



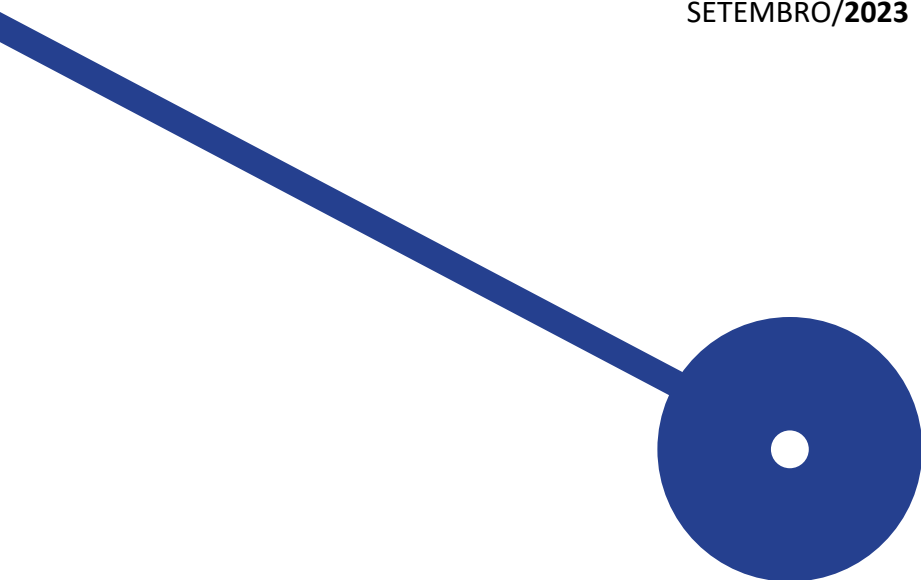
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Ana Margarida Duarte Pinto

SETEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Margarida Duarte Pinto

## **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Margarida Duarte Pinto

## **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2023

*“Sou o Sol do Futuro,*

*Sou o sorriso mais puro*

*Sou quem te chama e dá a mão*

*Vou procurar criar, sem medo de voar*

*Na procura do ser, crescer a brincar” (SERRA, 2020)*

A quem, com tão pouco, consegue sintetizar o tanto que simboliza e representa uma criança, o futuro da nossa sociedade. A quem não esconde e reprime a criança que vive dentro de si.

## AGRADECIMENTOS

Em tempos, escutei que “se o sonho comanda a vida, então” devíamos criar a nossa (SERRA, 2023) e nada me podia ter feito mais sentido. Posso hoje dizer que concretizo o que antes considerava sonho ou utopia e agora, cada vez mais, se avista como uma realidade – o que muitos designam de uma “brincadeira muito séria”.

Por muito que seja emancipador dizer que é um feito que alcançamos sozinhos, este é fruto de um percurso conjunto, partilhado e enriquecido por momentos, vivências e pessoas especiais. E, como tal, chegou o momento de agradecer cada gesto de carinho e de simplicidade que tanto significado teve no meu percurso.

Em primeiro lugar, aos meus pais, por me ajudarem a alavancar esta vontade de ser mais e de tornarem o sonho possível, por terem permitido que eu ganhasse asas, me desafiasse e aprendesse fazendo, mesmo quando significava *bater com o nariz na porta*, para entender que o caminho não era por ali. Sei que o meu feito testa qualquer um num dia em que 24 horas não são suficientes, pelo que me resta agradecer a vossa paciência e a resiliência que de vocês herdei.

Aos meus avós, o meu tendão de Aquiles, por cada olhar ternurento, com tanto para dizer, por serem casa, mesmo quando estou longe. Convosco aprendi que ouvir o que precisamos nem sempre é sinónimo de ouvir o que queremos, mas que isso só me tornará mais forte, a não baixar os braços, mesmo que implique enfrentar o mundo ao ponto de *ficar com a língua de fora*. Por me mostrarem que “não há ensino que se compare ao exemplo” e que se aspiro algo na vida é algum dia chegar a ser metade do que são para mim.

Aos meus padrinhos e a toda a minha família, que diariamente me mostra que onde vai um, vão todos, porque são incapazes de deixar alguém para trás. Atravessam fronteiras, *fazem trinta por uma linha*, só para nos deixarem com um sorriso no rosto. Por acreditarem sempre e serem uma certeza na minha vida.

Aos meus amigos, por terem sido lufada de ar fresco e luz ao fundo do túnel, quando mais precisei. Por me fazerem acreditar, me fazerem sair da rotina e mostrarem que nenhuma caminhada será solitária, mesmo que anseie cometer a maior loucura do mundo. Por encurtarem qualquer distância, porque mesmo longe, estão sempre perto!

Ao Corpo Nacional de Escutas, particularmente na pessoa do Agrupamento 902 – Moreira da Maia, por ter providenciado um meio no qual pude falhar, cair e levantar-me, vezes e vezes sem conta, sem julgamento. Por ser família, por me desafiar continuamente e me mostrar um vislumbre da pessoa em que me quero tornar. Por me fazer aproveitar a leveza de cada alvorada, noite estrelada e o profundo sentimento de missão cumprida ao transpor a montanha e toda a encruzilhada.

À ESE, pelo percurso formativo que me proporcionou ao longo destes cinco anos. Pelas amizades que dela adveio, que levarei para a vida, pelas aprendizagens e saberes partilhados. Agradeço especialmente ao meu quarteto fantástico, porque, sem vocês, não seria a mesma coisa e, como é óbvio, ao meu par pedagógico, por partilhar comigo cada alegria, inquietação, frustração e tristeza. Por amparar cada queda e ser a parceria que eu nem sabia que precisava, por cada história que recordaremos por muitos e longos anos. Além disso, agradeço a paciência e cuidado demonstrado pelas minhas supervisoras institucionais e docentes cooperantes, por terem sido não só precursores de um desafio constante, que só nos fez crescer, como rede de segurança. Por todas as conversas e partilhas, por acreditarem e confiarem em nós e no nosso potencial.

A quem foi e é exemplo a cada dia. À minha professora do 1.º ciclo, que me mostrou que educar não é somente em frente a uma secretária, pode ser a aproveitar o dia de neve que surge sem ser desejado. Aos meus dirigentes, por serem alegria contagiante, pelas palavras certas no momento certo, por mostrarem que só se lidera pelo exemplo e que exemplo que eu vi em cada um de vós!

Por último, a todas as crianças com quem pude trilhar caminho, criar memórias e partilhar vivências. Porque sou um construto do que fizeram de mim e em mim jaz um bocadinho de cada uma. À minha alcateia, que sempre me recebeu de sorriso rasgado, foram âncora. Convosco cresci a brincar e atirei qualquer preocupação para trás das costas. Aos meus primos que desde que nasceram me colocam as perguntas mais difíceis e que me levam a pensar e reconsiderar o que dava como adquirido. É um prazer ver-vos crescer!

Termino dizendo que sou muito grata pelo microcosmo onde me insiro, porque me inspira e me conduz a uma visão telescópica do que se avizinha, repleta de sonhos e vontades prontas para sair da caixa onde há muito estão guardados. Não sei o que me espera, onde chegarei, nem como, mas sei que vou feliz e só isso já diz tudo!

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio aduz o processo educativo efetivado em contexto da prática pedagógica desenvolvida nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista a espelhar as aprendizagens dele decorridas. Concomitantemente, ambiciona alcançar a habilitação da mestranda para a docência de duplo perfil.

Sob a égide da Metodologia de Investigação-Ação, foi sendo edificada a identidade profissional docente, desencadeada pelo cíclico processo de interação, culminando na concretização de práticas pedagógicas com sentido e significado (Malaguzzi, 1993; 1994), pelo que continuamente se mobilizou um quadro teórico-legal e didático-metodológico, sustentando as opções tomadas, fruto da investigação preconizada (Stenhouse, 1998).

Assim, enfatiza-se o perfil de carácter humanista, no qual a criança norteia o seu percurso formativo, sendo o adulto um facilitador da aprendizagem e, a par disso, o enorme contributo da Metodologia de Trabalho por Projeto, onde crianças e adultos aprendem, trabalham cooperativamente e em prol de um objetivo comum, tal como acontece na sociedade quotidiana e se ilustrou no estágio curricular, com a colaboração entre os agentes educativos, na construção de dinâmicas pedagógicas com e para as crianças. Deste modo, exulta-se o desenvolvimento dos pilares educativos de Delors (1996), sobressaindo o *aprender a ser*, ao invés do preconizado no ensino dito tradicional (Oliveira-Martins et al., 2016).

Neste seguimento se depreende que a mestranda reconhece que é através da *práxis* pedagógica, aliada à investigação e prática contextual que se constroem os alicerces de uma identidade profissional, elucidando que está em si patente que se enceta o início de um percurso formativo perene e infindável.

**Palavras-chave:** Crianças; *Aprender a ser*; Prática Educativa Supervisionada; Ciclo de interação

## **ABSTRACT**

This Internship Report presents the educational process carried out in the context of the pedagogical practice developed in the Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, aspiring to reflect the learning that took place there. At the same time, it aims to qualify the master's student for teaching with a dual profile.

Under the aegis of the Action Research Methodology, the teaching professional identity was built, triggered by the cyclical process of interaction, culminating in the implementation of pedagogical practices with meaning (Malaguzzi, 1993; 1994), so a theoretical-legal and didactic-methodological framework was continually mobilized, supporting the options taken, as a result of the investigation (Stenhouse, 1998).

Thus, the humanistic profile is emphasized, in which the child guides their educational path, with the adult being a facilitator of learning and, in addition, the enormous contribution of the Project Work Methodology, where children and adults learn, work cooperatively and towards a common objective, as happens in everyday society and was illustrated in the curricular internship, with the collaboration between educational agents, in the construction of pedagogical dynamics with and for children. In this way, the development of Delors (1996) educational pillars is celebrated, highlighting learning to be, instead of what is emphasized in traditional teaching (Oliveira-Martins et al., 2016).

In this context, it can be seen that the master's student recognizes that it is through pedagogical praxis, combined with research and contextual practice that the foundations of a professional identity are built, elucidating that it is clear that the beginning of a perennial and endless training journey is underway.

**Keywords:** Children; Learning to be; Supervised Educational Practice; Interaction cycle

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

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

CSMP - *Comprehensive School Mathematics Program*

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho-Normativo

ELA – Estação Litoral da Aguda

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

IA – Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

UA – Unidade de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares da Educação (adaptado de Delors et al. 1996) .....	5
Figura 2 – Estrutura-padrão da MTP (adaptado de Kilpatrick, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2011; Vasconcelos et al., 2011; Katz & Chard, 2009; Rangel & Gonçalves, 2010) .....	7
Figura 3 – Condições vitais para uma transição suave (adaptado de Lopes da Silva et al., 2016) .....	8
Figura 4 – Modelo das esferas de influência (adaptado de Epstein, 2011).....	11
Figura 5 – Abordagens Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar (elaboração própria).....	15
Figura 6 – Carga horária semanal de referência por área curricular (adaptado de DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).....	18
Figura 7 – Estilos de aprendizagem (adaptado de Gardner, 2001; Reif & Heimburge, 2000).	23
Figura 8 – Metodologias ativas mais cruciais para o desenvolvimento da PES (elaboração própria) .....	23
Figura 9 – Características, motivações, interesses, dificuldades e necessidades observados (elaboração própria) .....	34
Figura 10 – Descrição das Áreas Desenvolvimentais e dos seus materiais (elaboração própria) .....	36
Figura 11 – Rotina do Grupo Educativo (elaboração própria).....	37
Figura 12 – Características, motivações, interesses, dificuldades e necessidades observados (elaboração própria) .....	39
Figura 13 – Rotina semanal da turma (elaboração própria) .....	43
Figura 14 – Fases da IA (adaptado de Gómez, 1999) .....	45
Figura 15 – Fases da construção do Painel do Mar .....	51
Figura 16 – Dinâmica Pedagógica “Será que um barco veleiro flutua na água?” .....	53
Figura 17 – Construção d’ “O nosso jogo da memória” .....	55
Figura 18 – Construção d’ “O nosso jogo da memória”, posterior realização do mesmo e partilhas em grupo .....	56
Figura 19 – Processo de construção do "Cantinho da Calma" .....	60
Figura 20 – Registos fotográficos da Visita à ELA e à Praia da Aguda .....	62
Figura 21 – Registos fotográficos da Divulgação do Projeto .....	64
Figura 22 – Registo das partilhas da turma no Jornal de Parede .....	67

Figura 23 – Reaproveitamento do tabuleiro existente no espaço exterior para a dinâmica pedagógica em análise .....	72
Figura 24 – Recolha de evidência da delineação de uma estratégia conjunta.....	74
Figura 25 – Evidências das soluções encontradas pela turma .....	75
Figura 26 – Registo fotográfico do diálogo com a Sala do Mar .....	76
Figura 27 – Registo fotográfico das fases de construção dos monumentos .....	77
Figura 28 – Registos fotográficos da divulgação do Projeto.....	80

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....</b>	<b>4</b>
1.1. PERSPETIVA HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO .....	4
1.2. DOCENTE DE PERFIL DUPLO .....	9
1.3. A CRIANÇA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	12
1.4. (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA .....	14
1.5. A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO .....	17
1.6. A APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO 1.º CEB .....	21
1.7. A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	23
1.8. A LUDICIDADE COMO POTENCIADORA DO SABER .....	28
<b>CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	30
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	33
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	38
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	44
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>48</b>
3.1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	48
3.2. PERCURSO FORMATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	65
<b>METARREFLEXÃO .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>
<b>NORMATIVOS LEGAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>OUTROS DOCUMENTOS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
APÊNDICE A – MAPA CONCEPTUAL.....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>

# INTRODUÇÃO

O presente documento ilustra o singular percurso de aprendizagem desenvolvido em prol do alcance de grau de Mestre, que faculta a dupla docência em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), à luz do Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio.

