior. As crianças demonstraram-se muito curiosas por experienciar sensorialmente os mesmos, sendo de realçar a observação da LE ao destacar que a sala cheirava bem, levando a uma discussão de onde viria aquele cheiro; das diversas folhas e ramagens. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013), suportada na imagem da criança no modelo de Reggio Emilia, esta é “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (p. 144); pelo que compete ao educador organizar ambientes e materiais estimulantes que incentivem a ação da criança. No decorrer da semana foram promovidos momentos que pretendiam colmatar necessidades observadas no grupo, nomeadamente o receio em se sujar, em errar e a falta de autonomia para explorar os materiais. No que concerne à relutância das crianças em se sujarem, foi observada uma transformação notória ao longo da semana, estimulada pelo contacto com novos materiais plástico. Destaca-se a atividade de decalque com o carvão, que levou o D a partilhar, orgulhosamente, a sujidade das suas mãos dizendo “Olha para as minhas mãos!”, o que despoletou uma competição para aferir as mãos mais sujas da sala.

A viagem pelo “Planeta das folhas de outono” finalizou-se com a exploração de um novo material – o barro – contudo, com alterações significativas devido aos entraves colocados pela cooperante relacionados com os fatores climatéricos, nomeadamente o frio. A atividade era para ser realizada no exterior, em colaboração com outro grupo da EPE, porém, aconteceu apenas com o grupo do contexto de estágio, na sala de atividades. Esta situação foi recorrente ao longo da PES, sendo urgente reverter a crença de que o frio e a chuva são responsáveis pelas doenças no inverno, junto das famílias e dos profissionais educativos, apresentando-se provas científicas e exemplos concretos de países mais frios. Perante este obstáculo, a díade focou-se em adaptar a experiência de forma a perder o mínimo de objetivos que a suportavam, consciente de perdas inevitáveis como a partilha de experiências entre grupos e com a família. Considerando que dia após dia o ambiente deve estimular e desafiar as crianças a aperfeiçoarem as capacidades já adquiridas e a iniciarem-

se em novas aprendizagens, estabelecendo novas conexões mentais, alterou-se a disposição tradicional da sala (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo estava acostumado a uma organização estanque, sendo que as mesas eram designadas como um local de trabalho e o tapete de atividades como uma zona de brincadeira. Por conseguinte, criaram-se dois espaços com os mesmos materiais, nestas áreas, sendo as mesas reorganizadas em formato de U. Desta forma, procurou-se preparar um ambiente que privilegiasse a exploração do barro de uma forma lúdica, estimulando a imaginação das crianças. A especulação da díade, quanto ao nível de excitação do grupo assim que este visse o cenário, estava certa, todavia, a diferença organizacional da atividade era tão acentuada que o grupo se inibiu de explorar sem antes questionar LU: "Podemos mexer?". Por um lado, esta situação reconfirmou a falta de segurança e de autonomia do grupo e, por outro, a necessidade de, progressivamente, se incidir estas questões.

Figura 2
Exploração das diferentes possibilidades do barro



Neste sentido, é vital que se estruture o espaço de forma a corresponder aos desejos e necessidades da criança, reservando-lhe o poder de escolha e de decisão sobre o que usar, como, quando e onde, potenciando, "simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação" (Montessori, 1965, p.44). Ao longo da atividade, as crianças tiveram total liberdade para explorar de forma prazerosa todos os materiais dispostos em conjunto com o barro, nomeadamente elementos naturais, brinquedos da sala e outros utensílios como rolos da massa, esponjas, teques e espátulas. Através da espontaneidade do brincar, foram descobrindo diferentes possibilidades da matéria-prima e dos materiais (Fig. 2), enquanto, simultaneamente, desenvolviam a criatividade e a motricidade fina. É inevitável mencionar o sucesso da introdução de borrifadores com água a meio da atividade, possibilitando às crianças a exploração de diferentes consistências do barro, nomeadamente, nas palavras da MA, a "lama de barro". Assim, a mestranda considera este material o elemento-chave da experiência, uma vez que lhes permitiu brincar de forma livre e entusiástica, potenciando um ato de criar sem medo de errar. Importa sublinhar que brincar é uma "atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Por último, mas não menos importante

para os objetivos mencionados, o dia encerrou com uma verdadeira “Festa das Folhas”, brincadeira intitulada pelas crianças nos seus momentos de jogo espontâneo, que consiste em recolher um considerável número de folhas e atirá-las ao ar, criando confettis naturais.

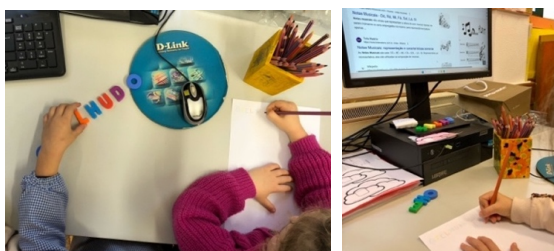
A terceira ação, iii) “O computador da sala 3”, vai ao encontro do sonho de uma criança que ambicionava jogar no computador da educadora, sendo observável que grande parte do grupo se demonstrava igualmente interessado. A sala possuía dois computadores, um para a educadora e outro para as crianças, todavia, durante o momento de ilustração do sonho, a criança revelou que o segundo estava avariado, mencionando GO: “Este ecrã está preto porque o computador está estragado”. Após se averiguar a situação, descobriu-se que o computador estava completamente funcional, dispondo de todos os recursos necessários para possibilitar a exploração da área da tecnologia, até então inexistente. A relevância da promoção desta área justifica-se pela simbiose entre a tecnologia e o quotidiano, num século marcado por uma evolução tecnológica acentuada, devendo “a escola de preparar os alunos (...) para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). Neste sentido, assume-se como essencial fomentar as capacidades relacionadas com a área das TIC.

Em consonância, ao longo da semana, estabeleceram-se diversos momentos de discussão sobre a utilidades dos computadores, concluindo que estes servem para mais do que jogar; sobre os cuidados a ter na sua utilização e a importância das *passwords*. Tendo em consideração que tecnologia possibilita a interdisciplinaridade, esta apresentou-se como uma excelente oportunidade para promover a emergência da escrita e da autonomia, correspondendo às dificuldades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, em grande grupo, criou-se uma *password* de fácil memorização por parte do grupo – sala3 – recorrendo à manipulação de letras magnéticas. Durante este momento uma das crianças disse J: “Também está aqui escrito!”, identificando a palavra num dos jogos da sala, o que motivou as crianças a investigarem outras zonas e materiais em busca de outros exemplos. Realça-se que a utilização das letras, até então um material não utilizado pelas crianças, despoletou um interesse geral no grupo, tendo este recorrido variadíssimas vezes às mesmas para desafios colocados pela díade ou em momentos de AEI. Por fim, de forma a permitir que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar o computador, formaram-se pequenos grupos para o manusearem, com calma. Foi verificável a exigência da capacidade óculomanual que a utilização do rato requeria, uma vez que as crianças sentiam necessidade de olhar para o mesmo enquanto o movimentavam, sendo notável progresso na sua destreza no decorrer da PES.

Após a exploração em pequeno grupo, passou-se para a introdução da utilização do motor de busca, tendo a díade sugerido a utilização do site da Casa da Música, o Orelhudo, uma vez que as músicas utilizadas na sala eram todas muito semelhantes e padronizadas. Esta ferramenta possibilitou “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas (...) [permitindo-lhes] alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 56). Inicialmente, as crianças estranharam os géneros musicais, contudo, com o passar do tempo, foi observável que se demonstravam cada vez mais entusiasmadas com a descoberta da canção do dia. Neste sentido, aproveitou-se a sua curiosidade para estimular a autonomia, propondo que encontrassem uma forma que as permitisse escrever o nome do site sem a ajuda dos adultos. Para isso, as crianças escreveram “orelhudo” numa folha, ilustrando-a com notas musicais para associarem o significado da escrita ao desenho, mantendo-a junto do computador para quando necessitassem (Fig. 3).

Figura 3

Criação da folha de apoio para utilização do site Orelhudo



Ultrapassado este obstáculo, observou-se outro que, aos olhos da díade, era essencial colmatar, nomeadamente a dificuldade e o receio demonstrado pelas crianças em se expressarem através do corpo e do movimento. Neste sentido, quando se colocava uma música, a mestrandia ia realizando gestos e movimentos descontraídos com o corpo, o que incentivou a que algumas crianças a começassem a imitar. Gradualmente, a timidez dos movimentos foi dando lugar à confiança e as crianças tomavam a iniciativa de criarem os seus gestos e dançarem ao ritmo da música, livremente, solicitando a repetição das que mais gostavam. Como o site apresentava a ficha técnica de cada música e uma breve curiosidade sobre a mesma, a leitura destas informações permitiu não só o contacto com diversas informações, mas, também, momentos de leitura muito divertidos, que promoviam o desenvolvimento fonológico (Lopes da Silva et al., 2016). Recordar-se o dia quatro de janeiro, penúltima semana da PES, em que o nome da música “M'biri! M'biri!” provocou uma onda de gargalhadas contagiante, tendo o grupo brincado com a sonoridade da palavra. Este clima de excitação tornou-se, graciosamente, num momento de dança calma e lenta, maioritariamente a

pares, respeitando o ritmo da música. Assim, foi possível observar que a exploração desta ferramenta criou pontes entre diversas áreas do saber, articulando-as de forma tão natural que corresponde à verdadeira harmonia do mundo.

Considerando-se os educadores como povoadores do imaginário das crianças, criando cenários e disponibilizando materiais estimulantes, a diáde deu asas à sua imaginação para corresponder às expectativas de um grupo que, gradualmente, se tornava mais curioso (Rodari, 2019). Tendo em consideração que o projeto se baseou nos sonhos das crianças, a exigência do mesmo revelou-se alta para os mestrandos, mas, em simultâneo, gratificante. Esta semana foi, sem dúvida, um enorme marco da avaliação para a aprendizagem, uma vez que através da observação natural e participante foi possível averiguar que as crianças: apreciavam com grande entusiasmo a organização da sala e os materiais dispostos; demonstravam-se mais autónomas e confiantes nas suas produções; revelavam alegria e prazer na realização das propostas. Considerando que o principal objetivo do projeto consistia em potenciar um ambiente educativo que conferisse à criança a segurança afetiva necessária para o seu envolvimento e desenvolvimento, esta semana demonstrou à diáde que esta estava no caminho certo. Não obstante, a mestranda é ciente de que o caminho se transforma a cada dia, uma vez que a própria vida é incerta e a Educação faz-se de seres vivos. “A escola são pessoas. Mas o ministério da Educação crê que uma escola é um edifício” (J. Pacheco, 2018, p.21), portanto cabe aos educadores, no sentido lato da palavra, escolherem acreditar e agir de acordo com a sua crença. Nas palavras de Vieira (2023), é necessário que o olhar crítico fomente o abandono da apatia e torne o Educador num agente de mudança.