Neste sentido, o Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado profissionalizante que habilita para a docência nos primeiros dois níveis educativos, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Foi redigido entrecruzando conhecimentos científico-pedagógicos com a prática educativa, providos da triangulação que caracteriza a pedagogia (Ribeiro, 2022/2023), adquiridos pela mestranda nos quatro anos precedentes e no ano em que o presente documento é defendido, sendo este considerado de carácter obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, segundo o que se encontra explanado no DL n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Objetiva-se, assim, espelhar ao longo da sua extensão o desafiante caminho percorrido, pautado pelo estágio curricular, desenvolvido na valência de EPE e de 1.º CEB, no ano letivo 2022/2023. Para tal, de modo fundamentado, refletiu-se uma postura indagadora, sustentada pela Metodologia de Investigação-Ação (IA) (Elliot, 1997), por forma a construir os alicerces para a edificação de uma identidade profissional de perfil duplo coerente, reflexiva e em permanente (re)construção (Marta, 2015; Quadros-Flores, 2012; Mota-Teixeira, 2008).

Deste modo, optou-se por segmentar o documento vigente em três capítulos, após a introdução, principiados por uma citação que não só almeja contextualizar o leitor face ao quadro teórico-legal e metodológico que será mobilizado, como incitar à sua reflexão sobre os conteúdos que os compõem. Salienta-se o facto de os mesmos se encontrarem articulados, existindo repetidamente referências a pressupostos mencionados num momento precedente para maior aprofundamento.

Nesta linha de pensamento, o primeiro capítulo, denominado *Enquadramento teórico e legal* compreende oito segmentos, que revelam os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida em contexto. Estes obedecem a uma organização que recai dos construtos gerais, comuns às duas valências do perfil duplo docente, para os normativos específicos de cada etapa da educação (Lei n.º 46/96, de 4 de outubro; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2016). Assim, para cada nível educativo, existem subcapítulos de domínio autónomo, na medida em que explicitam características desenvolvimentais da criança nesse período e no subcapítulo imediatamente

posterior como estas impactam a ação docente, na edificação da sua identidade profissional e na adequação de metodologias e estratégias educacionais. Por fim, exploramos o papel vital do jogo e da ludicidade para a aprendizagem, em ambos os níveis educativos.

Seguidamente, no Capítulo II, intitulado de *Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação*, procede-se à reflexão sobre as oportunidades que advêm do conhecimento e domínio das dimensões que integram o ambiente institucional onde decorreu a PES. Por isso, são caracterizados os grupos educativos, os espaços, as dinâmicas pedagógicas, as metodologias nelas refletidas e as interações, perspetivando-se a concretização de ações diversificadas que visam a melhoria do contexto (Lopes da Silva, 1996). Além do mais, num momento final do capítulo em análise, são escrutinados os fundamentos teóricos da Metodologia de Investigação-Ação (IA), adotada no desenvolvimento do estágio curricular (Latorre, 2003), sendo que esta perspetiva a transformação das práticas pedagógicas, ao impulsionar uma conduta reflexiva, “para”, “na” e “sobre” a ação (Máximo-Esteves, 2008; Fonseca, 2012).

Por sua vez, no terceiro e último capítulo do presente documento – *Descrição e análise das dinâmicas pedagógicas* –, ostentam-se atividades realizadas no desenvolvimento da PES, em prol de uma aprendizagem holística, fundamentada num currículo de base humanista (Oliveira-Martins et al., 2016; Ribeiro et al., 2020). A par da sua descrição, está patente uma análise crítica sobre as mesmas, sendo justificadas as opções tomadas, refletidas aprendizagens e explanados desafios e potencialidades, quer para a mestranda, quer para os grupos educativos a que se destinaram. Importa realçar, de igual modo, que as atividades ilustram pressupostos essencialmente da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (Rangel & Gonçalves, 2010; Gambôa, 2011), destacando-se o seu perfil humanista e socioconstrutivista da aprendizagem, no qual se enfatiza o papel da sociedade no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes voltadas para o século XXI, pelo que se procurou desenvolver práticas para e com a comunidade educativa, envolvendo, simultaneamente, as famílias e, sempre que possível, a comunidade envolvente à instituição (Martins et al. 1997). Significa isto que se reconhece que todos beneficiam, principalmente as crianças, da relação estreita entre os intervenientes do processo educativo, num clima de mútua confiança, para se conceber experiências *unas* e significativas para o desenvolvimento integral dos educandos, tendo como pilar a sociedade democrática em perpétua mutação, que tanto lhes pode oferecer.

Embora não integre um dos capítulos supracitados, não podemos deixar de mencionar a Metarreflexão, que possibilita uma análise retrospectiva do percurso formativo realizado, e na qual se evidenciam competências, aprendizagens e saberes construídos que certamente terão um impacto

significativo na construção da identidade profissional docente, ao reconhecer que a formação inicial é determinante neste processo sempiterno (Freire, 1996). Nesta linha de conta, seguem-se as *Referências*, cruciais para a estruturação e redação do presente relatório, volvido na sua imensa tenacidade e robustez, ao assegurar uma relação dialética e dialógica com autores de referência incontornável, na área da educação, pedagogia e das diversas didáticas. Estas vão ao encontro do expresso nas normas APA, na sua 7.ª edição, veiculadas no documento orientador para a elaboração do RE, desenvolvido pelo Conselho Técnico-Pedagógico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Visando complementar as informações explanadas nos capítulos, denotam-se os Apêndices, que cogitam transparecer a macroscópica riqueza do percurso decorrente da PES.

Por último, importa realçar que a PES se efetivou com a permanente colaboração com o par pedagógico e os docentes cooperantes e supervisoras institucionais, que acentuaram e promoveram um incremento no aprofundar da reflexão educativa à luz dos pressupostos de Stenhouse (1993), fomentando o crescimento das mestrandas enquanto futuras docentes (Nóvoa, 2019). Mais se refere que a habilitação em perfil duplo desencadeia um posicionamento holístico e situado em volta da Educação da criança, devendo ser facilitadora da articulação entre níveis educativos, em prol de uma transição educativa vertical suave (Zenhas, 2022), perspetivando-se, assim, a educação como um todo.

Sempre falçando as espias com o fio norte da Educação (Bahê, 2023), se absorveram de forma sedenta aprendizagens (Delors et al. 1996), decorridas de “mil histórias, sussurrando sonhos e memórias” (Clã 93, 2007) de uma PES que se cimentou, “passo a passo” (idem, 2006) como uma experiência aprazível, embora dilemática, com todas as suas nuances e a montanha-russa a ela adjacente, que será eternizada à luz do presente documento, ao longo da sua vasta extensão.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

*"Andam de mãos dadas a criança e o gigante, e quem se agiganta são os que olham para lá da tela e já entendem o mundo com o seu sentir." (Oliveira et al., 2021, p. 209)*

O capítulo que aqui se inicia visa fundamentar a PES, ancorando-se num quadro teórico e legal que legitima o perfil duplo docente, neste caso, o de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB. Neste âmbito, são explanadas conceções pedagógico-didáticas que vão ao encontro do enunciado nos documentos normativos, em prol do desenvolvimento profissional permanente. A par disso, é de notar que estas se assumiram como nucleares e forças motrizes das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Seguidamente, procedeu-se a uma caracterização psicodesenvolvimental e cognitiva de cada faixa etária, perspetivando uma postura adequada do adulto, explorada no subcapítulo imediatamente posterior, perspetivando a criança com um poder central no seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o leitor é confrontado com a dimensão vital da ludicidade para a aprendizagem das crianças, transversal a todos os ciclos educativos, transparecendo a missão educativa de “frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors et al., 1996, p. 16).

## 1. 1. PERSPETIVA HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO

A criança viu ser reconhecida a sua educação como um direito, na Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) (UNICEF, 2019, arts. 28.º e 29.º), onde se prioriza o desenvolvimento integral da mesma e o desejo de nela inculcar o respeito pelo outro, para que seja capaz de participar ativamente numa sociedade democrática. Este documento espelha o que surge contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro):

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (art. 2.º)

Neste âmbito, a educação e a sua finalidade estão imbricadas na sociedade em permanente e volátil transformação (Oliveira-Formosinho, 2002), pelo que, dos quatro pilares da educação veiculados por Delors et al. (1996), atualmente, se acentua a crescente importância do *aprender a viver*

*juntos*, não descurando os restantes, que se assumem como indissociáveis e basilares para a vida em sociedade – *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a ser*, tal como elencados na Fig. 1.

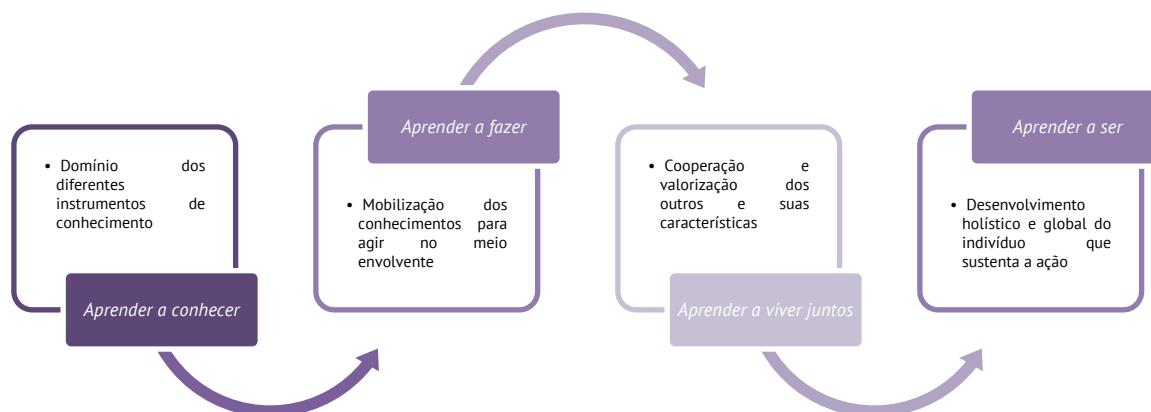


Figura 1 – Pilares da Educação (adaptado de Delors et al. 1996)

Embora se venha a defender cada vez mais a promoção do trabalho cooperativo/colaborativo, ainda se faz sentir um maior foco, no ensino formal, no que diz respeito ao *aprender a conhecer*, ao invés do *aprender a fazer*, isto é, à mobilização dos conhecimentos já possuídos. Todavia, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI refere que os quatro pilares devem ser *objeto de atenção* na mesma medida, dado que sustentam a evolução do indivíduo enquanto pessoa e ser social, sendo um ponto comum com os dois documentos supramencionados (Delors et al., 1996). Do mesmo modo, *aprender a fazer* enceta muito mais do que somente dotar o aprendente de ferramentas para a concretização de uma dada tarefa, recai num vaivém de aprofundamento de aprendizagens e na sua mobilização, face ao contexto com que se depara, em conformidade com a LBSE (1986), na qual se encara a educação como um processo alicerçado na descoberta e encontro do “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (art.º 7.º).

Ora, neste enquadramento, com a progressiva modificação da sociedade, o *currículo único pronto-a-vestir* integra uma realidade desajustada da atualidade, pelo que o *aprender* da criança se torna “situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo” (Oliveira-Formosinho et al., 2018, p. 32), onde a mesma possui “uma energia e um dinamismo próprios” (Mendonça, 1994, p. 26). Assim sendo, conceitualiza-se a criança “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 27), construindo saberes e cultura, ao passo que apresenta um papel determinante na sua realidade envolvente, evidenciando-se, desta forma, o crucial objetivo de veicular um corpo de aprendizagens que conduzam ao binómio pensar/agir, com vista a atender as exigências dos protagonistas da ação educativa, ancoradas nos seus interesses e necessidades (Roldão, 1999; DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Face a esta questão, para Tonucci (2019), é imperativo que sejam valorizados os conhecimentos e competências que cada indivíduo possui desde o momento em que nasce, alicerçando nestes a sua aprendizagem, enquanto se incentiva, a par disso, a sua curiosidade, vital para o seu crescimento. Assim, reconhecendo que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 77), estamos a depositar na criança a responsabilidade de conduzir este processo que é inerentemente tão seu. Desta forma, a aprendizagem volta-se para a sua curiosidade, os seus interesses e experiências, fomentando-se o questionamento e a inquietude da mesma, enquanto coprotagonista da construção dos seus saberes. Este papel central do aprendente reflete a CDC, nomeadamente ao consignar o direito à contínua participação e permanente escuta do seu ponto de vista (Unicef, 2019). Não obstante, ao longo deste processo de investigação e descoberta, promove-se o desenvolvimento dos pilares educativos propostos por Delors et al. (1996), *aprendendo a ser*.

Neste tramite, a criança, ao agir consoante a sua vontade inata de explorar, questiona e problematiza a realidade que percebe, levando-a a procurar respostas às suas interrogações e, simultaneamente, a desenvolver novas estratégias e aprendizagens ou a consolidá-las (Hohmann & Weikart, 2004). Desta forma, a MTP concretiza esta busca de novos conhecimentos, despoletada pela experiência quotidiana da criança, realizada por intermédio de um processo investigativo protagonizado pela mesma (Oliveira-Formosinho et al., 2007). *Projeto* provém de origem latina, do termo *projectus*, que significa “lançar para diante”, correspondendo, assim, a um rascunho de uma visão futura que se almeja alcançar. Encontrar um tópico que suscite a curiosidade da criança, que implique investigação, enceta a investigação projetual (Rangel & Gonçalves, 2010) e é em função dessas interrogações que se estrutura o itinerário reflexivo da indagação, sendo que o mesmo está necessariamente sujeito a permanente revisão (Dewey, 2002).

Mais se refere que Kilpatrick aduz uma estrutura-padrão da MTP, muito embora seja importante reconhecer que os “passos do projeto (...) não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis (Kilpatrick, 1926:205). Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 57). A estrutura proposta pelo autor surge evidenciada na Fig. 2. “O projeto é uma janela sobre o mundo, um mundo com múltiplas janelas” (idem, p. 73), daí que as fases do projeto “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), de modo a ir ao encontro do interesse manifestado pelas crianças.

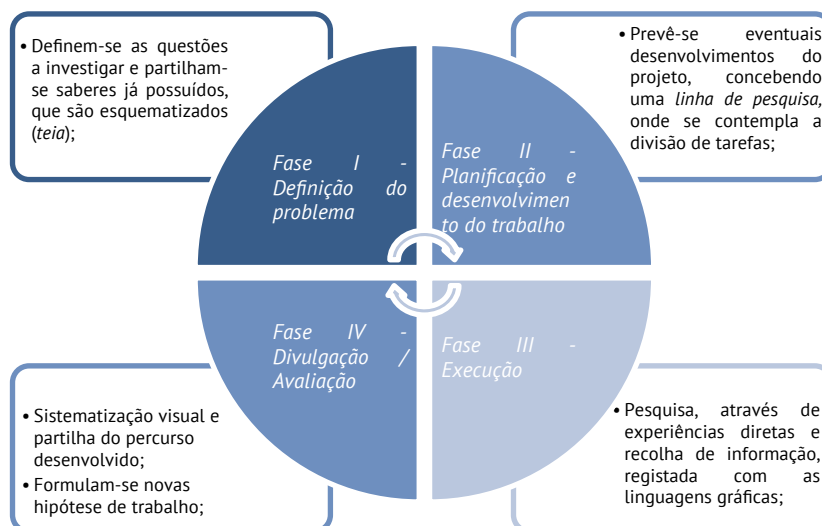


Figura 2 – Estrutura-padrão da MTP (adaptado de Kilpatrick, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2011; Vasconcelos et al., 2011; Katz & Chard, 2009; Rangel & Gonçalves, 2010)

Especialmente a avaliação é transversal a toda a MTP, na medida em que se analisa a qualidade da pesquisa, o envolvimento das crianças e as suas interações (Katz & Chard, 2009). No entanto, ao findar o projeto, esta intensifica-se, dado que esta se torna numa visão global da evolução das crianças e do projeto, desencadeando uma reflexão ponderada das mesmas e do docente sobre o mesmo. Também, neste momento, se procede à *síntese recapituladora*, para verificar a consolidação das descobertas do grupo (Vasconcelos et al., 2011).

Por conseguinte, é notório que a MTP ilustra a construção do saber como resultado da adoção de abordagens holísticas, reconhecendo o projeto como “a marca e o horizonte de uma organização curricular profundamente democrática e inclusiva” (Peças, 1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2021, p. 162; CDC, 2019; DL n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho). É, neste enquadramento, que se estabelece um elo de ligação com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (2016) e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (2016), onde se encontra expresso que o desenvolvimento da criança e, consequentemente, da sua aprendizagem “se realiza de forma própria, assumindo uma configuração *holística*, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma, as crianças constroem saberes respeitantes às variadas *áreas*, não negligenciando a aprendizagem sincrónica de saberes-fazer, atitudes e valores determinantes para a sociedade do séc. XXI (Folque, 2014).

Esta organização em *áreas de conteúdo/competências* pretende aludir à transversalidade do currículo e pressupõem uma gestão flexível do mesmo, ao enfatizar que as diferentes competências

teórico-práticas são indissociáveis e albergam conhecimentos, capacidades e atitudes. A sua visão é a de ambicionar o cidadão crítico, “que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (Oliveira-Martins et al., 2016, p. 15), sendo, então, feita alusão ao defendido pela LBSE (1986) e pela CDC (Unicef, 2019). Neste sentido, esta similitude é percecionada como uma forma de estabelecer uma continuidade entre as etapas da educação básica, reconhecendo os pilares da educação (Delors et al., 1996) como pulsantes e permanentes na vida do ser humano, sendo que este aspeto surge, também, sustentado nas *travesmestras* destes níveis educativos sequenciais – a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2016) e a LBSE (Lei n.º 46/86, de 4 de outubro).

Deste modo, a EPE e o 1.º CEB, enquanto valências educativas sequenciais, sustêm objetivos e estratégias similares, pelo que é expectável que o seu processo transicional ocorra sem sobressaltos (Sim-Sim, 2010). Contudo, para que tal possa acontecer, é de salientar que as transições demarcam mudanças ambientais que impactam incredivelmente o comportamento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016) e que, por isso, devem assentar nas suas aprendizagens prévias (Bronfenbrenner, 1979). Este aspeto está consignado nos normativos da legislação em vigor, no entanto, esta visão nem sempre é transportada para a realidade contextual (Oliveira-Formosinho, 2018). Mas, mais do que isto, a transição deve envolver a própria criança, através da escuta dos seus anseios, receios e expectativas (Lopes & Ribeiro, 2018), sendo que é uma mudança significativa maioritariamente na sua vida.

Assim sendo, para que seja interpretada como uma *ação natural*, é decisiva a permanente articulação entre crianças, famílias e profissionais (idem; Zenhas, 2022), alicerçada numa perspetiva ecológica, com vista a atender às exigências e particularidades deste processo (Confrontar (cf.) Fig. 3). De frisar que a família, vista como sinónimo de conforto e segurança, possibilita o afeiçoar progressivo da criança ao novo ambiente, o que conduz ao incremento da sua confiança neste, pela partilha de experiências com os seus progenitores, desencadeando paulatinamente o seu desenvolvimento integral no novo contexto (Lopes da Silva et al., 2016; Mayer, 2009). Por último, a articulação docente, isto é, a comunicação e colaboração entre o Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB, pressupõe

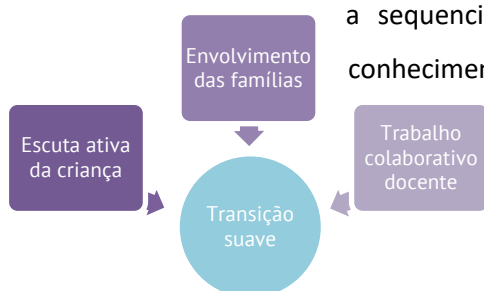


Figura 3 – Condições vitais para uma transição suave (adaptado de Lopes da Silva et al., 2016)

a sequencialidade das aprendizagens, por forma a completar e aprofundar conhecimentos, capacidades e atitudes prévias (Serra, 2004), para um desenvolvimento *uno*, aspeto sublinhado na LBSE (Lei n.º 48/86, art. 8.º). Como tal, ratifica-se que o estabelecimento de uma tríade robusta e consolidada, voltada para a observação e reflexão contínua em prol do desenvolvimento pleno da criança e consequente ação educativa concordante, constitui a chave do sucesso da

aprendizagem da mesma (DL n.º 241, de 30 de agosto, Anexo II; DL n.º 5220/97, de 4 de agosto), sendo conducente à sua felicidade, objetivo primordial da educação. Neste ponto, reitera-se o investimento num cíclico processo de investigação-ação (cf. Cap. II). A par disso, corrobora-se a importância de não “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), na medida em que poderão ser desencadeadoras de consequências nefastas para o aprendiz.

Neste sentido, reconhecendo a complexidade da educação, como um todo, mas sentida especialmente nestes momentos de transição que se assumem como períodos mais sensíveis para as crianças, o docente tem um papel acrescido no que diz respeito à adoção de práticas educativas sustentadas que forneçam às mesmas um clima de segurança, potenciador da aprendizagem. Desta forma, o subcapítulo que se segue objetiva evidenciar a *práxis* pedagógica do docente de perfil duplo.

## 1.2. DOCENTE DE PERFIL DUPLO

O docente, no decorrer da sua prática, sustenta-se nos seus saberes provenientes da ação situada, em consonância com as suas “concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios) (...) numa triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 26), isto é a *pedagogia*. Como tal, esta é ancorada numa *práxis*, isto é, no *locus da pedagogia*.

Deste modo, importa-nos salientar que as abordagens pedagógicas culminam nas práticas fundamentadas, situadas e contextualizadas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II), nelas alicerçando esta triangulação que caracterizámos. Estas abordagens orientam uma permanente formação e desenvolvimento profissional do docente (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 33.º), ao desencadear a perpétua reconversão e transformação das práticas contíguas, firmadas na atitude reflexiva e atuante. Além do mais, é de salientar que é determinante para a sua aprendizagem o domínio e mobilização dos normativos legais e administrativos que regulam a sua prática.

Tal como vimos no subcapítulo precedente, a criança é dotada de agência e detentora de concepções, que se vão tornando progressivamente cada vez mais científicas. Assim, ao percebermos este ser de modo menos pueril, reconhecendo nele um cidadão em crescimento, implicamos uma concepção de contexto e de papel educativos que vão ao encontro destes fundamentos. Por conseguinte, as instituições educativas transformam-se “em lugares em que as crianças podem descobrir o mundo e ser apoiadas na construção de significados” (Folque, 2014, p. 36), pelo que o

papel do educador/professor é o de apoiar e guiar as crianças nas suas experiências, como um líder, sendo sincronicamente seres “não só activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 27). Deste modo, estamos perante uma dualidade entre a ética do *cuidar* e a de *educar*, espelhando não só a complexidade evidente da profissão, como o liame entre estas (Marta & Lopes, 2014). Quer isto dizer que, claro está, os cuidados voltados para as necessidades básicas das crianças requerem o seu atendimento, no entanto, o docente não pode circunscrever a sua ação neste prisma, tem de ir mais além, devendo criar condições para a concretização de aprendizagens significativas.

Segundo uma pedagogia socioconstrutivista participativa, a *práxis* pedagógica precisa de “ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 32), pelo que o papel docente é *multifacetado* e *complexo*, de modo a impulsionar a aprendizagem e desenvolvimento da mesma, tendo por base a observação e as verbalizações dos protagonistas educativos (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II). Desta forma, a relação estabelecida com as crianças influencia significativamente a co-construção do saber, pelo que deve prevalecer “uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos” (Malaguzzi, 1999, citado por Ponzio & Pacheco, 2018, p. 27). Para o docente, significa, simultaneamente, o reconhecimento de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos (...) não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 23), ou seja, reflete-se o socioconstrutivismo, com a primazia das relações, não descurando o abrangente papel da comunidade em que se insere.

Nesta linha de raciocínio, importa considerar a *Teoria Bioecológica* de Bronfenbrenner (Papalia & Feldman, 2013; Papalia, Olds & Feldman, 2001) num “processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15), dado que o desenvolvimento da criança depende consideravelmente do seu contexto social. Esta comporta cinco níveis de influência ambiental – *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema*, *macrossistema* e *cronossistema* –, sendo que de modo a “entender a complexidade das influências sobre o desenvolvimento, devemos ver a pessoa dentro do contexto desses múltiplos ambientes” (Papalia & Feldman, 2013, p. 67) interdependentes e cujo impacto é não só significativo, como determinante.