Norteadada por esta visão, esta semana foi dedicada à imaginação e à fantasia, interligando a magia dos fenómenos naturais e a admiração por seres mitológicos que encantam as crianças. O interesse por unicórnios era partilhado por vários elementos do grupo, que o viam como um ser mágico repleto de cores, sendo, também, destacado como um dos sonhos das crianças. Já o fascínio pelos arco-íris, surgiu quando o grupo estava a subir a escadaria que dá acesso à sala e se deparou com o seu reflexo num dos degraus, demonstrando grande entusiasmo em mostrar aos colegas e aos mestrandos a sua descoberta. Quando questionados sobre o que sabiam à cerca do mesmo, verificou-se que demonstravam dificuldade no nome e no número de cores presente no arco-íris e que não conseguiam explicar, mesmo que por palavras simples, porque é que eles se formavam. Neste sentido, a diáde planificou um conjunto de ações relacionadas com as especificidades do grupo, iniciando-se a viagem iv) “Pelo mundo dos arco-íris e dos unicórnios”. Esta aventura

começou numa tenda escura, improvisada pelos mestrandos, onde com uma lanterna e uma vasilha com água se formaram arco-íris, levando as crianças a compreenderem melhor o fenómeno em causa. De seguida, partiram numa caça ao tesouro das sete cores perdidas para, pouco a pouco, colorirem o mundo encantado dos unicórnios. No decorrer da mesma, promoveu-se o prazer pela leitura, a escrita, o contacto com terminologias das ciências e com diferentes materiais das artes plásticas (Lopes da Silva et al., 2016); explorando livremente as suas potencialidades, dentro e fora da sala de atividades. Tendo sido impossível analisar todas as atividades que deram forma a esta viagem, a mestranda optou por focar naqueles que se revelaram mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

Figura 4

Momento de ternura das crianças para com o fantoche criado



A entrada para o universo dos unicórnios aconteceu através da abertura das páginas do livro de Lou Carter, intitulado “Óscar: o unicórnio comilão”. Este momento de leitura demonstrou como a introdução de elementos simples, mas fantásticos, cativam as crianças. O fantoche criado maravilhou as crianças – Ml: “Tão fofo!” – envolvendo-as completamente no momento de leitura a três vozes, as dos mestrandos e a do fantoche unicórnio (Fig. 4). No final, todas demonstraram interesse em acariciá-lo, tratando-o com amor e rindo às gargalhadas quando este lhes tentava comer as mãos. Tendo em consideração o carinho demonstrado e a temática do livro, um unicórnio guloso e insaciável, questionou-se as crianças sobre o seu interesse de cozinhar para o mesmo, numa tentativa de acabar com a sua fome. Estas demonstraram-se surpreendidas, sendo de destacar a questão da L: “Mas vamos ser nós a dar-lhe de comer?”, completamente absorvida pelo cenário fantástico criado, sendo a protagonista do sonho a ser explorado. Segundo Albert Einstein, citado por Estanqueiro (2010), “a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (p. 11), pelo que é fundamental promover experiências que partam do quotidiano e dos interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), estabelecendo-se uma base sólida para as aprendizagens a promover.

As próximas duas atividades foram destinadas, respetivamente, à confeção da massa base, um

momento orientado, e à elaboração das suas receitas, um momento criativo e livre. Para o primeiro, optou-se por criar uma pasta moldável à base de ingredientes de culinária básicos e reais como farinha, água, sal, azeite e corante alimentar. Realça-se a organização do espaço de forma a facilitar a visualização entre as crianças e a valorizar a aprendizagem conjunta entre pares mais e menos capazes, como defende Vygotsky com o conceito de ZDP (Folque, 1999). Apesar da primeira parte da massa ter sido realizada em grande grupo, pedindo o contributo de três crianças de cada vez, este manteve-se totalmente focado. A mestranda acredita que isto teve que ver com a relação de confiança estabelecida com o grupo, garantindo que todos iriam participar, mas, também, pelo facto de a atividade ser novidade para as crianças. Esta conclusão levou a mesma a refletir sobre a importância de se estabelecer tanto uma relação de confiança como de admiração, consciente de que “os relacionamentos e a aprendizagem (...) ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos gerais, do processo educativo” (Edwards et al., 2016, p. 72). Realça-se um comentário do LU que, certo dia, depois da hora do lanche da manhã, disse: “Quando nós vamos comer, vocês ficam aqui a trabalhar e fazem-nos estas surpresas!”, referindo-se à organização do espaço e dos materiais disponibilizados. Esta declaração reafirmou a convicção a mestranda de que a preparação do ambiente e a inclusão de experiências inovadoras é fundamental para uma Educação norteada pelo entusiasmo.

No que concerne ao momento mais criativo, em que cada criança teve a oportunidade de criar o seu prato de comida para unicórnio, servindo-se da massa criada e de vários materiais disponibilizados, foi observável um clima de interajuda onde se fomentou a motricidade fina e a criatividade (Fig. 5). As crianças utilizaram os materiais dispostos para diversas funcionalidades, inspirando-se umas às outras e partilhando-os com grande facilidade. É de realçar que estas se demonstravam mais autónomas e responsáveis pelo espaço, decidindo ajudar a recolher todos os materiais no momento de limpeza, situação que se voltou a repetir na semana seguinte. No momento final, onde tinham de nomear o seu prato, todas as crianças estavam seguras das suas criações, demonstrando-se bastante orgulhosas com as mesmas, sendo de realçar o comentário da CT: “É o bolo de anos mais bonito de todos! Isto aqui é a vela.”, referindo-se ao pau de gelado. Posteriormente, as crianças criaram um livro de receitas para unicórnios com as fotografias tiradas, uma vez que o unicórnio apareceu durante a noite e comeu todas as criações, deixando uma mensagem em vídeo que deixou as crianças ainda mais vaidosas e divertidas. Apesar destas compreenderem que se estava a dramatizar a situação, as crianças continuaram maravilhadas, demonstrando-se felizes por sentirem a díade envolvida na brincadeira.

Figura 5
Processo de criação da comida para o unicórnio



As duas próximas viagens, nomeadamente a v) “Construtores de foguetões” e iv) “Viagem pelo espaço”, estão intimamente ligadas entre si, apesar de terem ocorrido em semanas distintas, devido à pausa letiva do Natal. Estas sequências do projeto tinham como objetivo introduzir o último sonho do mural a ser explorado, nomeadamente as viagens de foguetão. Neste sentido, a primeira viagem dedicou-se à exploração do Sistema Solar e à construção das naves, articulando com os interesses demonstrados pelas crianças em puzzles. Destaca-se que o grupo era constituído por dez crianças com três anos de idade que demonstravam curiosidade por jogos com formas geométricas, porém, nos momentos de AEI, eram proibidas de os utilizarem por serem considerados fora da sua faixa etária, o que impeliu a díade a colmatar esta situação. Assim, procurou-se articular as três áreas do saber das OCEPE (2016), destacando-se a promoção: da colaboração, do prazer pela leitura, do conhecimento do espaço, da visualização e noções espaciais, dos números ordinais e cardinais, da motricidade fina e da criatividade.

A semana iniciou-se com a leitura do livro “Só”, de Scott Stuart, e com uma dinâmica de jogo sobre a ordem dos planetas, culminando com a construção do Sistema Solar do grupo, tendo a BE declarado “Eu fiz o planeta das cores!”. Estabelecido o cenário da aventura, decidiu-se articular os interesses e dificuldades com o sonho dos foguetões, explorando-se as potencialidades do tangram. Tendo a díade construído um para cada criança, todas tiveram a oportunidade de brincar com as diversas formas em jogos de construção, individual e em grupo, dentro e fora da sala, seguindo as suas ideias ou criando as figuras base. Destaca-se a atividade desenvolvido no exterior, que consistiu na exploração do recreio para encontrar as peças dos tangrans que formavam os foguetões, como uma experiência rica em diversos aspetos. O espaço exterior permite o desenvolvimento de capacidades motoras que o espaço interior não, como trepar ou escorregar (Hohmann & Weikart, 2009), sendo notável um envolvimento e felicidade nas crianças ao circularem com liberdade pelo mesmo. Sempre que estas encontravam uma peça regressavam à base para descobrir o seu sítio nas imagens, demonstrando uma elevada agilidade visual, girando a peça conforme necessário. Importa

sublinhar que as crianças se auxiliaram umas às outras com grande prontidão, para, por exemplo, alcançar uma peça mais difícil. Gradualmente, este clima de interajuda foi-se tornando mais evidente, destacando-se a atividade de construção tridimensional dos foguetões (Fig. 6).

Figura 6

Exploração do tangram, no interior e no exterior, e construção dos foguetões



Transitando da construção de foguetões para a “Viagem pelo espaço”, esta foi o culminar de todo o tema, num ambiente imersivo preparado de forma a desafiar o grupo e a expandir as suas potencialidades, aliado a muita diversão. Assim, a díade preparou um ambiente escuro, tapando todas as janelas da sala, onde a luz negra destacava os elementos néon de cada estação preparada, assemelhando-se ao espaço. O objetivo era que as crianças pudessem, autonomamente, escolher as atividades que pretendiam realizar, tendo total liberdade para circular pelo espaço de acordo com os seus impulsos (Montessori, 1965). Respeitando os princípios de flexibilidade das planificações (Diogo, 2010), foi necessário adiar a mesma uma semana, o que levou à (re)planificação de alguns pormenores, de forma a incluir novos interesses observados, nomeadamente as escavações. Este manifestou-se numa AEI, através da utilização de um kit de escavação de dinossauros, tendo grande parte do grupo demonstrando motivação para o experimentar, todavia, dada a dimensão do mesmo, foi impossível. Neste sentido, a díade decidiu procurar uma forma de promover esta experiência e incluí-la na estação i) “Escavações lunares: encontra as mensagens espaciais”, onde as crianças tinham de escavar letras magnéticas para formar uma frase escrita no quadro. Realça-se o entusiasmo demonstrado pelas crianças ao perceberem o intuito daquele espaço, sendo perspicazes na utilização dos materiais disponibilizados e declarando que era uma missão LT: “Muito difícil, Maria!”. As restantes estações tinham outros objetivos, nomeadamente os ii) “Jogos de astronautas”, onde as crianças podiam encestar bolas, passar ou manter balões no ar; iii) “Missão de salvamento: as estrelas em apuros”, com o objetivo de encontrar e retirar as estrelas perdidas entre o arroz; iv) “Planetas e extraterrestres nunca são de mais”, onde as crianças podiam experienciar a pintura vertical e horizontal com diferentes texturas de tintas, o líquido não newtoniano, que segundo o F: “É tão estranho! É duro e mole!”, e a pasta de farinha néon.