Posto isto, nenhuma destas componentes deve ser desconsiderada, uma vez que impactam as ações pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento da criança. Assim, o educador/professor deve dominar estes conhecimentos, despoletando em si, na sua prática contextual, uma observação sistemática mais consciente e conseqüente atuação e reflexão (Quivy et

al., 2019). Assim, em consonância com o que se encontra supramencionado, reforça-se a importância do domínio e mobilização dos documentos normativos associados à prática pedagógica, pelo que a sua alusão é feita ao longo do presente Relatório de Estágio. Além do mais, face à permanente envolvimento das famílias no quotidiano da criança, é fulcral que o corpo docente dialogue com elas em prol do desenvolvimento sociodemocrático (Tonucci, 2019) dos seus educandos e melhor compreender “cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22). Desta forma e não descurando o *cronossistema*, na medida em que este pode implicar uma repentina e brusca alteração na vida da criança, o docente consegue adequar a sua prática àquilo que ela necessita para se desenvolver.

Ainda relativamente a este tópico, não nos podemos esquecer que as crianças, ao sofrerem influência dos níveis ambientais, vão desenvolver-se de distintas formas, até porque, desde o momento em que nascem, já apresentam particularidades únicas. Por isso, a educação tem de providenciar estratégias diferenciadas, por forma a garantir que todos possam aprender ao seu ritmo e atinjam sucesso educativo (DL n.º 240, de 30 de agosto, Anexos II e III). Em sintonia com este ponto, denota-se a significância do estreitar das relações com as famílias, promovendo uma convivialidade inerente, abrindo as portas/fronteiras da escola (Pacheco & Pacheco, 2017), ambicionando os docentes – interlocutores mais próximos – inteirarem-se das especificidades dos educandos, de modo a conceber estratégias educativas comuns, refletindo-se uma unificação da resposta educativa (Mata & Pedro, 2021; Sarmiento, 2005). Além do mais, na perspetiva de Epstein (2011), quanto mais a escola se aproximar do ambiente educativo, maior se torna a área de interceção e o contributo cimentado para o desenvolvimento dos educandos. Desta forma, o presente modelo dinâmico (Fig. 4) alude ao envolvimento multidimensional das famílias, que se deve concretizar através da deslocação destas ao contexto educativo, por forma a integrar iniciativas pedagógicas (dimensão comportamental), conducentes à modelação das expetativas das crianças, ao transmitir-lhes conforto e segurança; do diálogo com elas, partilhando vivências educativas positivas e escutando o quotidiano dos seus educandos, num clima terno, seguro e harmonioso (dimensão de disponibilidade pessoal); e do desenvolvimento de “atividades intelectualmente estimulantes e que visam proporcionar o acesso a recursos promotores” de aprendizagens (Mata & Pedro, 2021, p. 12), servindo de exemplo as visitas a espaços culturais e naturais, fruto das ofertas educativas dos serviços locais (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

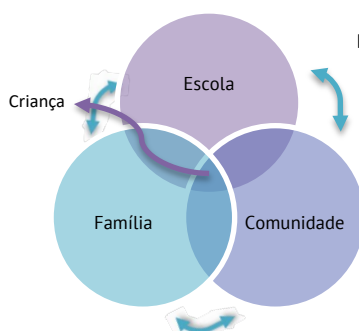


Figura 4 – Modelo das esferas de influência (adaptado de Epstein, 2011)

Sintetizando, pretende-se construir uma relação e ação dialógica cultural com todos os intervenientes do ambiente educativo (Miguéns, 2005; Sarmiento et al., 2009), na medida em que é um direito seu consignado

nos documentos reguladores (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Destarte, é primordial que o docente, as famílias e os aprendentes mantenham uma postura “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (Freire, 1996, p. 96), existindo uma preocupação acrescida do mesmo para que se perpetue uma concordância entre a pedagogia que preconiza e as suas ações. Neste sentido, é importante entender que faz parte “da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 29), bem como a permanente reflexão, imbricada no quotidiano educativo, aludindo ao seu polimento. É, também, de salientar que este enriquecimento profissional beneficia do trabalho colaborativo entre a equipa educativa, na medida em que se partilham saberes e experiências (DL n.º 240, de 30 de agosto, Anexo V).

Sistematizando, a prática docente engloba todos os pressupostos que foram sendo desenvolvidos no presente subcapítulo, pelo que, sintetizando a informação mobilizada, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (Freire, 1996, p. 143) e, se nos permitem, resiliência, flexibilidade, adaptação e crescimento.

### **1.3. A CRIANÇA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Muito embora cada criança seja um ser único e possua as suas especificidades, ao acompanhar um grupo de crianças, na sua prática pedagógica, o docente deve elucidar-se quanto aos fatores psicodesenvolvimentais e cognitivos que influenciam o crescimento e aprendizagem das mesmas (Boiko & Zamberlan, 2001). Neste sentido, segundo uma perspetiva cognitiva, devem ser consideradas a *Teoria dos Estágios Cognitivos*, de Piaget e a *Teoria Sociocultural* de Vygotsky.

Pois bem, Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo requer uma capacidade inata do ser se moldar ao ambiente a que é sujeito, ocorrendo através de três processos adstritos – *organização, adaptação e equilíbrio* –, nos quais a criança cria esquemas onde categoriza as informações que possui, absorve os novos conhecimentos e os integra nas suas estruturas cognitivas, sendo notória a implicação dos seus conhecimentos emergentes. Contudo, de um modo abrangente, este desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estádios universais, que emergem “num momento de desequilíbrio, ao qual a mente da criança se adapta aprendendo a pensar de uma maneira nova ou modificada” (Papalia & Feldman, 2013, pp. 65 – 66).

Em sintonia com o que este defende, a Teoria de Vygotsky enfatiza o envolvimento ativo da criança com o ambiente. Contudo, o psicólogo russo perceciona o desenvolvimento como um processo colaborativo (Vygotsky, 1995). Deste modo, a “aprendizagem interativa é mais eficaz para ajudá-las a

cruzarem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o hiato entre aquilo que elas já são capazes de fazer e aquilo que ainda não estão bem-preparadas para realizar sozinhas” (Papalia & Feldman, 2013, p. 271), culminando, por isso, em descobertas significativas. É de salientar que, no momento em que a criança consegue realizar a tarefa autonomamente, o andaime – ajuda providenciada pelo adulto ou colega mais experiente – deve ser retirado (idem).

DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO PSCICOSSOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças dormem mais profundamente e podem necessitar de uma sesta ou descanso diurno até aos 5 anos;</li> <li>- Desenvolvimento de competências motoras grossas – como correr e saltar – e finas – abotoar e desenhar;</li> <li>- As competências artísticas enquadram-se no estágio pictórico entre os 4 e 5 anos;</li> <li>- Melhoria de funções como coordenação dos sentidos, processos de memória, atenção, concentração, fala e audição (Lenroot &amp; Giedd, 2006);</li> <li>- Lateralidade manual, geralmente evidente aos 3 anos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamento simbólico mais sofisticado;</li> <li>- Como processos cognitivos, salientam-se a “função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (p. 312);</li> <li>- Aos 4 anos, as crianças classificam objetos segundo dois critérios e é neste estágio que as crianças compreendem o conceito de cardinalidade na contagem (Wynn, 1990)</li> <li>- Melhor entendimento que as pessoas e os objetos mantêm a sua identidade, muito embora possam diferir na forma, tamanho ou aparência;</li> <li>- Surgimento da centração, muitas vezes espelhada no egocentrismo da criança;</li> <li>- Rápida expansão de vocabulário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crise de desenvolvimento da personalidade: <i>iniciativa versus culpa</i>, associada aos conflitos emergentes;</li> <li>- Impacto significativo da autoestima nas ações da criança;</li> <li>- “Geralmente conseguem discernir os sentimentos dos outros e compreender que as emoções estão ligadas a experiências e desejos (Saarni, Mumme &amp; Campos, 1998);</li> <li>- Crescente procura do jogo dramático;</li> <li>- Jogo progressivamente mais social;</li> </ul>

Tabela 1 (Tab.) – Desenvolvimento da criança na Educação Pré-Escolar (adaptado de Papalia & Feldman, 2013; Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Concluindo, a criança na EPE, reconhecida como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), encontra-se, na sua generalidade no *estádio pré-operatório*. Neste período, são inúmeras as competências e habilidades desenvolvidas a diferentes níveis, destacando-se as contempladas na Tab. 1. Neste enquadramento, importa mencionar que a entrada no Jardim de Infância “amplia o ambiente físico, cognitivo e social da criança” (Papalia & Feldman, 2013, p. 276), sendo que o desenvolvimento das suas habilidades individuais lhe confere uma maior e paulatina autonomia. Além do mais, salienta-se o significativo impacto da exploração livre, ativa e não estruturada para o desenvolvimento holístico da criança, aspeto sustentado no último subcapítulo do presente capítulo.

## 1.4. (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

À luz do patente no subcapítulo antecedente, no que concerne ao ambiente educativo, o mesmo deve preconizar práticas em que se estimule “o desenvolvimento das crianças em todos os domínios – físico, social, emocional e cognitivo – através da interação activa com educadores, outras crianças e materiais cuidadosamente escolhidos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 340), sendo, assim, proporcionadas escolhas conducentes a múltiplas oportunidades de aprendizagem. Neste contexto, atendemos verosimilmente aos “nómadas da imaginação” (Vecchi, 1999, p. 131), voltando as práticas contextuais para a sua desenvoltura, tendo em mente a conjuntura desenvolvimental, na medida em que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, as características desenvolvimentais intimamente conectadas a uma dada faixa etária devem constituir-se somente como referências para aquele que é um percurso individual, único e diferenciado de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que determinante (Papalia & Feldman, 2013).

Nesta linha de raciocínio, se vimos anteriormente que o docente de perfil duplo tinha como principal objetivo potenciar o desenvolvimento das crianças em todos os domínios, sempre respeitando o seu tempo e ritmo de desenvolvimento (Heacox, 2006), na EPE, o educador de infância deve disponibilizar à criança um ambiente cuidado, rico em estímulos e que desencadeie os pilares da educação, destacando-se o *aprender fazendo* (Delors et al., 1996; Marta, 2015), tal como surge evidenciado no documento regulador da EPE (Lopes da Silva et al., 2016). Alicerçando nela a sua prática, a intencionalidade educativa pressupõe um contínuo ciclo sucessivo de interação, em que são contempladas diversas etapas – *observar, registar e documentar; planear; agir; rever e avaliar* (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, II) – e depende da sua conceção de criança e, consequentemente, do modo como se percebe a sua aprendizagem. Ademais, importa reforçar que este processo cíclico envolve a participação de todos os intervenientes educativos: crianças, profissionais e famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, verificamos que, à luz deste documento, a criança é considerada como sujeito do processo educativo, pelo que se reitera uma abordagem socioconstrutivista e ecológica (idem) da educação, não vigorando a defesa de uma abordagem pedagógica exclusiva. Ao compreender o sujeito da aprendizagem “como uma criança rica, com infinitas capacidades, uma criança nascida com cem linguagens” (Dalhberg, 1999, citado por Ponzio & Pacheco, 2018, p. 24), ancoramos a prática educativa

numa pedagogia participativa, na qual “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 1). Neste sentido, ao longo do tempo, foram concebidos diversos modelos pedagógicos, que “constituem referências importantes para a identidade profissional dos educadores (Oliveira-Formosinho, 1998; Cabral, 2006) e criam diferentes contextos de mediação para a aprendizagem das crianças” (Folque, 2014, p. 35). Da multiplicidade de abordagens pedagógicas existentes, importa-nos destacar as da Fig. 5, que cimentaram a PES.

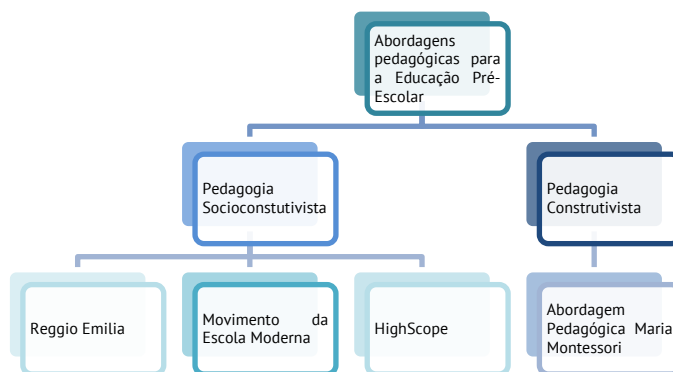


Figura 5 – Abordagens Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar (elaboração própria)

As abordagens participativas pautam-se por conceber um ambiente de aprendizagem ativo, no qual as crianças dispõem de “oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 7), pelo que se denota que a criança vê em si reconhecida agência e direitos, apresentando, por isso um papel ativo e de destaque naquele que é o seu processo de construção de saberes. Claro está que o papel do educador se altera, não devendo, no entanto, tornar-se passivo, pelo contrário, o mesmo se assume como “ativo e de orientação, sem ser diretivo, nem transmissivo” (Oliveira et al., 2021, p. 29), sendo, então, um facilitador e propulsor da aprendizagem, auxiliando a criança através dos andaimes, que conduzem à atuação na sua ZDP. Por se sustentarem em pressupostos comuns, propostos pelos autores supramencionados, são vários os elos de cruzamento das mesmas, muito embora apresentem particularidades próprias.

Assim, comumente ao que concerne às abordagens pedagógicas HighScope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia, é de realçar que, segundo os seus pressupostos, o adulto organiza o espaço em áreas de interesse que vão ao encontro dos gostos e necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016), sendo a sua organização flexível, dado que vai acomodando a evolução das crianças e promove uma *utilização múltipla* dos materiais (Hohmann & Weikart, 2004). A divisão das áreas é demarcada por estes, possibilitando uma clara visibilidade daquele que é o espaço global da sala, favorecendo-se as interações e a comunicação. Além do mais, é de referir que, de um modo geral, todos os espaços apresentam produções das crianças (Edwards, Forman & Gandini, 1999; 2016).

Nesta linha de raciocínio, denota-se que as áreas são constituídas por um sortido alargado e diversificado de materiais, de origem natural, comercial ou manufaturados pelo educador, crianças e/ou famílias (Nóvoa et al., 2012). Após a sua seleção, são dispostos em recipientes transparentes ao alcance das crianças, para uma livre exploração, sendo esta realizada autonomamente por constituir uma condição fulcral para o seu desenvolvimento motor (Hohmann & Weikart, 2004). Mais se refere que, em cada sala, existem caixas individuais, para guardar objetos pessoais, armazenadas na entrada, contendo um símbolo identificativo (Edwards, Forman & Gandini, 1999; 2016).

Para além disso, o educador planeia com o grupo uma rotina consistente que sustente a aprendizagem ativa, possibilitando que as crianças se sintam confortáveis e seguras, ao conseguirem antecipar o que vai acontecer (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, II), permitindo, além disso, a regulação social do grupo (Nóvoa et al., 2012). Nestes momentos, no caso do MEM e de Reggio Emilia, as crianças são encorajadas a desenvolver e participar em projetos, onde cooperam com os colegas – em grupos mistos, semelhante ao que se encontra numa comunidade –, tomam decisões e realizam escolhas, trabalhando-se em parceria entre crianças, educadores e famílias (idem; Edwards, Forman & Gandini, 2016). Por sua vez, segundo Montessori (1992), “a criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 118; Silva, 1991). Embora defenda este processo como individual, no caso das restantes abordagens, ao comportar fundamentos interativos e sociocontrutivistas que se refletem numa *Pedagogia da Relação e da Escuta*, são valorizados conhecimentos e partilhas, pelo que se intensificam laços e o espírito de cooperação.

Desta forma, comprova-se que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia a sua aprendizagem. Neste enquadramento, o educador escuta com todos os sentidos (Johansson & Einarsdottir et al., 2018) e observa a criança, sem se que a sua supervisão se torne obsessiva, tendo em conta que “torna as crianças mais vulneráveis, passivas, com reduzida autonomia” (Neto, 2020, p. 107). Assim, tarefas como o suprir das suas necessidades básicas, devem ser instigadas, privilegiando que ocorram autonomamente, uma vez que “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vygotsky, 1986, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36).

Em suma, o papel educativo caracteriza-se, neste tramite, como “apanhando a bola que as crianças lhe atiram e devolvendo-a novamente” (Edwards, Gandini & Forman, 1993, p. 191). Ademais, o docente é um mediador pedagógico “que sustenta a sua prática educativa nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2002, p. 17).

## 1.5. A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

“Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). É neste sentido que se avulta a importância do ensino comportar uma obrigatoriedade de frequência entre os 6 e os 18 anos, sendo, além disso, por esta razão que o mesmo se configura universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, arts. 2.º e 3.º; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro secção II, subsecção I, art. 6.º).

Urge, então, assegurar, à luz do que se encontra evidenciado na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática” (art. 7.º), proporcionando o desenvolvimento integral do indivíduo (Delors et al., 1996). Remetendo para o caso do 1.º CEB, o ensino é, como tal, holístico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 8.º), articulado e em regime de monodocência (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 13.º), podendo dar-se o caso da coadjuvação com os demais profissionais ou a lecionação de disciplinas como o Inglês por docentes com formação específica.

A par do que se sucede com a EPE, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é sustentado por uma panóplia de princípios orientadores (idem, art. 4.º), consumados num principal objetivo, que se prende com o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial do aprendiz. Neste tramite, foi impulsionado o debate sobre e posterior aprovação do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2016), “que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, este arroga-se como um documento de referência no que à organização do ambiente pedagógico diz respeito (Despacho-Normativo (DN) n.º 6478/2017, de 26 de julho), transversal a todos os níveis educativos, constituindo-se, dessa forma, como matriz comum curricular e reguladora da aprendizagem. Todavia, estes dois níveis educativos consecutivos diferem em diversos pontos, nomeadamente no modo como decorrem as dinâmicas pedagógicas. Na primeira etapa da escolaridade obrigatória, estas adotam um carácter não só mais estruturado, como formal (Delors et al. 1996), estando sujeitas a uma avaliação interna e externa das aprendizagens.

Neste sentido, incorporam a matriz curricular do 1.º CEB áreas curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física, não podendo deixar de ser mencionadas, de igual modo, as componentes de Apoio ao Estudo (de suporte à aprendizagem) e a Oferta Complementar (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), norteadas por uma carga horária de referência

(Fig. 6). Para além disso, com a aprovação do DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro (art. 1.º), o Inglês adotou um carácter obrigatório de leccionação a partir do 3.º ano de escolaridade. Por outro lado, a Cidadania e Desenvolvimento, a par das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam uma “dimensão globalizante” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), vigorando, por isso, enquanto áreas transversais do currículo (idem, anexo I; DN n.º 5908/2017, de 5 de julho, art. 10.º). Estas componentes aproximam a escola de “um lugar de exploração de culturas, de realização de projectos, de investigação e debate” (Ponte, 2002, p. 7), traduzindo-se, assim, na imersão exponencial de aprendizagens em rede (Cosme, 2018).

Neste âmbito, examinando reflexivamente a Fig. 6, é visivelmente demarcado o destaque ou sobrevalorização do Português e da Matemática em detrimento das restantes componentes curriculares. Sem embargo, não deixa de se sublimar o carácter lapidar de cada área para o desenvolvimento de saberes emergentes que conduzam à resolução de problemas complexos do seu quotidiano (idem). Deste modo, tendo como pilar o desenho universal para a aprendizagem, de abordagem multinível, o 1.º CEB respalda a flexibilidade das respostas educativas a adotar em contexto, bem como a primazia da sua sistemática monitorização, por forma a averiguar o seu sucesso, em termos de aquisição de uma base comum de competências, alicerçadas no quadrinómio *interesses – motivações – necessidades – dificuldades* dos protagonistas da ação (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Por conseguinte, é de frisar que cada instituição escolar pode “tomar decisões a nível curricular e pedagógico, desenvolvendo a sua organização e metodologia de trabalho, (...) tendo por base as necessidades e especificidades do contexto envolvente” (Roldão, 1999, p. 7), sendo-lhe, a par disso, facultada a possibilidade de gerir os tempos constados na matriz, pelo que se avoca uma apropriação da autonomia curricular (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

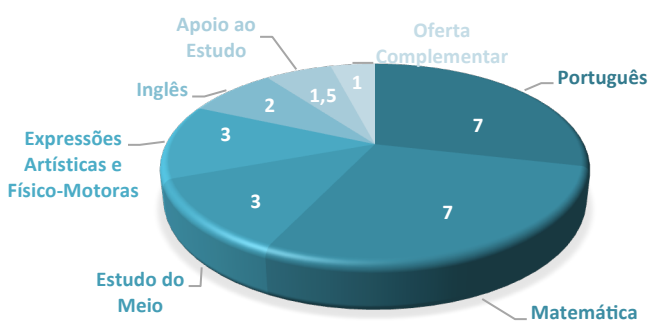


Figura 6 – Carga horária semanal de referência por área curricular (adaptado de DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro)

Neste enquadramento, embora se privilegie a flexibilidade curricular supracitada, o currículo não deixa de seguir orientações nacionais, que se manifestam pela articulação das Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) com o PASEO, tendo como finalidade contribuir “para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2016, p. 8). Escrutinando as AE, estas afiguram-se como “um conjunto de conhecimentos a adquirir,

identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (DN n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Quer isto dizer que, tendo por base o *cronossistema*, cada indivíduo apresenta especificidades únicas, influenciando e sofrendo, simultaneamente, influência da sua realidade envolvente, que se traduzem em motivações e interesses múltiplos e distintos. Sendo assim, é indubitável a impossibilidade de estimar toda e qualquer aprendizagem que pudesse decorrer, pelo que se optou por estabelecer uma base comum a todos os estudantes, conferindo autonomia e flexibilidade às escolas e aos docentes para a sua abordagem em contexto de educação formal, na medida em que pode conduzir a descobertas transdisciplinares, não constando, por isso, nas AE, sendo tampouco menos significativas, antes pelo contrário (Alonso, 2002; Diogo & Vilar, 2000). Em consonância com esta reflexão, é de salientar que foi formulado um documento regulador das aprendizagens para cada componente curricular, sendo que, no caso da Educação Artística, esta foi segmentada em documentos respeitantes a cada uma das suas vertentes, ou seja, os seus diversos subdomínios – Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro; Dança; e Música.

A par do cumprimento das orientações nacionais, é solicitado que cada estabelecimento educativo elabore o seu Projeto Educativo (PE), que visa espelhar as opções curriculares tomadas (Leite, 2003). Neste seguimento, “na prossecução das opções inscritas no projeto educativo, e consideradas as especificidades curriculares e o perfil da turma” (DN n.º 5908/2017, de 5 de julho), é construído o Projeto Curricular de Turma (PCT), neste caso, pelo professor titular, onde se destacam não somente as áreas de competência a priorizar, como também as metodologias e estratégias a adotar, almejando o sucesso escolar dos alunos e perspetivando mecanismos de monitorização das aprendizagens. Do mesmo modo, são elencados os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que possibilitam a integração e articulação curricular e, conseqüentemente, alterações significativas, porém enriquecedoras das AE (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; DN n.º 6944-A/2018, de 19 de julho; Roldão & Almeida, 2018). Os DAC refletem, então, as opções curriculares tomadas a nível da instituição e/ou pelo docente, pelo que o PCT espelha e descreve aprendizagens e aduz à exploração de percursos pedagógico-didáticos de carácter inter e/ou transdisciplinar, ou seja, perspetivando-se uma ausência de fronteiras curriculares (Leite, 2012), ao desenvolver conhecimentos capacidades e atitudes elencados nos documentos reguladores do 1.º CEB (DN n.º 6944-A/2018, de 19 de julho; Oliveira-Martins et al., 2016), de modo holístico (Portaria 233-A/2018, de 3 de agosto, art.º 10.º).

Ambicionando atingir a panóplia de objetivos emanada no PASEO, é premente a adequação das práticas às especificidades dos aprendentes, consubstanciando-se em mecanismos de diferenciação pedagógica (Roldão, 2001; Perrenoud, 1997). Significa isto que alude ao

Procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. Implica a utilização de estratégias diversificadas (Gomes, 2006, citado por Coelho, 2010, p. 34)

Deste modo, é precípuo o reconhecimento docente da heterogeneidade dos alunos em ambiente educativo, com vista a atender às suas necessidades desenvolvimentais, por intermédio de um currículo único, individual, inclusivo e contextualizado, que almeje potenciar o alcance das suas inúmeras e colossais potencialidades (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, Capítulo I, art. 3.º; Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), fazendo transparecer a autonomia e flexibilidade da ação educativa (Trindade, 2018). Nesta linha de raciocínio, a flexibilidade curricular refletiu-se na PES, uma vez que, apesar da turma evidenciar uma rotina semanal com a respetiva distribuição de carga horária de cada área curricular, a tríade realizava uma articulação de saberes e áreas curriculares, por forma a que melhor se aproximassem aos interesses, necessidades e dificuldades transparecidas pela turma, refletindo-se, assim, uma dimensão educativa transdisciplinar, que abarcava “competências transversais [e] disciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, atitudes e valores” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Por conseguinte, a problemática em estudo extravasava conteúdos e áreas curriculares herméticas (Velasco et al., 2020).