Figura 7
Ambiente imersivo: estações i), ii) e iv)



Todas as atividades pretendiam fomentar o desenvolvimento de várias capacidades, tais como a autonomia e a criatividade, o trabalho de equipa, a ação da criança sobre si e sobre objeto, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016) (Fig. 8). São de realçar comentários como o da LE: “Brilha mais junto da luz!”, apercebendo-se que as tintas e outros materiais reagiam à luz negra; e o da MA: “Descobri para que era a espuma de barbear, era para a tinta, cheira! Não sabia que podíamos usar espuma para fazer tinta!”, sendo que a mesma, no dia anterior, estava curiosa para que iria ser utilizada a espuma. Nestas frases fica claro que, para além das aprendizagens pensadas pelo adulto, num ambiente rico existe uma infinidade de descobertas. Sendo impossível analisar detalhadamente cada estação, existem algumas considerações relevantes a fazer, uma vez que auxiliaram a autoavaliação da mestranda. Primeiramente, refletir sobre a importância da planificação, sendo impossível realizar ambientes ricos sem a estruturação prévia e consciente do espaço, dos materiais e das aprendizagens a promover, o que realça a responsabilidade dos educadores de se comprometerem com este processo (Villacañas de Castro, 2022). Cada área foi pensada com diferentes propósitos, sendo necessário adquirir, preparar e construir materiais com antecedência para o mesmo. A preparação desta experiência rondou as oito horas, porém, do ponto de vista da mestranda, o peso do trabalho diminui pela observação da felicidade das crianças, sendo a atividade nomeada de “Festa” pelas mesmas, e das aprendizagens promovidas. Todos os materiais incluídos tinham um propósito educativo, contudo, como refere Montessori (1965) “o fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar. As origens do desenvolvimento são interiores” (p. 57), sendo observável que as crianças encontraram formas de se apropriarem dos materiais não planeadas pelos adultos. Durante a exploração, para além de observar, a mestranda procurou dar resposta a todas as solicitações das crianças, envolvendo-se nas suas explorações (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Estes momentos podem ser simples, como MA: “Queres desenhar um coração ao lado do meu?” e ao J: “Anda, tenta tu atirar a ver se acertas!”, mas a mesma acredita que a relação criada com as crianças é o pilar mestre da Educação.

Consciente de que a é fulcral estabelecer pontes entre a escola e as famílias, é necessário preparar ações que potenciem essas interações (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, a divulgação do projeto viii) “Exposição dos sonhos”, apesar de alguns pais o terem acompanhado através do *Padlet*, apresenta-se como uma excelente oportunidade de partilha, correspondendo, em simultâneo, à última fase da MTP (Carvalho, 2022). O objetivo passou por convidar os familiares a virem à escola conhecer de perto o projeto desenvolvido pelos educandos e a envolverem-se nas atividades realizadas pelos mesmos, valorizando-o seu percurso. Assim, requerendo a envolvência das crianças em todo o processo, começou-se por realizar uma reflexão em grande grupo onde se lembraram os momentos experienciados, auxiliados pelo *Padlet*, identificando o que tinham aprendido e o que gostariam de mostrar aos familiares. Com o auxílio do adulto, começou-se a planear quantas bancas teria a divulgação, que produções seriam expostas e que atividades gostariam que os familiares experienciassem (Leite et al., 2001). Perante a sugestão de se incluir a viagem no espaço, a díade explicou que no polivalente seria muito difícil de o fazer, lembrando-se a organização da mesma e apontando os problemas. Desta forma, propôs-se que escolhessem uma das suas estações, tendo sido eleitas a das escavações e o resgate das estrelas. Definidos os espaços, distribuíram-se as tarefas pelos vários elementos, para que todos pudessem cooperar na construção da exposição, nomeadamente montando os placares, produzindo materiais que fossem necessários e auxiliando na montagem final. A díade debateu-se com formas de possibilitar às crianças serem o mais autónomas e ativas possível, pelo que se optou por utilizar caixas de cartão para as crianças exporem as suas produções. Assim, ao longo de três dias, estas, apoiadas pela díade, elaboraram todos os placares e materiais, garantido que tudo estava preparado para o dia. Durante este processo, as crianças necessitaram de chegar a consensos sobre o nome dos placares e como iriam dispor os materiais, promovendo-se o desenvolvimento da cidadania, da linguagem, da motricidade fina, da visualização e das noções espaciais (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 8
Preparação e divulgação com as famílias



Para finalizar, importa realçar que as crianças assumiram o papel de guias na sua exposição, lembrando e explicando aos encarregados de educação tudo o que fizeram e aprenderam. Segundo um antigo provérbio chinês, “Diz-me e eu esquecerei / Ensina-me e eu lembrar-me-ei / Envolve-me e eu aprenderei”, o que ilustra o decorrer da divulgação. As crianças foram os grandes protagonistas, conseguindo explicar a história por detrás de cada banca e o que era suposto fazer em cada atividade (Fig. 8). Destaca-se dois comentários de familiares que encheram o coração da mestranda, nomeadamente MD: “É deste tipo de educação que as crianças precisam” e da MLT: “A minha filha anda tão feliz, obrigada!”, fazendo-a acreditar que está no caminho certo. Sublinha-se que ao longo do percurso existiam múltiplas opções a seguir, contudo, foi para este percurso que o grupo impulsionou a díade a seguir e a mestranda e não poderia estar mais orgulhosa do mesmo.

Importa ressaltar, tendo em consideração os objetivos elencados inicialmente, que no decorrer da PES a mestranda articulou pressupostos de diferentes pedagogias com o seu quadro teórico, permitindo-lhe aferir outras necessidades relevantes para o desenvolvimento do grupo. Desta forma, em paralelo com o projeto apresentando, a díade dedicou-se à construção de instrumentos de regulação da vida do grupo, nomeadamente o quadro de presenças e o mapa das AEI, assim como à promoção de uma transição educativa mais equilibrada. Relativamente ao primeiro, o objetivo consistia na promoção da autonomia das crianças, todavia, realça-se que a construção e preenchimento do quadro e do mapa permitem, em simultâneo, explorar a área da matemática de forma contextualizada e promover a emergência da escrita e da leitura (Oliveira-Formosinho, 2013). Progressivamente, a díade foi diminuindo o auxílio prestado às crianças no preenchimento, tendo as mais velhas decidido criar o papel de “ajudante do dia”, principalmente para ajudar as crianças mais pequenas, requisitando o adulto em momentos pontuais. Assim, promoveu-se a cooperação entre as crianças (Niza, 2015), observando-se que estas se apropriavam de expressões utilizadas pela díade para auxiliar os pares, L: “Hoje estamos aqui, é dia 18. Onde está o teu nome?” e M: “Faz assim com o dedo”, para auxiliar na leitura da fila. Todas as crianças, ao seu ritmo, foram capazes de identificar o seu nome e, progressivamente, demonstraram-se mais competentes na utilização dos quadros, alcançando diferentes capacidades ao nível do preenchimento e da leitura dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016). É de sublinhar que o preenchimento do mapa das AEI tinha como objetivo refletir com as crianças sobre as áreas mais e menos utilizadas, perspetivando dinamizar a área da “casinha” que raramente era utilizada. Não obstante, as barreiras colocadas á utilização da mesma não possibilitaram o cumprimento do objetivo.

No que concerne à promoção de uma transição educativa mais equilibrada entre a EPE e o 1º CEB, esta esteve alinhada com uma investigação-ação enquadrada na Unidade Curricular de Investigação em Educação. O objetivo principal tinha que ver com a fomentação de condições favoráveis para uma transição positiva, contribuindo para o aumento da autoconfiança, autoestima e bem-estar das crianças; valorizando o papel de todos os atores da transição educativa (Castro et al., 2012; González et al., 2011). Os estabelecimentos educativos têm um papel fundamental neste processo. Foi possível confirmar que os dois edifícios funcionavam de forma totalmente independente, sendo o contacto das crianças das duas valências praticamente nulo. Neste sentido, aferiu-se que as crianças demonstravam saudades dos colegas e ficavam radiantes com a ideia de vivenciar momentos com as mesmas, sendo observado, durante o jogo espontâneo no exterior, tentativas para comunicar com as crianças do 1º CEB através das grades. Conscientes de que as interações “não podem limitar-se às festas conjuntas, pois, para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 102), desenvolveu-se uma sequência de ações que envolveram a partilha de músicas, doces e de cartas; o esclarecimento de dúvidas; a preparação de supressas e elaboração de enfeites; e uma visita guiada à escola. Foi possível confirmar que as crianças se demonstravam, gradualmente, mais confortáveis nas interações com as crianças do 2º ano de escolaridade com quem se promoveu estes momentos, conhecendo algumas das dinâmicas que estes vivenciam, principalmente no que diz respeito à tipologia das atividades e à estruturação/organização do edifício e das salas. Deste modo, no final, as crianças encontraram vários pontos positivos, como terem um recreio interior e aprenderem a cantar em inglês e, em contrapartida, apenas um negativo, o facto de não existir brinquedos na sala.

3.2. “SOMOS ARTISTAS À DESCOBERTA DO MUNDO E DE COMO O PRESERVAR”: UMA MISSÃO NO 1º CEB

Em consonância com o mencionado no subcapítulo anterior, o período de observação foi essencial para a mestranda refletir sobre todas as dimensões do contexto, assim como para iniciar a construção de relações positivas com todos os intervenientes. Realça-se que a observação e reflexão da prática da professora cooperante, que por sua vez se pautava por uma articulação harmoniosa entre a empatia e a teoria, entre o ser e o aprender, contribuiu para a construção profissional da mestranda, fomentando a sua crença na profissão docente. “Cultivar expectativas positivas é uma forma de otimismo pedagógico. Só por si, não resolve tudo (...) mas gera um clima

favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da ação educativa” (Estanqueiro, 2010, p. 29). Segundo Morán (2015), a presença de um docente experiente é vital para o crescimento do formando, confrontando-o com novas possibilidades e auxiliando-o a ultrapassar dificuldades que vão surgindo ao longo do processo, para que o mesmo seja capaz de concretizar o seu caminho. Neste sentido, tendo em consideração a cooperação presente ao longo da PES, almejando-se o melhor para todos os intervenientes, é possível afirmar que a tríade constituída pelos mestrandos e pela professora cooperante foi essencial para o sucesso da prática.

Como referido no capítulo I, a díade orientou-se pelo paradigma socioconstrutivista (Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005), privilegiando as crianças como protagonistas da construção da aprendizagem, potenciada pela interação com os pares. Sublinha-se que, em conversa com a cooperante, esta declarou que gostaria que todas as crianças realizassem as mesmas tarefas, mesmo a criança com NAS (cf. Capítulo II), sendo apenas necessário um apoio mais direto à mesma, nos momentos individuais. Ainda assim, a díade teve em consideração algumas diferenciações, nomeadamente no tamanho da letra e espaçamento dos recursos fornecidos a certas crianças, ou pequenas simplificações nas questões. Todas as crianças detêm necessidades, pelo que as “medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921), fomentando-se a inclusão. A ação da mestranda norteou-se por este princípio, procurando responder a todas as particularidades do contexto, sendo de realçar que o apoio entre pares é fundamental para colmatar as falhas da mesma. Em conformidade com estes pressupostos, o trabalho colaborativo e cooperativo foi estruturante da PES, tendo a díade recorrido a variadas estratégias para fomentar o mesmo, assim como à Metodologia Ativa de Rotação por Estações (Andrade & Souza, 2016), ao método *Jigsaw* / da Aprendizagem Cooperativa (S. Moreira, 2019) e à MTP (Leite et al., 2001). Para a prática, foi essencial ter em consideração as necessidades e potencialidades evidenciadas pelas crianças, articulando-as com os objetivos educativos traçados pelos documentos orientadores (cf. Capítulos I e II); mas, também, o percurso realizado até ao momento, nomeadamente o projeto desenvolvido em parceria com outra díade. Por conseguinte, com autorização da mesma, estabeleceu-se um diálogo com o grupo sobre a possibilidade de se continuar o projeto “Somos artistas: à descoberta do mundo”, sendo a sugestão aceite com grande entusiasmo. O objetivo desta continuidade teve que ver com o respeito pelas crianças, pelos seus interesses e desejos, uma vez que são fundamentais para criar um clima de curiosidade e motivação que estimula a aprendizagem. Não obstante, é possível afirmar que ser “uma condição curricular e pedagógica necessária, não é, em si

mesma, uma condição suficiente” (Cosme, 2018, p. 10). A escola deve ampliar os saberes dos alunos, colocando-os em situações novas e desafiantes que valorizem formas diferentes de pensar e agir, expandido o seu conhecimento sobre o mundo (Cosme, 2018). Deste modo, nasceu o projeto que, mais tarde, se intitularia “Somos artistas: à descoberta do mundo e de como o preservar”.

Após reflexão com a professora cooperante, relativamente aos conteúdos necessários de abordar no decorrer da PES, a díade focou-se, tal como defende o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), em procurar pontos de interseção entre as diversas áreas do currículo, estabelecendo pontes para a interdisciplinaridade. Neste sentido, os DAC foram indispensáveis para o processo de planificação das sete unidades de aprendizagem que constituíram o projeto, permitindo promover aprendizagens mais contextualizadas (Cosme, 2018); enriquecendo a utilidade dos diferentes saberes e a relação entre estes, colocando os alunos num papel ativo que fomenta o desenvolvimento de diversas capacidades (Portaria n.º 223-A/2018, 2018). A operacionalização desta opção promove as competências elencadas no PASEO necessárias ao desenvolvimento de cidadãos conscientes, capazes de decidir e agir perante a incerteza (G. Martins et al., 2017), o que se alinha com a “visão e conceção democrática e capacitadora da educação” (Roldão et al., 2017, p. 5). Refere-se que todas as unidades de aprendizagem, com a exceção da primeira que apenas corresponde a três horas, relacionaram saberes das áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística, estando as componentes de TIC e Cidadania e Desenvolvimento (CD) presentes em quatro dessas. Contudo, sendo a temática ambiental o foco do projeto, é possível afirmar que este se norteia por dois componentes principais – o Estudo do Meio e a de CD – destacando-se a Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Segundo a ENEC (2017), a Educação para a Cidadania fomenta a construção de cidadãos aptos para lidarem com as incertezas de um mundo em constante mudança, sendo necessário que a sociedade se una para “encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade (...) como as alterações climáticas” (Monteiro et al., 2017, p. 3). A mestranda acredita que é necessário compreender o passado para se agir no presente, pelo que foi fundamental promover ações que se debruçassem na reflexão das causas e consequências da ação humana no planeta. Sublinha-se a importância da contextualização das temáticas com a realidade da criança, “contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 1). Alinhado com este propósito, foi

crucial, para a díade, fomentar o empoderamento das crianças como agentes de mudança, auxiliando as mesmas a compreenderem o impacto das suas ações, por pequenas que sejam. Retomando-se a ideia referida por Estanqueiro (2010), de que o professor também ensina com as suas ações, os mestrandos e a professora cooperante comprometeram-se com a mudança, uma vez que as crianças que confiam nos adultos e de que estes são capazes de coisas incríveis, aprendem que elas mesmas são capazes (M. Santos, 2023).

Perante a impossibilidade de se analisar detalhadamente as sete unidades de aprendizagem que compõem o projeto, as mesmas serão apresentadas de forma breve, procedendo-se à reflexão de algumas atividades considerados relevantes, tendo em consideração os pressupostos previamente citados. Apesar dos diversos objetivos de aprendizagens realçados ao longo do projeto, estabeleceu-se como primordial considerar a criança e o mundo como um todo, fomentando o desenvolvimento holístico da mesma e dos seus saberes. Procurou-se valorizar a autonomia, liberdade, integridade e responsabilidade de cada uma, apelando à curiosidade e criatividade; visando promover processos de reflexão, participação, cooperação e cidadania (G. Martins et al., 2017). No que concerne à Educação ambiental e sustentável, o intuito principal tinha que ver com a consciencialização das crianças para os problemas ambientes atuais, levando-as a refletirem criticamente sobre os seus comportamentos e a necessidade de mudança dos mesmos. Assim, fomentando a compreensão do seu papel enquanto indivíduos e cidadãos, foi essencial relacioná-lo com a responsabilidade enquanto membros de um grupo e, conseqüentemente, da sociedade (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b). Neste sentido, a díade valorizou o trabalho colaborativo e cooperativo como forma de apelar à união e à inclusão (cf. Capítulo II), considerando cada um como uma parte essencial de um todo (Carvalho, 2022). Por fim, destaca-se a análise crítica das potencialidades da tecnologia, realçando a importância dos meios de comunicação para difundir ideais, visando conectar e influenciar positivamente o comportamento do outro (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Partindo do projeto desenvolvido anteriormente pela turma, para a primeira unidade de aprendizagem, “Descobre o código secreto para continuar a explorar o mundo”, planificaram-se desafios que fomentavam o trabalho em equipa. O primeiro consistia na criação e de uma história, em grupo, partindo da premissa “Se tivéssemos uma nave que nos permitisse viajar no tempo (passado e futuro) e/ou espaço, iríamos...”. Os mesmos dispunham de uma hora para completar o desafio, repartido em cinco momentos. O intuito desta repartição, orientada por cronómetros, teve

que ver com as necessidades observadas (cf. Capítulo II), fomentando-se a utilização de “processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 10). Sendo esta atividade uma apropriação das “hipóteses fantásticas” de Rodari (2019), foi visível, no momento de apresentação, que a estratégia potenciou a criatividade e o desenvolvimento de competências essenciais de escrita, enquanto se divertiam. Para a mestranda a diversão e o prazer apresentam-se como um combustível indispensável à aprendizagem, pelo que ao longo do projeto procurou-se esta harmonia.

Figura 9
Criação das naves e hangar digital



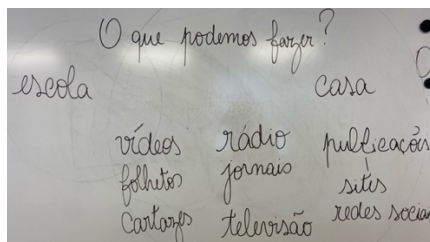
Em paralelo, promoveu-se outro desafio que ia ao encontro do interesse do grupo pela componente artística (Educação Artística-Artes Visuais), tendo a díade valorizando a mesma em vários momentos do projeto, uma vez que ao promover a “proximidade das artes e expressões artísticas, promover-se-á também a Educação associada ao prazer, ao jogo e à criatividade” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 17). Assim, explorando a técnica do leque, cada criança tinha seis minutos – três para desenhar e três para pintar – uma parte da nave, dando continuidade ao desenho do colega sem saber o que outro desenhou, fomentando-se a capacidade criativa e expressiva (Direção-Geral da Educação, 2018e). Sublinha-se que a generalidade das crianças reagiu como o J: “Três minutos? Não vou conseguir desenhar nada!”, contudo, todos encontraram um caminho para solucionar os seus problemas, tendo esta “brincadeira” potenciado a sua capacidade de agir perante situações inesperadas (Neto, 2020). Destaca-se a importância do *feedback* positivo perante estes momentos de superação, sendo crucial para o aluno acreditar em si e nas suas capacidades (Fernandes, 2008; S. Moreira, 2011). As naves criadas acompanharam os alunos ao longo das viagens realizadas no projeto, valorizando-as, pois DS: “Ficaram tão bonitas!”. Por conseguinte, de modo a salvaguardá-las, a díade criou um hangar digital protegido por um código secreto, que o grupo foi desafiado a descobrir, numa atividade relacionada com a exploração da classe dos milhões (Fig. 9).

Neste seguimento, e de forma a possibilitar a compreensão do interesse das crianças pelas questões ambientais, surgiu a segunda unidade de aprendizagem, “A sustentabilidade e a viagem pelo espaço”. Durante o período de observação a díade teve o prazer de acompanhar a turma durante uma semana de aulas na Escola Ciência Viva, sendo notável o apreço das crianças pela natureza, respeitando todos os seres vivos presentes. Partindo da premissa de que não basta gostar, é preciso cuidar; decidiu-se confrontar as crianças com o *quiz* da sustentabilidade, onde cada aluno tinha de responder a questões de escolha múltipla relacionadas com ações do quotidiano “reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 10). A turma era muito competitiva (cf. Capítulo II), pelo que no decorrer do mesmo algumas crianças tiveram a necessidade de justificar as suas opções, compreendendo que estas não eram as mais corretas; DS: “eu não separo o lixo porque os meus pais também não o fazem!”. Perante este argumento, a mestranda questionou-o se este incentivava os pais nesse sentido, obtendo uma resposta negativa com a cabeça, pelo que a mesma reforçou que era um excelente momento para o começar a fazer. Esta situação levou a mesma a refletir sobre como a desresponsabilização que os pais conferem aos filhos (M. Santos, 2023) afeta a sua capacidade de assumir os erros e compreendê-los como possibilidades de melhoria. No decorrer do projeto, a noção de que não basta saber, é preciso agir e esse é o passo difícil, foi refletida inúmeras vezes; sendo que as crianças se demonstraram cada vez mais comprometidas com gestos simples como espalmar o pacote do leite e depositá-lo no contentor amarelo.

Realizado o *quiz*, averiguou-se a média da turma e a moda, o que envolveu estratégias de cálculo e a elaboração de um gráfico, levando o grupo a refletir sobre os dados e considerar que não era “um resultado muito bom”, tal como referiu a MS, pelo que seria possível melhorar. Após vários momentos de discussão e reflexão, estes concluíram a importância de influenciarem positivamente aqueles que lhes eram mais próximos, delineando estratégias para o fazer (Fig. 10). Ressalva-se que a díade consciencializou os alunos para a importância do saber para se agir, iniciando-se a exploração do mundo, do homem e da consequência das suas ações. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento da temática do ambiente, dando-se por concluída a primeira fase da MTP, ou seja, a definição do tema ou problema do projeto (Leite et al., 2001). Como forma de responsabilizar alunos pelo mesmo e de promover a sua autonomia, o que significa que este devem ser capazes de reconhecer os seus direitos deveres (Alves & Ketele, 2011), os alunos foram convidados a preencherem um termo de responsabilidade onde assumiam o compromisso de cuidar do planeta. Perante esta situação, observou-se que o preenchimento do termo conferiu seriedade ao momento,

mas, também, entusiasmo, visível no comentário da LL: “Parecemos pais!” ou na questão do TL: “Assinamos com o nosso nome?”.