Além do mais, prevalecia um trabalho cooperativo e/ou colaborativo com os demais docentes envolvidos no ambiente educativo, sendo promovido um clima em que se privilegiava o *aprender a viver juntos* (Lima & Fialho, 2015; Delors et al., 1996), sendo notório essencialmente pela coadjuvação no âmbito das Artes Visuais e em momentos como a Hora do Conto, entre outros mais esporádicos, de iniciativa dos docentes (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I). Para além disso, o Inglês, a Música e a Educação Física eram tidas como disciplinas próprias, sendo lecionadas por docentes que coadjuvavam o titular. No entanto, atividades que visavam o desenvolvimento de competências ao nível destas áreas eram, de igual modo, promovidas no decurso das ações pedagógicas que integraram a PES no 1.º CEB (cf. Cap. III). Desta forma, a cooperação entre a díade e a comunidade educativa, juntamente com a coadjuvação foi crucial para incitar práticas que comprovavam o papel basilar que apresenta o trabalho em equipa para uma escola do séc. XXI, não só entre alunos, como entre adultos e entre estes dois agentes educativos (Wagner, 1997, citado por Leite, 2015; Tadeu & Machado, 2017).

## 1. 6. A APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO 1.º CEB

A escola apresenta-se como uma basilar experiência formativa para o indivíduo, na medida em que se impregnam e se tornam visíveis todas as dimensões desenvolvimentais decorridas nesse período (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Nesta ótica, a transição para o ensino obrigatório português (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) corresponde, usualmente, à entrada no estágio das operações concretas, período esse em que se verifica um decréscimo impactante do egocentrismo e as crianças manifestam uma inata capacidade de recorrer a operações mentais, por forma a solucionar problemas concretos do seu quotidiano (Papalia & Feldman, 2013; Cruz & Fonseca, 2002). Por isso, ressalva-se que só tendo por base o nível de desenvolvimento de cada aluno, melhor podemos atender às suas necessidades e dificuldades prementes. Assim sendo, os principais fatores que podem condicionar a aprendizagem dos alunos em contexto educativo estão evidenciadas na Tab. 2.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessitam de um grande dispêndio de energia, através do jogo físico;</li> <li>- A privação de uma alimentação saudável pode impactar severamente o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Ricciuti, 1993; Who, 1996);</li> <li>- As capacidades motoras intensificam-se, pelo que as crianças se tornam progressivamente mais fortes, rápidas e mais bem coordenadas;</li> <li>- As brincadeiras impetuosas atingem um pico neste período e promovem um desenvolvimento esquelético e muscular e canalizam a agressividade, a par da competitividade (Bjorklund &amp; Pellegrini, 2002; Smith, 2005);</li> <li>- Predomina o seu interesse por jogos de regras e desportos organizados;</li> <li>- Fatores ambientes podem incrementar as diferenças de género no que concerne às competências motoras (Smoll &amp; Schutz, 1990);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescente compreensão da disparidade entre realidade e fantasia (Wright et al., 1995);</li> <li>- Desenvolvem conceitos matemáticos, entre os quais noções espaciais (Gauvain, 1993), a classificação, a conservação e relações lógicas e de causa-efeito (Amsel, Goodman; Savoie &amp; Clark, 1996);</li> <li>- O pensamento é tão concreto “que não conseguem transferir facilmente sobre um tipo de conservação para outro tipo”, ainda que os princípios se mantenham (p. 326);</li> <li>- A memória e a velocidade de processamento de informação aumentam consideravelmente, devido à supressão das sinapses consideradas desnecessárias (Hale, Bronick &amp; Fry, 1997; Kail, 1991, 1997; Kail &amp; Park, 1994);</li> <li>- Expansão significativa do vocabulário e desenvolvimento da pragmática – capacidade de comunicação – e da sintaxe;</li> <li>- Conseguem concentrar-se durante mais tempo e excluir informação irrelevante para si, bem como a relativizar distrações exteriores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do controlo emocional e de conceitos mais realistas e complexos sobre si (Harter, 1993);</li> <li>- Diferenciam o que é ter uma emoção e poder/ter de a exprimir, reconhecendo o que é uma expressão emocional aceitável no contexto (Cole, 2002);</li> <li>- Revelam-se mais empáticas e propensas a comportamentos pró-sociais (Roberts &amp; Strayer, 1996);</li> <li>- A amizade caracteriza-se como mais profunda e estável (Hartup, 1992);</li> <li>- Decréscimo da agressão aberta, que se manifesta por força física e ameaças verbais (Crick, Bigbee &amp; Howes, 1996);</li> <li>- Crise de desenvolvimento da personalidade: <i>produtividade</i> versus <i>inferioridade</i>, onde aprende habilidade socioemocionais, valorizadas na sua sociedade;</li> </ul>

Tab. 2 – Desenvolvimento da criança no 1.º CEB (adaptado de Papalia & Feldman, 2013; Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Nesta linha de raciocínio, importa salientar que “o amadurecimento e a aprendizagem na terceira infância (e além) dependem da sintonia fina das conexões do cérebro, juntamente com uma seleção mais eficiente com as regiões do cérebro próprias para determinadas tarefas” (Amso & Casey, 2006, citado por Papalia & Feldman, 2013), dado que possibilitam um incremento da velocidade e eficiência dos processos sinápticos, aumentando, paulatina e conseqüentemente, a capacidade de filtrar informação relevante da acessória.

Sendo este “um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir, a partir de capacidades de processamento de informação” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 20), é fundamental compreender como impacta a aprendizagem em contexto de educação formal. Na perspectiva de Wolfe (2004), citado por Quadros-Flores (2012), o cérebro capta e interpreta estímulos visuais, pelo que, em ambiente de sala de aula, pode encetar um papel fulcral o professor expor os objetivos de uma atividade em concreto, possibilitando que este órgão se possa concentrar na informação essencial e pretendida. Mais se refere que recebe estímulos de toda a superfície corporal, pelo que o cérebro passa a focar-se no ponto proveniente desse estímulo em particular, como é o caso da fome ou de um sapato apertado. Por fim, é de reter que “está programado para prestar atenção ao invulgar” (Quadros-Flores, 2012, p. 198), se bem que tende a habituar-se à novidade, daí ser imprescindível pautar pela inovação, tal como se aspirou ao longo da PES.

Para além disso, a informação recebida tem de estar relacionada com a previamente armazenada, tal como refere a Teoria de Ausubel (2002). Esta comporta duas condições *sine qua non* para que ocorra construção de saber, elencando-se a predisposição do aluno para aprender e a indispensabilidade do conteúdo apresentar um potencial significativo (Ausubel, 2002). Quer isto dizer que deve apoiar-se nos conceitos-âncora já possuídos pelo aluno e ser relevante para si, de modo a que este seja filtrado e armazenado no córtex frontal (Cruz & Fonseca, 2002). Complementando esta teoria, a Taxonomia de Bloom (Bloom et al., 1956) propõe uma estrutura organizativa de categorias de pensamento, dividida em seis categorias principais de avultada complexidade – *Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar* e *Criar* (Ferraz & Belhot, 2010), reconhecendo, no entanto, que o pensamento não é tampouco necessariamente linear e sequencial.

Por sua vez, de acordo com Dunn, Beaundry & Klavas (1989), um “estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológica e desenvolvimentalmente estabelecidas” (Reif & Heimburge, 2000, p. 19), que condicionam a retenção de informação, sendo tão individual quanto uma impressão digital. Sem embargo, a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2001) faz referência a sete estilos de aprendizagem que devem ser considerados, tal como mostra a Fig. 7.

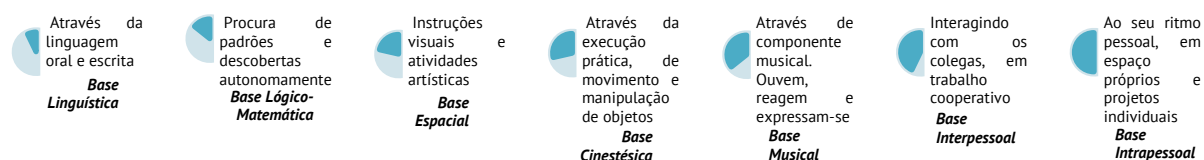


Figura 7 – Estilos de aprendizagem (adaptado de Gardner, 2001; Reif & Heimburge, 2000)

À luz dos referentes teóricos supracitados, corrobora-se a eminente necessidade de adoção de “metodologias não rotineiras, que envolvam os sentidos” (Quadros-Flores, 2012, p. 205), por parte do docente, indo ao encontro da realidade envolvente dos seus alunos e dos seus estilos e ritmos de aprendizagem, singulares e irrepetíveis (DL n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho; Gardner, 2001).

## 1.7. A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo por base a informação que consta no subcapítulo anterior, o modo como os alunos constroem aprendizagens está intimamente dependente das estratégias e recursos utilizados, além do seu conteúdo (Alonso et al., 2005; Ponte, 2004; DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim, é notório que “envolver os alunos num projeto ou experiência é mais eficaz” (Quadros-Flores, 2012, p. 203) e significativo, ao refletir uma natureza educativa transdisciplinar (DN n.º 5907/2017, de 5 de julho), potenciadora de aprendizagens globalizantes, onde se atravessam áreas curriculares, sem fronteiras disciplinares (Leite, 2012), e se vai mais além, expandindo-se conhecimentos.

Nesta linha de raciocínio, a MTP surge como uma abordagem pedagógica propícia “à criação de ambientes estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de curiosidade intelectual” (DN n.º 5907/2017, de 5 de julho, art. 18.º), com base em ambientes transdisciplinares e conhecimentos tácitos da turma (Leite, 2012). Todavia, não foi descuidada a utilização de recursos e estratégias diversificadas que respeitavam os diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem (Cosme et al, 2020), tal como se evidenciará no capítulo III do presente documento.

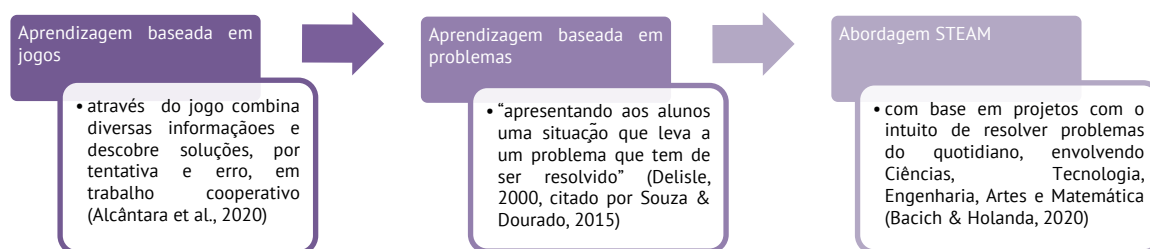


Figura 8 – Metodologias ativas mais cruciais para o desenvolvimento da PES (elaboração própria)

Assim, alude-se que a transdisciplinaridade, caracterizada como a epítome utópica de “coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades” (Leite, 2012, p. 89), foi abarcada para a realidade da PES e refletida nas planificações idealizadas pela díade, nas quais se percecionam as fases de concretização de um projeto de intervenção, de cariz transdisciplinar (cf. Cap. III), tendo por base o contexto educativo.

Neste sentido, foi possível articular, numa abordagem natural, dimensões consignadas no currículo e não só, acrescentando-lhe, por isso, valor educacional (Lima & Fialho, 2015). Por conseguinte, optou-se por recorrer a diversas metodologias para as Unidades de Aprendizagem (UA) planificadas, promotoras de uma aprendizagem com sentido (Kozanitis, 2017). Pois bem, visando a atuação no limiar da ZDP dos alunos (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013), é impreterível a inevitabilidade de sublimar a construção de UA que contivessem sentido e significado para estes (Velasco et al., 2020; Viçosa et al., 2017), ao constatar que desta forma os alunos permanecem mais envolvidos na construção das aprendizagens (Dewey, 2010).

Nesta ótica, defendendo-se uma ideologia socioconstrutivista da educação, onde o aluno se desenvolve em interação, lucubraram-se metodologias ativas, atiçando e potencializando a concretização de aprendizagens colaborativas, com sentido e significado ímpar e *sui generis* para si, na sua individualidade (Moran, 2019). Além do mais, estas conduzem à reconversão de modos de ensinar e aprender e, conseqüentemente, à metamorfose do ambiente educativo (idem). Neste sentido, foram desenhadas e alicerçadas práticas que consignavam metodologias deste tipo, particularmente a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Jogos, o *Design Thinking*, a Abordagem STEAM, entre outras. Nesta linha de raciocínio, exploramos as metodologias mais comumente mobilizadas na PES, na Fig. 8, que desencadearam o fascínio e conseqüente foco da turma, na medida em que se perspetivou a ativação multissensorial da mesma (Moran, 2013).