Figura 10
Opções para partilhar informação



Ao longo desta semana, sustentados pelo facto de já existir poluição no espaço, explorou-se a imensidão do universo, não só os seus constituintes e especificidades, mas também o seu surgimento, relacionando-o, temporalmente, com o aparecimento do homem. Ativando o espírito crítico e curioso do grupo, investigou-se um possível erro do manual, nomeadamente a escala do Sistema Solar. Tendo em consideração a complexidade das noções de grandeza, as crianças envolveram-se na construção de Sistemas Solar à escala – distância ao Sol ou dimensão dos planetas – permitindo a sua visualização (Direção-Geral da Educação, 2018b). Neste sentido, articulou-se a exploração de diferentes unidades de medida, de conceitos como raio e diâmetro (Direção-Geral da Educação, 2021) e a utilização de instrumentos como a fita métrica e o compasso. As crianças chegaram à conclusão da impossibilidade da representação no manual, nomeadamente quando compararam a dimensão dos seus planetas, que cabiam numa folha A3, com a dimensão do Sol, que tinha 1,40m de diâmetro e, portanto, decidiu-se, nas palavras do aluno S, que “Não é bem um erro”. Destaca-se que a díade procurou criar situações que permitissem aos alunos compreenderem a utilidade da Matemática para a compreensão do mundo, conferindo sentido ao que se aprende ou tem de aprender (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5575). A construção do Sistema Solar à escala de distância ao Sol aconteceu no espaço exterior, sendo observável que a mudança de espaço cativou o envolvimento de alunos mais passivos na sala, demonstrando-se mais predispostas à realização da atividade. Considerando a diversidade de estilos de aprendizagem existentes, ou seja, condições que auxiliam ou prejudicam a concentração do aluno, requerendo o sinestésico maior movimento e liberdade (Schmitt & Domingues, 2016); a díade procurou diversificar as atividades tendo em consideração os diferentes estilos, até porque “nem todos se enquadram na predominante e imposta habitualmente, a da racionalidade lógico-verbal” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 17).

Avançando-se para a segunda fase da MTP, a pesquisa de informação e produção (Leite et al., 2001), apresentou-se como fundamental planejar um percurso que permitisse aos alunos compreenderem que o número de habitantes em constante crescimento, diretamente influenciado pelos avanços tecnológicos, é um fator decisivo na condição do planeta. Neste sentido, a terceira unidade de aprendizagem, “Viagem pelo tempo: O crescimento populacional e a evolução tecnológica”, iniciou-se com a leitura de um texto que terminava com a pergunta “Quando a Terra for inabitável, para onde vão viver todas as pessoas e todos os animais?” (C. Pereira & Marcelino, 2023, p. 162). Perante esta questão, os alunos levantaram a possibilidade de se viver na Lua ou noutro planeta, porém, os alunos S e IB contra-argumentaram, respetivamente, que “Não há oxigénio no espaço” e “A Lua é muito pequena para todos”, conferindo, ainda, mais pertinência à questão “Quanto seremos no planeta?”. Neste seguimento, através de leitura, interpretação e discussão da “distribuição dos dados, salientando criticamente os aspetos mais relevantes” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 39), e da manipulação de mapas e globos; o primeiro dia debruçou-se no estudo das causas e consequências do crescimento populacional e na sua distribuição espacial. Sublinha-se que quanto mais expusermos os alunos à utilização de mapas, permitindo-lhes que analisem e realizem leituras progressivamente mais corretas, mais facilidade terão para utilizá-los em diversos contextos (Gallego, 2002; Pina, 2017), preparando-os para situações do quotidiano. Um professor deve, também, incluir recursos digitais na sua prática, uma vez que estes podem potencializar a aprendizagem dos alunos (Ramos et al., 2011). Deste modo, o dia encerrou-se com a exploração do site *worldometers*, onde as crianças puderam observar em tempo real o crescimento populacional, debatendo-se as suas conclusões quanto à influência da esperança média de vida para este.

Na semana seguinte, através da visualização de pequenos excertos do documentário “Uma vida no nosso planeta”, de David Attenborough, iniciou-se o estudo da evolução tecnológica no último século. Assim, refletiu-se sobre como esta facilita a vida do Homem, tendo a aluno LL mencionando que agora “A máquina lava e nós podemos ficar a descansar” e o TS que “Assim podemos falar por videochamada e estamos mais perto das pessoas”. Neste sentido, os alunos foram convidados a entrarem numa “Viagem pela evolução tecnológica”. A díade recorreu à Metodologia Ativa de Rotação por Estações, respeitando os seus pressupostos (cf. Capítulo I), com o intuito de criar um momento de aprendizagem que possibilitasse aos alunos experienciarem, através dos sentidos, os diferentes objetos tecnológicos dispostos pelas estações (Fig. 11). Passa-se a elencar, de forma breve, o nome e o objetivo principal da cada estação: i) “Do vinil à Apple Music”, medir e comparar o

tamanho e o formato dos dispositivos; ii) “Da fotografia analógica à digital”, fotografar com uma máquina descartável e um telemóvel, analisando as diferenças; iii) “Do VHS à Disney +”, pesar os diferentes aparelhos, comparando o espaço ocupado; iv) “Das consolas de cassete às portáteis”, pesquisar na internet as informações solicitadas e analisá-las; v) “Do telefone de disco ao iPhone”, utilizar telefones de disco para digitar um número ou um telemóvel de teclas para escrever uma mensagem, compreendendo as diferenças entre todos os aparelhos.

Figura 11

Momentos vivenciados nas estações: i), ii), iv) e v)



Numa reflexão final, confirmou-se que a metodologia e os materiais dispostos potenciaram o envolvimento de todas as crianças, fomentando-se uma interajuda entre pares que dispensou o apoio individualizado da aluna com necessidades adicionais (F. Pereira et al., 2018). O contacto com os objetos disponibilizados procurou potenciar a compreensão de que a evolução tecnológica deu lugar a um mundo essencialmente digital. Atualmente, as aplicações nos telemóveis substituem uma sala repleta de aparelhos, sendo de sublinhar o comentário do TL: “A Apple Music não pesa nada, só precisamos de um telemóvel ou de um Ipad” tecendo um paralelismo entre este e o discman. Ao longo da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar todos os equipamentos, apesar de nem todos estarem em funcionamento, o que possibilitou o desenvolvimento: de capacidades motoras finas, como rodar o rolo de uma máquina descartável; do pensamento criativo e da resolução de problemas (G. Martins et al., 2017), descobrindo como colocar os equipamentos em funcionamento, notável nos comentários da MS “Já sabemos como se anda com a cassete para trás” e da MA “Já consegui escrever o meu nome”. Consciente de que “na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (Neto, 2020, p. 125), esta metodologia permitiu às crianças a compreensão de conteúdos curriculares através da ação. Ressalva-se que a díade forneceu um guião a cada aluno, pensado com o propósito de sumariar um conjunto de informações relevantes que potenciassem o contributo na reflexão final. Contudo, a extensão do mesmo criou dissonâncias entre o tempo necessário para finalizar as tarefas propostas em cada estação e o tempo dispensado, sendo necessário estender o tempo de rotação. A mestranda considera que é no

dia a dia, no fazer, que um professor se constrói e aprende, num processo de avaliação para a aprendizagem, pelo que estas oportunidades são fulcrais para “retirar implicações para ações futuras” (D. Ribeiro, 2011, p. 38). Os imprevistos contribuíram para o desenvolvimento profissional da mesma, incentivando-a a agir e reagir, respeitando o carácter flexível da planificação (Diogo, 2010), de forma a adequar a ação às necessidades e impulsos dos alunos.

A próxima unidade de aprendizagem, “O fim da viagem pela tecnologia e os impactos do crescimento populacional”, iniciou-se com a construção de um friso cronológico relativo à evolução tecnológica. Esta estratégia promove o desenvolvimento de conceitos associados à sequencialização de acontecimentos, ajudando, também, a evidenciar semelhanças e diferenças ao longo do tempo (Carvalho & Freitas, 2010). Neste caso, a visualização do mesmo tornou mais clara a evidência de que com o passar dos anos o mundo se tornou cada vez mais digital, tendo o aluno RF referido que “Basta usar o telemóvel e temos tudo!”, ou seja, tudo o que antes era físico. Importa referir que se averiguou como a tecnologia está presente nas diversas áreas do quotidiano e a “importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9). Em paralelo com esta construção, e aproveitado o facto de o friso conter 100 anos, promoveu-se o desenvolvimento de conteúdos matemáticos como a comparação e ordenação de frações; essencial para a compreensão e utilização de percentagens, numa atividade mais à frente.

Consciente de que o “conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação” (Monteiro et al., 2017, p. 3), é necessário promover o desenvolvimento de “atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 2). Neste sentido, a díade planificou uma série de atividades, incluindo leitura e análise de texto, *quizzes*, dramatização de cenários de *ciberbullying* e um mural sobre os perigos da internet. Assim, procurou-se a promoção das capacidades supramencionadas, consciencializando os alunos para os perigos e potencialidades da Internet e da tecnologia, enquanto se desenvolviam capacidades de interpretação, leitura, escrita, expressão corporal e oral (Direção-Geral da Educação, 2018d). Através da técnica do teatro fórum, os alunos tiveram a oportunidade “expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real” (Direção-Geral da Educação, 2018g, p. 8), assim como “interagir com tolerância [e] empatia” (G. Martins et al., 2017, p. 25), colocando-se no papel do outro. Realça-se que na escolha de alunos se teve em consideração as personalidades dos mesmos, perspetivando que estes se colocassem em papéis opostos aos que

normalmente assumem, com o intuito de o aplicarem no dia a dia, sendo uma necessidade do grupo (cf. Capítulo II). A expressividade do drama foi, também, conduzida para a preparação de um momento televisivo, o jornal da P4B, tendo cada grupo ficado responsável por preparar uma notícia sobre um impacto ambiental, baseando-se nas notícias e questões fornecidas. A escolha do cenário televisivo prendeu-se com dois objetivos, nomeadamente a realidade das informações e a seriedade dos conteúdos, tendo os alunos reagido ao mesmo C: “Temos de falar correto e estar sentados direitos, não é?”. No final, salientaram-se aspetos alarmantes das notícias, permitindo “relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 10).

Estabelecidos estes conhecimentos, com a próxima unidade de aprendizagem pretendia-se contextualizar a situação climática no país das crianças e na zona envolvente da escola. Tendo em consideração a semana em que prática ocorreu, foi necessário articular o projeto com um feito histórico impossível de ignorar, o 25 de abril, nascendo, assim, a unidade “Preserva a Natureza e a tua Liberdade”. Neste sentido, os principais objetivos da semana passaram por: interpretar mapas; conhecer os distritos e os principais rios e serras de Portugal; descobrir animais e plantas em vias de extinção, ou extintos, em Portugal, compreendendo as causas e soluções; elaborar orçamentos; compreender a importância do 25 de abril e do direito de voto e reconhecer a música como forma de comunicar. Tendo sido impossível refletir sobre todas as atividades, apresenta-se como imprescindível mencionar a introdução de uma nova metodologia, a Aprendizagem Cooperativa (S. Moreira, 2019), tendo a díade e a professora cooperante, em conjunto com a supervisora institucional, refletido sobre a mesma. Esta metodologia teve o intuito de garantir a participação de todos os alunos, fortalecendo a sua relação, e promovendo a autonomia e responsabilidade individual e grupal. Considerando que na formação de grupos é essencial garantir a heterogeneidade dos mesmos (cf. Capítulo I), a díade e a professora cooperante uniram-se para analisar as potencialidades, fragilidades e personalidades dos alunos, almejando alcançar grupos equilibrados, de quatro elementos. Visando colocar a criança como agente ativa na construção dos mesmos, esta foi desafiada a resolver um enigma e a encontrar os pares com peças que completavam a sua imagem e, conseqüentemente, o seu grupo. Definidos os grupos, estes começaram por escolher um nome, ilustrando-o num cartão para colocar ao pescoço, e por definirem as responsabilidades individuais.

Figura 12

Momentos do dia: orientação pelo Sol; construção do mapa de Portugal; Horto da Liberdade



Estabelecidos os grupos cooperativos, o dia (Fig. 12) prosseguiu com um *pedipaper* pelo exterior, em busca dos distritos de Portugal, recorrendo às pistas deixadas em cada distrito e à orientação pelo Sol, ampliando a sua aptidão para “referenciar os pontos cardeais (...) na orientação, localização e deslocação à superfície da Terra” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7). Recolhidos os distritos, os grupos foram desafiados a identificar os seus nomes, as suas capitais e os principais rios e serras, para no final construírem o mapa da turma. A díade disponibilizou mapas físicos e digitais, sendo que a utilização da versão digital permite diversificar as abordagens pedagógicas e possibilitar que os alunos estimulem diferentes capacidades, potenciando a sua aprendizagem (Ramos et al., 2011). Realça-se a promoção da cooperação, na medida que as informações do mapa eram da responsabilidade de todos, os “estudantes trabalham juntos para realizar objectivos partilhados de aprendizagem” (S. Moreira, 2011, p. 22). Destaca-se que no final da semana, avaliando o trabalho cooperativo, os alunos foram capazes de realçar diversas evoluções, como LL: “Comunicámos mais”, MA: “Já não nos dividimos em pares” e F: “Estamos ao mesmo ritmo”. Para finalizar o dia, os alunos dirigiram-se ao “Horto da Liberdade”, cenário preparado no exterior, onde com o dinheiro ganho – recompensas dos sucessos nas atividades anteriores – tinham de encontrar o orçamento mais baixo para comprarem os materiais necessários para plantar um vaso para cada elemento do grupo. Desta forma, convocaram-se diversas capacidades matemáticas e fomentou-se “a capacidade de estabelecer conexões matemáticas, internas e externas, que lhes permitam entender esta disciplina como coerente, articulada, útil e poderosa” (Direção-Geral da Educação, p. 4). No decorrer da semana, existiu, ainda, um momento em que cada grupo cooperativo se dedicou à pesquisa e recolha de informação através do computador (Direção-Geral da Educação, 2018c), de forma a criarem bilhetes de identidade dos animais em vias de extinção.

No que concerne à temática do 25 de abril, destaca-se que as AE de CD defendem que para “uma plena formação humanística dos alunos (...) os professores têm como missão preparar os alunos

para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanista” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 2). Em consonância com a mesma, a díade apelou à responsabilidade do voto e, acreditando que a compreensão advém da vivência, promoveu uma campanha eleitoral para se selecionar uma atividade da área de Artes Visuais ou Educação Física, das prediletas do grupo. Esta dinâmica seguiu as regras de uma votação real, tendo as crianças de apresentar o seu cartão de identificação, preencher o boletim de voto e depositá-lo na urna, sendo notável alguma tensão nas crianças perante a seriedade do momento. Os alunos ficaram a conhecer os resultados através da *Classroom*, às 18 horas, ganhando por maioria absoluta a atividade dedicada ao barro. Na exploração deste material e dos seus utensílios de modelação e corte como paus, teques, rins e esponjas, as crianças produziram peças dedicadas a qualquer conteúdo abordado ao longo do projeto.

Na unidade de aprendizagem seguinte, “As energias renováveis e não renováveis e a poluição dos oceanos”, deu-se continuidade à construção/finalização de uma música iniciada na semana anterior. A música foi a ponte entre a temática do projeto e o 25 de abril, tendo em consideração o seu poder para transmitir mensagens e unir as pessoas. Assim, as crianças foram desafiadas, tendo em consideração o seu espírito competitivo, a participar no concurso “Canção à espera de palavras: MARO”, promovido pelo site *CantarMais*. Este consistia na criação de uma letra para uma melodia já existente, sendo possível afirmar que ao “criar e fazer música, as crianças estabelecem inter-relações com os outros e com o mundo” (Direção-Geral da Educação, 2018g, p. 2); notável na forma como estas se iam apropriaram das ideias dos pares e das aprendizagens da temática em estudo para a criação da letra. Não obstante, constatou-se que o processo foi complexo e exigente, mesmo para os mestrandos e para a professora cooperante. Desta forma, fomentaram-se inúmeras capacidades como a de “gerir a incerteza como parte da vida, a não ter medo de errar, a ser resiliente” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 18). Terminada a letra, intitulada “Planeta em Risco”, o momento de interpretação foi mais simples, uma vez que, anteriormente, já se tinha explorado a sua melodia. Realça-se que a canção tinha como intuito principal consciencializar o outro sobre as problemáticas do planeta, transmitindo uma mensagem de apelo à mudança. Deste modo, as crianças decidiram que esta seria o hino do projeto. Para além da escrita e interpretação da música, esta semana debruçou-se na exploração: do discurso direto e indireto, recorrendo à banda desenhada relacionada com o tema e interligando-a com a aprendizagem do algoritmo da subtração e adição de números decimais; dos recursos naturais e das energias, valorizando-se as renováveis para um bem indispensável à sociedade atual, a eletricidade; das características dos infográficos e do poder das mensagens visuais.

Figura 13

Fases do Jigsaw I: montagem do puzzle; reunião de especialistas; partilha com o grupo inicial



Tendo em consideração a utilização de um novo método da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, o *Jigsaw I* (cf. Capítulo I) (Fig. 13), a mestranda pretende destacar a atividade e refletir sobre a mesma. De forma a provocar o grupo, a díade colocou cartazes no hangar digital onde se guardavam as naves, protestando contra a poluição destas. Assim, o grupo foi desafiado a especializar-se na temática das energias reutilizáveis, uma vez que existia a oportunidade de realizarem um *quiz* sobre as mesmas e ganharem certificados de sustentabilidade para as naves. Partindo dos grupos cooperativos habituais, realizou-se um breve momento de contextualização da temática e passou-se para a distribuição de um puzzle por grupo, fornecendo uma peça a cada elemento, iniciando-se, desta forma, a segunda fase: leitura autónoma. Finalizadas as leituras, seguiu-se para a reunião de especialistas, momento em que todos os elementos com peças iguais se reúnem para discutir o conteúdo da peça para, na quarta fase, voltarem para o grupo cooperativo e partilharem com os pares o que aprenderam (S. Moreira, 2011). Antes de se avançar para a última fase, destaca-se o sucesso da opção dos mestrados de introduzir guiões, permitindo aos alunos orientarem-se na seleção e esquematização da informação. Foi observável que os mesmos foram indispensáveis para que os alunos compreendessem os conteúdos e cumprissem os objetivos delineados autonomamente, necessitando apenas da intervenção de um adulto de forma pontual, fomentando-se “a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, pp. 2929). Por último, na reflexão, que corresponde à quinta fase (S. Moreira, 2011), a turma realizou o *quiz* já referenciado. Neste, existiam rondas onde os especialistas não respondiam às questões da sua especialidade – sendo esta regra já do conhecimento dos alunos – no sentido de se averiguar se a partilha de informações tinha sido eficaz. No final, somaram-se as pontuações obtidas por todos os elementos, reforçando a ideia de que o sucesso do grupo depende do sucesso de cada elemento, ninguém é mais ou menos importante, todos são indispensáveis (S. Moreira, 2019). Sublinha-se que este método, rico na partilha e interajuda entre pares com diferentes competências, minimizou a discrepância no contributo de cada elemento do grupo, existindo momentos em que os alunos mais dominantes tinham de escutar e os mais passivos de

participar, favorecendo a aprendizagem de todos. Esta metodologia permite o desenvolvimento de várias capacidades e valores do PASEO, sendo de destacar o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e a cidadania e participação (G. Martins et al., 2017).

Figura 14

Ação de limpeza do ribeiro e da praia



A última unidade didática, denominada “Entra em ação: uma viagem repleta de aprendizagem”, iniciou-se com uma saída de campo com o intuito de limpar o ribeiro e a praia da localização da escola. “A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo” (G. Martins et al., 2017, p. 14). A limpeza começou assim que se saiu da escola, estando a área até à praia repleta de lixo, o que levou os alunos a questionarem-se como era possível existirem martelos e escovas dos dentes no chão. Na praia, as crianças recolheram quatro sacos do lixo, num total de dez, contudo, a sensação dominante era a de que havia ainda um longo percurso, sendo esta ação o início do mesmo. Num momento final de reflexão, as crianças comprometeram-se com a mudança, escrevendo a sua ação na areia com a esperança de que, nas palavras da aluna IB: “As pessoas vão mudar!” (Fig. 14). Em consonância com o estabelecido no início do projeto, ou seja, encontrar formas de influenciar positivamente os outros, criou-se um vídeo. Este continha as fotografias do momento anterior e a letra da música criada, elaborando-se um texto a explicar a importância da mudança que terminava com o apelo “Percebem esta missão? Não há planeta B... Juntem-se a nós! Entrem em ação!”. Estes foram publicados nas redes sociais da junta de freguesia, do agrupamento e da escola, na tentativa de chegar ao maior número possível de pessoas, conferindo à criança, nas palavras de Foque (1999), o papel de “agente provocador do desenvolvimento” (p. 5).

Antes de se iniciar o momento final desta viagem, sendo necessário consolidar as consequências e soluções da poluição dos oceanos, foi realizada uma rotação por estações aliada aos grupos cooperativos, sendo de destacar as vantagens desta simbiose para o sucesso da prática. Foi observável, no decorrer da PES, que a turma se apresentava, progressivamente mais autónoma e

confiante nas suas decisões, requisitando menos o adulto e mais o colega. Apesar dos desafios sentidos num dos grupos, foi possível notar pequenas melhorias, o que reforça a ideia de que manter os grupos, por um período razoável, promove a resolução de problemas e a maturidade dos envolvidos (S. Moreira, 2011). Para encerrar a unidade de aprendizagem, construiu-se o livro de memórias e conhecimentos da P4B, numa estratégia criada pelos estagiários, onde todos os alunos contribuíram para o preenchimento e correção das páginas que o constituíam. Esta tinha o intuito de rever e consolidar todas as temáticas exploradas, fornecendo *feedback* aos alunos de modo que estes compreendessem o que está bem e o que pode ser melhorado. De forma a finalizar o projeto, estando já o grupo a antecipar este momento, delineou-se a planificação da divulgação do mesmo, correspondendo à última fase do MTP (Leite et al., 2001). Realça-se que todos os intervenientes cooperaram na sua preparação/montagem. Neste sentido, tendo em consideração a decisão de se apresentarem as histórias criadas no início do projeto, a diáde sugeriu a reescrita e o melhoramento das mesmas (Direção-Geral da Educação, 2018d), incluindo algum conhecimento adquirido ao longo do projeto. Para simplificar as correções e fomentar a escrita colaborativa, recorreu-se à utilização do *google.docs*, potenciando o “desenvolvimento de competências de comunicação, melhoria de competências de escrita e motivação para a tarefa” (Carvalho, 2022, p. 190). Realça-se, ainda, que as ferramentas de escrita online são cada vez mais utilizadas em diversos contextos, pelo que esta aprendizagem possivelmente será útil para o futuro (Carvalho, 2022).