Assim, tendo como elo de ligação a MTP, foi desenvolvido um projeto de intervenção em contexto (cf. capítulo III), envolvendo a turma e a comunidade educativa. Desta forma, cada UA referente ao projeto era principiada por um desafio colocado à turma, sob a forma de questão-problema, visando despoletar incessantemente o diálogo e a indagação. Além do mais, objetivava-se mobilizar estratégias e saberes diversos, por parte dos alunos, das mais variadas áreas do saber, dotando-os das ferramentas imprescindíveis para dar resposta à questão-problema inicialmente incitada, de um modo singular, crítico e fundamentado, desenvolvendo-se, a par disso, capacidades e atitudes elencadas nos documentos normativos do ciclo educativo a que se destinavam, refletindo os princípios da flexibilidade curricular. Por isso, as diferentes componentes curriculares eram

trabalhadas natural e holisticamente, não se verificando fronteiras disciplinares. Neste sentido, eram interpretados os conteúdos, reativados os conhecimentos prévios, possibilitando a sua acomodação (Quadros-Flores, 2012), e testados para posterior construção da maquete, produto divulgador do projeto desenvolvido na PES (cf. capítulo III). Mais se refere que, quando confrontados novamente com a questão-problema, se sistematizavam saberes, aprimorando-os.

Neste enquadramento, corrobora-se que sobressaem os pressupostos da aprendizagem por descoberta, substancialmente em momentos em que o docente fornece “todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender” (Präss, 2012, p. 23), estando, desta forma, em evidência o paradigma socioconstrutivista da educação (Vasconcelos & Manzi, 2017), bem como refletida a Teoria das Aprendizagens Múltiplas de Gardner (Reif & Heimburge, 2000). Mais se refere que na PES se teve permanentemente em linha de conta os pressupostos supramencionados, além da Teoria de Ausubel, para a aprendizagem (2002). Assim, a tríade adotou um papel de “orientador, um facilitador da aprendizagem” (Quadros-Flores, 2012, p. 203).

Concomitantemente, urgiu a necessidade de dar resposta às necessidades individuais dos alunos, sendo que a observação participante constituiu um papel basilar (Prado & Artur, 2022), na medida em que possibilitou uma diferenciação pedagógica adequada (Roldão, 2000). À luz do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, “procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados”. Deste modo, a gestão flexível do currículo possibilitou que a ação educativa fosse ao encontro das idiossincrasias de cada aprendente, “já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade” (Pacheco & Pacheco, 2017, p. 187), através da adaptação de métodos, tempos, instrumentos e atividades (DL n.º 54, art. 3.º e 55/2018, de 6 de julho; Heacox, 2006; Reif & Heimburge, 2000). Todavia, a turma não deixou de postular referências comuns, ainda que a forma como ambicionavam alcançar um mesmo objetivo pudesse diferir (idem). Portanto, em determinados momentos da PES, a díade socorreu-se de mecanismos de diferenciação pedagógica, visando o seu sucesso educativo.

Com efeito, as TIC assumiram, nesta esfera, um papel substancial, na perspetiva da docente estagiária, visto que propiciaram uma adaptação curricular (DL 54/2018, de 6 de julho), ao estabelecer uma permanente comunicação entre os alunos, a díade e os conteúdos (Reif & Heimburge, 2000). Além do mais, diligencia linhas norteadoras de ambientes que visam “a integração de conhecimentos, competências e atitudes e desenvolvem competências” para a vida em sociedade (Merriënboer et al., 2012, p. 8), prezando o itinerário e processo decorridos, individuais e diferenciados, em detrimento do

produto final (Ordine & Gouveia, 2017). Neste ponto, reflete-se o papel fundamental do docente enquanto investigador, sustentado pelas fases da Metodologia de IA (cap. II), na medida em que o seu espírito crítico e discernimento se revelam vitais para a reflexão na ação, com vista a deslindar soluções pedagógicas voltadas para as múltiplas inteligências dos alunos e suas condicionantes (Gardner, 2001), perspetivando-se o seu sucesso educativo.

Pois bem, se outrora mencionamos o papel da observação e da ação propriamente dita, após a sua devida planificação, interessa-nos focar, neste momento, na relevância que apresenta a avaliação para o processo de ensino-aprendizagem (Roldão & Ferro, 2015). Esta alude e versa a tomada de consciência concernente aos erros e acertos, sendo decisiva para o culminar na ampliação da ZDP do aluno e, conseqüentemente, no desenvolvimento, quer do discente, como do próprio docente, na reflexão “na”, “para” e “sobre” as suas práticas (Peralta, 2002; Ferreira, 2009). Deste modo, pode comportar elementos que transcendem os objetivos e critérios no principiar do ano letivo traçados pelo Conselho Pedagógico da Escola (Pacheco & Pacheco, 2017; DN n.º 1 – F/2016, de 5 de abril, art. 7.º). Contudo, é no ênfase conferido à dimensão avaliativa que se faz sentir o diferir da mesma, em função da perspetiva educativa preconizada. Assim sendo, resgata-se que, no âmbito da abordagem socioconstrutivista da educação, Pacheco & Pacheco (2017) mencionam que

Os dispositivos de avaliação, os objetos dessa avaliação, os seus objetivos, os critérios ou a utilização dessa informação como componente do processo de formação dos alunos terão de ser abordados à luz de um projeto que os entende como protagonistas educativos, promovendo tanto a sua autonomia solidária como a sua participação quer na gestão do quotidiano relacional dos espaços de trabalho quer na gestão curricular e pedagógica que aí tem lugar. (p. 10 – 11)

Nesta linha de raciocínio, surge o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, que “redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem” (DN n.º 1 – F/2016, de 5 de abril), apresentado similitudes com os pressupostos elencados pelos autores mobilizados acima. Deste modo, espera-se que a avaliação contínua e sistemática seja por excelência o instrumento de recolha das evidências a nível interno, isto é, a nível escolar, complementando-o com os mecanismos de avaliação externa, que compreendem as Provas de Aferição, Provas finais de ciclo e os Exames finais nacionais (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, art. 24.º).

Minuciando a avaliação interna, esta encerra em si três modalidades distintas e, de certo modo, complementares – diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação de carácter diagnóstico objetiva facilitar a suave transição e integração dos alunos, através da obtenção de dados que

cimentam o processo educativo, para, posteriormente, se redesenharem estratégias pedagógicas a ele conducentes (DN n.º 1 – F/2016, de 5 de abril, art. 10.º). Em contrapartida, a avaliação formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, art. 25.º). Por último, a modalidade sumativa “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas” (DN n.º 1 – F/2016, de 5 de abril, art. 12.º), manifestando a tomada de decisão a respeito da “progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, art. 25.º).

Neste sentido e à luz do que se encontra referenciado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, deve perpetuar-se uma avaliação de modalidade formativa e processual, sendo, por isso, desta forma que se refletiu na PES. Assim sendo, assumiu-se de carácter contínuo e sistemático, com recursos a instrumentos variados de recolha de informação e evidências (Ferreira, 2009), servindo disso exemplo as grelhas de observação construídas pela díade, para cada UA planificada (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), com vista a espelhar conhecimentos, capacidades e atitudes, patentes nos documentos normativos do ciclo de estudos em questão, bem como verificar se o aluno era capaz de pensar sobre eles e aplicá-los eficiente e eficazmente no devido contexto em que decorriam (Roldão & Ferro, 2015).

Concluindo, importa frisar que a PES se entrelaçou com o quadro teórico-legal mobilizado no presente capítulo, pela articulação sonante entre teoria e prática, aliada à permanente indagação e investigação por parte da mestrandia (Stenhouse, 1998). Desta forma, é notório que o processo investigativo para sustentar a ação aludiu à construção daquele que se caracteriza como o perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Por fim, realçar que se procurou desenvolver um projeto de intervenção com e para a turma, que visasse os seus interesses, necessidades e dificuldades, com vista a acalantar e concretizar aprendizagens significativas, que desenvolvessem o que surge contemplado nos documentos normativos, bem como os pilares da educação, propostos por Delors et al. (1996).

No capítulo seguinte, escrutinaremos práticas desenvolvidas em contexto, para melhor refletir sobre as mesmas, mas não sem antes explorar o vultuoso contributo e impacto da ludicidade para a aprendizagem e o desenvolvimento global dos protagonistas daquela que se abarca como a ação educativa.

## 1.8. A LUDICIDADE COMO POTENCIADORA DO SABER

Tal como surge evidenciado acima, a criança assemelha-se a “um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo” (Montessori, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007), pelo que se esbate a convicção de que, quando a criança chega a um contexto educativo, não é detentora de saberes, ou seja, uma *ardósia em branco*, em que o adulto vê em si reconhecido o mérito da aprendizagem dos primeiros e fundamentais conhecimentos” (Tonucci, 2019, p. 63).

Nestes meandros, o jogo é, aos olhos de Leont’ev (1981), a atividade primordial da criança, na qual se fecundam as suas primeiras aprendizagens. Nesta, explora a realidade que o envolve e nela encontra a segurança progressiva para se relacionar com os pares e para representar simbolicamente o mundo que passa a conhecer (Vygotsky, 1978; Leont’ev, 1981; Van Oers, 1999, citados por Folque, 2014). Ao brincar, tem, então, a oportunidade de vivenciar uma experiência singular, a de ser confrontada sozinha com a complexidade do mundo. Isto porque a sua curiosidade inata despoleta, conjuntamente com os seus conhecimentos prévios e desejos de descoberta, instantes em que encara o que a envolve com o seu fascínio e com os seus múltiplos estímulos. É, neste contexto, que brincar adota o sentido de “recortar um bocadinho desse mundo de cada vez, um bocadinho que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo para administrar, riscos a correr” (Tonucci, 2019, pp. 64 – 65). Para além do mais, a criança ostenta liberdade total, na medida em que transporta, através da sua imaginação, aquilo que na prática não se pode fazer, realizando aprendizagens profundamente significativas para o decurso da sua vida futura. Assim, brincar é “*perder tempo e perder-se no tempo*, é encontrar-se com o mundo numa relação excitante, cheia de mistério, de risco, de aventura” (Tonucci, 2019, pp. 64 – 65), ao ser motivada pelo prazer intrínseco da criança.

Se, há pouco, vimos que Montessori perceciona a mesma como um *pequeno cientista*, o jogo “torna-se um laboratório onde (...) pode inventar experiências para compreender a realidade, formulando hipóteses, testando-as e, assim, aprendendo” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 232), um pouco como acontece quando se mobiliza a MTP, ainda que de uma forma mais livre e autónoma. Neste enquadramento, é perceptível que a ludicidade aguça a curiosidade e a autonomia, no decurso das investigações que a criança protagoniza. No entanto, no que diz respeito a estas aprendizagens, é importante referir dois aspetos – primeiramente, o facto da criança não ter, muitas vezes, consciência, de que está a aprender, por não ser esse o seu objetivo principal e, não obstante, que esta aprendizagem está intimamente associada aos pilares educativos de Delors et al. (1996), sendo o mais

gritante o *aprender a fazer*, muito embora todos eles estejam interconectados, não existindo isoladamente.

Concomitantemente, é de extrema relevância frisar o aprimorar de múltiplas competências e habilidades. Brincar promove o desenvolvimento dos “músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, (...) ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas” (Brown, 2017, citado por Neto, 2020, p. 15) e potencia a resolução de problemas. Aliás, ao promover a atividade cerebral, ativa o lado do cérebro mais negligenciado, na maioria dos casos, em contexto educativo formal, o direito, voltado para a criatividade, a imaginação e, conseqüentemente, para a subjetividade, sendo este desenvolvimento mais propício em experiências no exterior (Hamilton, 2014, citado por Hanscom, 2018).

Para além disso, ainda não se explorou convenientemente neste subcapítulo o enorme potencial da interação criança-criança, em momentos de jogo, mas sê-lo-á feito neste momento. Segundo Gray (2013), em ambientes que se propicie o contacto com crianças de idades heterogêneas, as mais novas observam as mais velhas a envolver-se em brincadeiras mais sofisticadas e com elas realizam aprendizagens que seriam complexas e/ou perigosas e menos suscetíveis a acontecerem espontaneamente quando sozinhas (Hanscom, 2018), ganhando simultaneamente independência, resiliência e autoconfiança. Desta forma, gera-se a ZDP, ao instigar a criança a “controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado” (Vygotsky, 1994, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 226). Contudo, as vantagens desta interação não são unidirecionais. As crianças mais velhas sentem-se confiantes, ao ver-lhes ser reconhecida a figura de *líder*, com maior experiência, pelo que consolidam saberes ao explicá-los. São, também, inspiradas a participar em jogos simbólicos mais criativos e imaginativos (Gray, 2013, citado por Hanscom, 2018).

Sistematizando, o jogo “é na verdade o sopro de vida para a criança” (Read, 1982, p. 191) e “a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança” (Froebel, citado por idem, p. 136). Neste sentido, cabe ao educador privilegiar na sua prática pedagógica a livre exploração dos mais novos, dado que as vidas destes se tornam “mais agradáveis, menos litigiosas e mais conducentes à aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 53), tal como se irá verificar no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

*"...um lugar que é mais do que o somatório das suas rotinas, das suas regras, dos seus esquemas, dos seus resultados... um lugar onde as crianças sentem que são importantes, (...) porque se trata de um cenário em que têm um significado e um sentido de pertença" (Polakow, 1993, pág. 159, citado por Vasconcelos, 1997, pág. 240)*

O presente capítulo é respeitante à caracterização da instituição cooperante, bem como do seu ambiente educativo, nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde decorreu a PES, e a Metodologia de Investigação preconizada. Nestes contextos, foram experienciadas múltiplas vivências ricas que potenciaram o desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente de perfil duplo, alicerçadas nas práticas e valores inerentes ao ambiente educativo.