A divulgação dividiu-se em oito momentos: i) “*Quiz* inicial”, através de *Qrcodes*, os familiares testaram os seus conhecimentos num *quiz* que abordava as temáticas das estações; ii) “Cuida, trata, entra em ação”, momento em que os alunos se manifestaram com os seus infográficos, surpreendendo os pais; iii) “Rotação por Estações do projeto”, tendo os pais recebido um bilhete com espaços por preencher, sendo estes assinados pelas crianças na passagem por cada estação; iv) “Partilha de soluções”, momento de interação entre alunos e familiares; v) “*Quiz* inicial: segunda vez”, averiguar possíveis melhorias, revelando-se os resultados (de 51% de respostas certas para 59%); vi) “Histórias fantásticas”, apresentação das narrativas supracitadas; vii) “Planeta em Risco”, apresentação da música; viii) “Vídeo surpresa”, preparado pela diáde para as crianças, professora cooperante, assistente cooperante e familiares (Fig. 16). A estruturação da divulgação procurou valorizar as crianças e o percurso vivenciado, convidando-se as famílias a “olharem para a criança, para aprenderem sobre ela, com ela” (J. Pereira, 2021, p. 9). É de realçar o seu desempenho nas estações, sendo assertivas perante as dúvidas dos adultos e confiantes do seu saber, enchendo os mestrandos e a professora cooperante de orgulho. Destaca-se, ainda, o momento de apresentação

das histórias, tendo em consideração a dimensão do polivalente e a quantidade de pessoas, como um momento que fomentou o desenvolvimento da articulação oral e projeção de voz, numa leitura repleta de expressividade. O envolvimento de todos os presentes foi vital para potenciar o ambiente de partilha, interação e, conseqüentemente, aprendizagem, vivenciando-se um clima positivo e entusiástico que fomentou a relação de todos. Nas palavras de professora cooperante “São estes momentos que enchem de valor o nosso percurso, isto é escola!”.

Figura 15

Momentos da divulgação: estações e apresentação da música “Planeta em Risco”



Como forma de concluir, e avaliando todo o percurso realizado, realça-se que “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2929), confere sentido ao percurso pedagógico. A envolvimento das crianças no decorrer do mesmo fomentou o resultado almejado, pelo que a diáde procurou, sempre, encontrar estratégias que incentivassem a curiosidade e expectativa do grupo. Segundo Estanqueiro (2010), “diversos estudos demonstram que as expectativas do professor em relação aos alunos têm influência na motivação e no sucesso” (p. 27), pelo que a mestranda se preocupou em demonstrar e verbalizar a confiança nos mesmos, incentivando-os a acreditarem neles próprios. Sublinha-se o comentário do aluno TL, já perto do fim da PES, “A professora faz isto para tu acreditares em ti, a mim já não me engana, nós temos a resposta certa!”. Importa salientar que ao longo da prática, conscientes da importância do *feedback* positivo (cf. Capítulo I), a diáde apoiou-se no mesmo como ferramenta principal para a avaliação formativa, uma vez que esta “só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem” (Alves & Ketele, 2011, p. 132). Por fim, este caminho exigiu uma constante aprendizagem, tendo a mestranda procurado enriquecer o seu quadro teórico e didático, comprometida eticamente com a exigência da profissão, consciente de que a aprendizagem para a toda a vida (Delors, 1996) promove a construção e (re)construção da sua identidade profissional.

METARREFLEXÃO

“É necessário sair da ilha para ver a ilha” (Saramago, 2007, p. 28), pelo que ao terminar este percurso a mestranda considera fulcral, para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, analisar e refletir sobre o mesmo. Ao longo destes cinco anos, a mesma investiu seriamente na construção de um quadro teórico e conceptual sólido, realçando-se o contributo dos docentes qualificados que cruzaram o seu caminho, mas, acima de tudo, daqueles que o tornaram mais humano. Como estudante num curso de formação de educadores-professores, refletiu sobre a postura destes, verificando que aqueles que conseguiram estabelecer uma conexão positiva com a mestranda, facilitaram a construção de aprendizagens e contribuíram, significativamente, para o seu bem-estar emocional. Destaca-se que a mesma observou resultados semelhantes em todos os contextos de estágio que frequentou, ao longo dos cinco anos, sendo notável um alto nível de autonomia, entusiasmo e curiosidade nos grupos onde o ambiente se pautava pela segurança e positividade. Estas constatações foram essenciais para nortear o seu perfil profissional, reforçando ideias que sempre defendeu e que, inclusive, foram debatidas na sua entrevista para ingresso na Licenciatura de Educação Básica. Assim, e tecendo uma analogia entre o processo educativo e a construção de pontes, a mesma acredita que as relações humanas são a tecnologia antissísmica que sustenta a Educação.

Neste sentido, ao longo da PES, a mestranda priorizou a construção de relações positivas e empáticas com todas as crianças envolvidas, demonstrando-se disponível para as escutar e auxiliar, valorizando as suas conquistas e tentativas, num processo contínuo de desconstrução da cotação negativa conferida ao erro. Esta desconstrução foi, simultaneamente, um caminho que a própria teve de percorrer. Uma das maiores dificuldades sentidas pela mesma teve que ver com a gestão das expectativas, ou seja, em encontrar um equilíbrio entre o que era possível e o que era desejável. Realça-se que esta ponderação não descartou, nem descartará, o objetivo de planificar ações entusiasmantes e inovadoras, recorrendo a diversos materiais; sendo a criatividade uma das capacidades da mestranda que esta mais valoriza. Não obstante, considerando os vários entraves encontrados ao longo do percurso, e que existirão sempre, a mesma procurou alternativas que encontrassem uma harmonia entre os dois polos. Esta ponderação permitiu-lhe um bem-estar emocional para com a sua ação, libertando-a de tensões que a longo prazo poderiam ser prejudiciais. Sublinha-se o contributo das orientadoras institucionais e da professora cooperante

que, num verdadeiramente clima cooperativo, auxiliaram a mestranda na procura de soluções, assegurando-lhe que os percalços fazem parte do processo de aprendizagem. Estes, foram contribuindo para a definição da sua identidade profissional permitindo “a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123), num processo de aprendizagem partilhado entre todos os intervenientes supracitados.

Importa refletir sobre outros pressupostos preponderantes durante a prática, nomeadamente a valorização da autonomia, da criatividade, da cooperação e da participação democrática, aliada à promoção de uma Educação para a cidadania. Face o panorama atual do mundo, onde as guerras provocam danos humanitários catastróficos que enaltecem as desigualdades sociais, enquanto, paralelamente, se sentem os impactos das alterações climáticas; é fundamental fomentar a construção de cidadãos criativos, resilientes, capazes de decidir e inovar, conscientes do seu papel para com o outro e o mundo. Em consonância, existiu, da parte da mestranda, uma preocupação permanente de assegurar que as crianças fossem as protagonistas do processo de aprendizagem, permitindo-lhes refletir, discutir, analisar, testar e encontrar soluções, cooperativamente, para os problemas que lhes eram apresentados. Assim, torna-se imprescindível destacar o contributo do MEM e das Metodologias Ativas, realçando-se a Aprendizagem Cooperativa, uma vez que todas possibilitaram à mestranda orientar a sua ação de forma a alcançar estes objetivos. Embora estes princípios tenham sido abordados de formas distinta na EPE e no 1º Ciclo, tendo em consideração as necessidades de cada faixa etária e os objetivos estabelecidos nos documentos orientadores, verificaram-se resultados positivos em ambas. Neste sentido, a mestranda procurou considerar todos os indivíduos como crianças, apesar da nomenclatura de aluno, respondendo aos seus requisitos com a mesma amabilidade e celebrando as suas conquistas com o mesmo entusiasmo. Foi imensamente gratificante, para a mesma, poder observar como as crianças cresceram, demonstrando-se, gradualmente, mais proativas, confiantes em si e nas suas decisões e mais predispostas para ajudar o outro, fazendo-o de forma mais empática.

Realça-se que estes resultados foram, também, possibilitados pela utilização da MTP aliada à metodologia de I-A, tendo a mestranda, em conjunto como seu par pedagógico, observado e refletido crítica e sistematicamente sobre o ambiente educativo, visando planejar e agir em conformidade com os dados recolhidos. Ao considerar as particularidades de cada realidade, incluindo os interesses, expectativas e desejos das crianças, aliados às próprias motivações da mestranda, elevou-se a motivação e envolvimento dos intervenientes. Este foi sentido no decorrer

dos projetos, todavia, destacam-se ambos os momentos de divulgação, uma vez que coincidiram com a possibilidade de se observar as capacidades anteriormente mencionadas e com momentos significativos no percurso da mestranda. A preparação das divulgações necessitou de um grande empenho dos intervenientes, sendo de destacar como o apoio incondicional da professora cooperante e das assistentes operacionais contribuíram para estes momentos. Realça-se a resiliência e a capacidade de resolução de problemas demonstrada pelas crianças perante as dificuldades, sugerindo soluções e assumindo o controle das mesmas. Foi possível compreender o quão significativo era esta partilha com os familiares, não só pelo empenho e ansiedade observados nos momentos de preparação, mas no modo como as crianças se apresentaram perante estes. Elas foram as verdadeiras protagonistas, dirigindo o decorrer das divulgações, explicando aos familiares os seus percursos e desafiando-os a participarem nas atividades propostas, sempre num clima de felicidade e orgulho. Estes momentos permitiram à mestranda reafirmar a necessidade de a Educação espelhar o contexto e os seus intervenientes, adaptando-se a cada realidade, verificando os resultados positivos dos projetos que não são desenvolvidos para as crianças, mas com as crianças. Assim, considerou o processo cíclico da I-A impulsionador da construção da sua identidade profissional, nomeadamente do seu perfil reflexivo e investigativo, capacitando-a com ferramentas que lhe permitiram corresponder às complexidades e desafios de cada contexto, consciente de que este é um processo contínuo que se enriquece a cada experiência.

Considerando o supramencionado, sublinha-se a vantagem da PES ter possibilitado à mestranda experienciar e intervir em ambas as valências educativas, fomentando a consciência dos contrastes e similitudes entre as mesmas. Neste sentido, a mesma procurou afastar a EPE da escolarização e, em simultâneo, aproximar o 1º CEB de dinâmicas que permitem às crianças explorar o espaço exterior como espaço educativo. No percurso, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades, estando uma dessas relacionada com a sua oposição a atividades que procuram resultados idênticos e estéticos aos olhos do adulto. Sendo as propostas divergentes deste conceito e notoriamente pouco apreciadas, a mesma partilhou e enalteceu os pressupostos teóricos que as defendem de forma a fomentar uma transformação no outro. Contudo, apesar de não terem sido observadas mudanças no que concerne à tipologia das atividades, esta situação contribuiu significativamente para o crescimento da mestranda, desenvolvendo mais segurança nas suas opções. Destacam-se outras aprendizagens consideradas significativas, como a organização do grupo em saídas de campo e as formalidades necessárias para se comunicar com os Encarregados

de Educação assuntos relevantes, pedindo autorizações e/ou colaborações em certos momentos dos projetos, uma vez que farão parte das suas responsabilidades enquanto docente.

Ao longo do caminho, vários foram os entraves e as aprendizagens construídas pela mestranda. Esta considera que foi ao encontro dos objetivos elencados na ficha da Unidade Curricular da PES, desenvolvendo competências essenciais para um curso que a habilita à docência no regime de perfil duplo. Torna-se imprescindível não mencionar o quão avassaladores foram alguns momentos, sendo o percurso marcado pela dedicação e capacidade de resiliência da mestranda. O cansaço acumulado era notório, porém, os resultados que se iam verificando e a felicidade e o entusiasmo com que as crianças acolhiam as atividades deram-lhe um alento vital para que esta fosse capaz de se superar. A ação natural do brincar e a diversão nas atividades foram denominadores comuns nas ações desenvolvidas, não só por se considerarem pilares essenciais para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma relação positiva com a aprendizagem, mas, também, por irem ao encontro da postura da mestranda e de como esta gosta de encarar o seu dia a dia. A seriedade é fundamental para consciencializar as crianças para certas temáticas ou situações, respeitando a sensibilidade com que determinados assuntos ou momentos devem ser abordados, todavia, a escola é vida e a vida deve ser levada com alegria. Esta é uma constatação que leva a mestranda a refletir sobre o seu futuro, uma vez que o desgaste dos profissionais de educação são a notícia do dia, uma classe que se sente continuamente desvalorizada e incompreendida. Será a mestranda capaz de enfrentar as intempéries da profissão? Não há resposta para essa pergunta, contudo, há uma certeza. O amor que a levou a mudar a sua vida e a ingressar na universidade aos vinte sete anos é ainda mais forte agora e, enquanto esse amor existir, a Educação é o sítio certo para a mestranda estar.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996a). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>

Almeida, M., & Costa, E. (2014). Territórios educativos de intervenção prioritária: Desafios à emergência de comunidades aprendentes. In *I Congresso internacional territórios, Comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável*, Coimbra. <https://www.researchgate.net/publication/263653304>

Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Almedina.

Alves, M. P., & Ketele, J. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.

Andrade, M. C., & Souza, P. R. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>

Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escola e sociedades*. Instituto Piaget.

Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto*. Artmed.

Brito, E., Pires, A., & Velho, F. (2020). Entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – A perceção da criança. *Revista Egítania Sciencia, 2020, Edição Especial: Educação*, 67-83. <https://egitaniasciencia.ipg.pt/index.php/revista-egitaniasciencia/issue/view/8>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5ª ed.). New York: Wiley.

Bruner, J. (1998). O processo da Educação. Nova biblioteca 70.

- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *ESTREIADIÁLOGOS*, 4(1), 53-73. https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf
- Calvo, A. H. (2016). *Viagem à escola do século XXI: Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação telefônica vivo.
- Cardoso, M., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Carr, W. (2019). Critical action research today. *ESTREIADIÁLOGOS*, 4(1), 14-26. https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf
- Carrico, M. (2016). José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”. *Jornal Observador*. <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. FAPEMA. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologia do estudo do Meio*. Plural Editora.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, 85stúdio85 y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2550&context=rep>
- Cleaver, S. (2007). Classrooms are going green: How green classrooms are reconnecting kids with nature. *Instructor*, 117(3), 20-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ792953.pdf>

- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano nacional das Artes: Uma estratégia um manifesto*. República Portuguesa da Cultura e da Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, I., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, Lella, & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (Vol. 1). Pensa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação: O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372. <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo. Balanço e prospetiva, 2*, pp. 773-810. <https://hdl.handle.net/1822/47042>

- Flores, M. A. (2023). Perspetivando o profissionalismo docente e o papel da investigação-ação: Desafios, potencialidades e riscos. In *IV Congresso da associação em rede internacional lusófona de investigação-ação – Estreia diálogos: Investigação-ação, identidade e emancipação profissional*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna* 5(5), 5-12. <http://hdl.handle.net/10174/3523>
- Gallego, I. G. (2002). *El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico*.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e a promoção da leitura*. Casa da leitura. <http://www.casadaleitura.org/>
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- González, J., Muñoz, M., & Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la 87stúdio87 em los 87stúdio87s de cambio e investigación educativos: Aproximación al 87stúdio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Guerra, M. (1997). Querer, saber, poder. In R. Porlán (Ed.), *Constructivismo y escuela* (pp. 13-20). Díade Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite E., Malpique, M., & Flores, M. R. (2001). *Trabalho de projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4ª ed.). Afrontamento.
- Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 75-91. <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de profissionais de Educação de Infância.
- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: Articulação entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183–202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, A. (2015). *Perfil da escola profissional como uma organização aprendente*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositória institucional da universidade católica portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/17507>
- Mata, L., & Pedro I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mestre, L. (2023). Projetos de trabalho cooperativo no âmbito de comunidades de aprendizagem. In *Sábados pedagógicos e UMIDPCE*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Monteiro, H. (2023). Para além da profissionalidade, a Educação: desígnios ético-políticos das investigação-ação. In *IV Congresso da associação em rede internacional lusófona de investigação-ação – Estreidiálogos: Investigação-ação, identidade e emancipação profissional*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. Livraria editora Flamboyant.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. A. & Morales, O. E. T (Orgs.), *Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. 2, pp. 15–33). Mídias Contemporâneas. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

- Moreira, M. (2011a). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, 3(5), 11-29. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/5>
- Moreira, M. (2011b). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85376>
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no Ensino Básico – 1º Ciclo em Portugal*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/3668>
- Moreira, S. (coord). (2019). *Cooperar Para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Morgado, J. C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In *CIED do XI Congresso SPCE*, Guarda. <https://hdl.handle.net/1822/23184>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre a educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2023). O MEM e a teoria sociocultural para a Educação. In *Sábados pedagógicos e UMIDPCE*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*(1), 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. Pimenta, & M. Franco (Orgs), *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (pp. 27-39). Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil* (87-11). Ministério de Educação-Secretaria de Educação Básica. <https://www.researchgate.net/publication/309386436>
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a Educação*. Mahatma.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: Conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva*(13-52). Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.
- Pereira, C., & Marcelino, A. (2023). *Eureka! – Português 4º ano*. Areal Editores.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>

- Pereira, J. (2021). A bordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e de escuta. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55, 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pina, C. (2017). Os mapas e o ensino da História. In *III Seminário internacional história do tempo presente. Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC*. <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/594/373>
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17. <http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9855>
- Ramos, J. Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática*. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5051>
- Rebelo, T., & Gomes, D. (2011) Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In D. Gomes (Ed.), *Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 95-125). Imprensa da universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_2
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: Textos de intervenção sobre a educação de infância*. Edições Asa.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 25-41). Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85376>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: Um caso na formação inicial de educadores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 5(1), 35-46.

https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

- Ribeiro, D., & Mascarenhas, D. (2023). Potencialidades e desafios à transformação de percursos metodológicos pela investigação-ação na formação inicial de professores. In *IV Congresso da associação em rede internacional lusófona de investigação-ação – Estreiadialogos: Investigação-ação, identidade e emancipação profissional*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org), *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43–57). Areal Editores. <http://hdl.handle.net/10400.22/12230>
- Rodari, G. (2019). *Gramática da fantasia: Introdução à arte de contar histórias*. Faktoria K.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Santos, A. C., & Leite, C. (2019). *Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas*. Linhas Críticas 25, 24–40. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>
- Santos, M. J. (2023). Educação com e para as emoções: O poder dos ambientes positivos de aprendizagem. In *I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Saramago, J. (2007). *O conto da ilha desconhecida* (3ª ed.). Caminho.

- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://hdl.handle.net/1822/36733>
- Schmitt, C., & Domingues, M. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 21(2), 361-385. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. Thomson Pioneira.
- Silva, C., & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1º CEB. In Santiago, A., & Vale, V., *Percursos convergentes e divergentes em Educação* (176-188). Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://eventos.esec.pt/eipe2023/index.php/publicacoes/>
- Silva, E. (2011). Lawrence Stenhouse – Revisitando a influência da sua obra em Portugal. In J. M. H. Diaz (Coord), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana 1810-2010* (pp. 661-666). Hergar Ediciones Antema.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- UNICEF. (1990). Declaração mundial sobre a educação para todos. *Conferência de Jomtien*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNICEF. (2019). *Um mundo pronto para aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*. <https://www.unicef.org/media/57781/file/Um-mundo-pronto-para-aprender-2019.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernande, S. R. & Alves, S. (2011).

Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integras metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Edições ASA.

Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 4(1), 27-40.
https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_3294397567d44b23b534b2816835c89a.pdf

Vieira, F. (2023). Identidade(s) e emancipação profissional: Quando os professores investigam a pedagogia... em busca de uma educação mais democrática. In *IV Congresso da associação em rede internacional lusófona de investigação-ação – Estreialogos: Investigação-ação, identidade e emancipação profissional.* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Villacañas de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *ESTREIADIÁLOGOS*, 7(1), 3-20.
https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2ª ed.). Psiquilibrios.

World Economic Forum. (2023). Future of jobs report.
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil.* Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Edições ASA.

Zenhas, A. M. (2019). A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119655>

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto de aprovação da constituição. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Ministério da Educação e Ciência. Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. (2012). Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02, 4068-4071. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5569-5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Ministério da Educação. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

(2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, 2819-2828.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho. Educação – Gabinete e Administração direta e indireta do Estado. Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular. (2021) Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06, 2-3. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, Ensino Básico e Secundário.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

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

Direção-Geral da Educação. (2018c). Aprendizagens essenciais de Tecnologias da Informação e Comunicação, 1º Ciclo do Ensino Básico.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

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

Direção-Geral da Educação. (2018e). Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Artes Visuais, 1º Ciclo do Ensino Básico.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018f). Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro, 1º Ciclo do Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018g). Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Música, 1º Ciclo do Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

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

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, 670-673. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Plano anual de atividades. (2023–2024). Agrupamento de escolas.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Educação. Regulamentação das ofertas educativas do ensino básico. (2018). Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03, 2-23. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Projeto Educativo. (2018–2021). Agrupamento de escolas.

Visão do Agrupamento de Escolas. (2023). Agrupamento de escolas.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de estágio
Maria João Osório