Deste modo, este encontra-se segmentado em quatro subcapítulos, por abordarem aspetos distintos, embora interconectados. Num primeiro momento, procede-se à caracterização da instituição cooperante, enfatizando os valores pelos qual a mesma se rege e os seus documentos orientadores. De seguida, são referidas e fundamentadas as especificidades dos ambientes educativos, dado que permitem uma melhor compreensão das ações desenvolvidas na PES. Por último, perscruta-se a Metodologia de Investigação-Ação, reconhecendo que, ao longo da PES, se assumiu como basilar, pelo seu carácter cíclico e investigativo.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES foi realizada numa instituição de cariz particular, fundada em 2001, na zona do Grande Porto, mais concretamente em Vila Nova de Gaia. Regia-se por uma multiplicidade de documentos orientadores, como é o caso do Projeto Educativo; do Plano Curricular de Escola; do Regulamento Interno; e do Plano Anual de Atividades e, nestes, é explanado o objetivo primordial da instituição cooperante, que almejava desenvolver “um projeto dinâmico, flexível e inovador” (PE, 2021, p. 5), caracterizando-se como uma escola

aberta à reflexão e avaliação crítica, à mudança, e que procura de forma permanente, não só a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como a transmissão de valores que conduzam à formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres. (PE, 2021, pp. 5 – 6)

Neste sentido, concebia como princípios norteadores da sua ação a promoção de um desenvolvimento integral dos aprendentes, onde estes desempenham um papel central na sua aprendizagem e os adultos o de facilitadores deste processo tão determinante para o seu futuro; fomentar a aprendizagem cooperativa entre os ciclos educativos, que potencia a construção de laços e relações de partilha, respeito e solidariedade; manter uma relação de proximidade com as famílias e as mais variadas instituições da comunidade onde a instituição se insere (PE, 2021).

Tendo por base o Projeto Educativo, fora construído o Projeto Curricular de Escola, que pretendia ver em si reunidos os objetivos da instituição e as orientações curriculares, veiculadas a nível nacional, para os diferentes ciclos educativos, de modo a fundamentar as suas opções e prioridades curriculares. Estas orientações “constituem um referencial geral e abrangente” (PCE, 2015, p. 3) para as práticas, ficando ao encargo do docente o modo como lhes dá resposta. Não obstante, salientam-se opções tomadas a nível curricular fundamentalmente ao nível do 1.º CEB, – que será explorado mais à frente neste capítulo, na caracterização do ambiente educativo nessa valência –, mas que também se fazem sentir na Educação Pré-Escolar, sendo por isso transversais, como é o caso do Programa Filosofia com Crianças e o *Comprehensive School Mathematics Program* (CSMP).

O Programa *Filosofia com Crianças*, adotado pelo contexto de estágio e proposto por Mathew Lipmann, é uma proposta educacional que assenta em três pilares – crítica, ao desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico; criatividade; e cidadania, alertando para a vivência em sociedade democrática (PE, 2021, p. 17). Inicia-se aos cinco anos e é orientado por um conjunto de textos repletos de intencionalidade educativa e que promovem a discussão, pelo que o grupo se transforma “numa comunidade de pesquisa” (idem). No caso do *CSMP*, idealizado por Georges Papy, o mesmo “faz apelo à curiosidade da criança, à sua imaginação e ao seu espírito intuitivo de modo a incutir uma atitude positiva, o que potencia a aprendizagem” (PE, 2021, p. 14), enquanto se expandem e aprofundam conhecimentos científico-matemáticos.

Múltiplas são as dimensões que comportam influências no contexto educativo, sendo importante caracterizá-las mais pormenorizadamente, na medida em que devem desencadear um ambiente estimulante e seguro para todo o grupo educativo, tendo em consideração todas as suas idiossincrasias, pelo que se torna vital uma reflexão consciente das suas particularidades. Relativamente à caracterização do espaço onde se desenvolveu a PES, num primeiro momento, importa referir que, estruturalmente, o mesmo consiste no reaproveitamento de uma habitação familiar, o que, na nossa ótica, se afigura adequado. Isto porque, reconhecendo que a Lei-Quadro da EPE assume esta valência como a primeira etapa do Ensino Básico e veicula que a mesma deve ser

“complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a instituição cooperante, ao se assemelhar a uma casa, dava continuidade ao sentido de pertença e segurança das crianças neste local e providenciava a facilitação da transição do meio familiar para o centro escolar (Zenhas, 2022; Marta, 2015). Contudo, não comportava acessos condignos e facilitados a pessoas com dificuldades motoras e, a par disso, não se revelava, no nosso prisma, preparada para cenários de catástrofe, intempéries e/ou emergências médicas, no sentido em que os acessos da mesma não possibilitavam a entrada de um carro de bombeiros, caso necessário, nem uma pronta resposta caso o utente estivesse no 1.º andar da instituição cooperante.

O edifício era, então, constituído por dois pisos, tendo capacidade para albergar três grupos educativos ao nível educativo de EPE e quatro de 1.º CEB. No que concerne às infraestruturas escolares, no rés-do-chão, encontrávamos a biblioteca escolar, o Gabinete da Direção, a Sala dos Docentes, a cozinha, a copa, o salão polivalente – onde decorriam os almoços –, e três salas de atividades da EPE. Já no 1.º piso, ficavam as quatro salas destinadas ao 1.º CEB e o laboratório, que ambicionava “a sedimentação de uma atitude científica”, ao investir na componente experimental das ciências (PE, 2021, p. 21). Além disso, possuía, também, três instalações sanitárias, adaptadas às diferentes valências e distribuídas por ambos os pisos, espaço para arrumação de material, um espaço verde exterior – área comum de ligação entre os dois ciclos educativos –, e uma horta escolar. Estes espaços exteriores pretendiam potencializar o encontro das crianças com a natureza, através de múltiplas experiências-chave de índole sensorial, visando a sua consciência ambiental e a primazia das relações afetivas com o grupo e o meio (Ventura, 2021).

Por fim, referir que, em condições climatéricas adversas, o espaço polivalente e o coberto eram utilizados como espaço de exploração livre por parte das crianças, sendo que o mesmo, fruto da nossa observação, não proporcionava uma alternativa suficiente para dar resposta às necessidades das crianças que frequentavam estes espaços. Em contrapartida, o coberto de cerâmica, diminuto e escorregadio, conduzia ao incremento dos conflitos entre as crianças, dado que, ao estarem confinadas a um ínfimo espaço, se encontravam mais agitadas e apresentavam um comportamento paulatinamente mais volátil (Jares, 2002; Costa, 2003; Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Além do mais, como o mesmo albergava uma superfície escorregadia, era frequente verificar-se a queda de crianças, provocando, por vezes, algumas lesões, ainda que ligeiras, que as desconcertavam.

No que diz respeito aos materiais, salienta-se a existência de instrumentos musicais – servindo de exemplo o xilofone, o jogo de sinos e instrumentos de percussão – e materiais para a Educação Física, tais como colchões, cones, cordas, arcos de variados tamanhos e espessuras, coletes para

identificação das equipas, um espaldar e bolas de diferentes modalidades. Ademais, verificava-se a existência de diversos materiais de laboratório e seis *tablets*. Não descurando o espaço exterior, o mesmo dispunha de uma estrutura semelhante a uma casa, onde se escalava com recurso a pegas ou através de cordas em rede e se podia descer pelo escorrega, toros de madeira de diferentes dimensões, uma estrutura em ferro que permitia que as crianças balançassem e desenvolvessem os seus músculos do tronco superior, um tanque e um lavatório antigos, que potenciavam a realização de múltiplas descobertas por parte das crianças, e espaços amplos, quer de terra, como de cimento.

Considerando, neste momento, a perspetiva sistémica e ecológica que alicerça a educação, é crucial considerar o desenvolvimento humano como “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, 2016, p. 21). Deste modo, torna-se fundamental referir que a instituição cooperante se inseria numa comunidade onde, embora fossem predominantes a agricultura e a produção de cerâmicas, se vivia, do ponto de vista económico, do setor industrial e dos serviços. Na freguesia onde se localizava a instituição, é de salientar que nela corria um rio, rodeado por moinhos, onde habitava uma só espécie de peixe, sendo este aspeto relevante para o Capítulo III. Por último, destacar que a freguesia era bem servida de transportes públicos e acessos rodoviários, que permitiam uma rápida deslocação da população. Não obstante, no que concerne à ligação com as famílias, as mesmas eram parte ativa e integrante do quotidiano da instituição e, de modo a dar resposta às suas necessidades, existia o CAAF. Para além disso, deslocavam-se à instituição em dias concretos, propostos pela instituição, ou sempre que manifestassem interesse em participar nas atividades da rotina dos seus educandos (PAA, 2021).

Dando por finalizada a caracterização da instituição cooperante, debruçar-nos-emos sobre as particularidades dos ambientes educativos, quer na valência da EPE, como no 1.º CEB, com vista a fundamentar as opções educativas tomadas ao longo da PES.

## **2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O percurso da PES teve lugar, primeiramente, na valência da Educação Pré-Escolar, numa sala de atividades denominada “Sala do Mar”, frequentada por 16 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, pela educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa. No que concerne ao grupo de crianças, na sua constituição, albergava crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade, sendo a idade predominante 4 anos, frequentando, na sua grande maioria, a instituição pela primeira vez. Ademais, é importante referir que o grupo se caracterizava como heterogéneo, não somente ao nível das idades, como também ao nível de ritmos, níveis de aprendizagem e de

desenvolvimento. Ora, segundo Gray (2013), “é altamente benéfico para as crianças de todas as idades terem experiências de brincadeira com idades heterogêneas” (Hanscom, 2018, pág. 172), dado que a aprendizagem não é unidirecional, ou seja, as crianças mais novas aprendem com as mais velhas e vice-versa. Isto porque a aprendizagem cooperada assenta no conceito de ZDP, ou seja, a distância entre o nível de capacidades que as crianças possuem e expressam e o nível de desenvolvimento potencial, alcançável com a mediação do adulto ou o auxílio dos seus pares mais capazes (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2014).

Nestes meandros, a educadora cooperante percecionava a Escola como “um lugar de encontros e relações significativas, em que cada um é conhecido e respeitado na sua individualidade” (PCG, 2021, p. 19 – 20). Assim, os níveis desenvolvimentais oscilam consoante a área, a criança e o período de observação. No entanto, de um modo geral, verificou-se o seguinte:

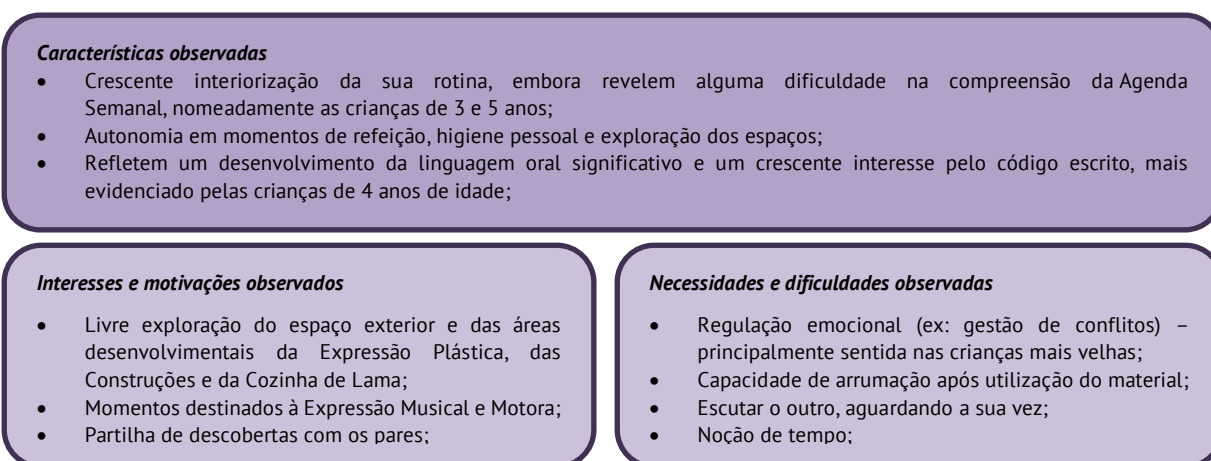


Figura 9 – Características, motivações, interesses, dificuldades e necessidades observados (elaboração própria)

É importante realçar que integraram o grupo educativo duas crianças oriundas de países como a Rússia e os Estados Unidos da América que não manifestaram dificuldades em comunicar na língua portuguesa, embora fizessem referência, de modo recorrente, a vocábulos da sua língua materna. A par disso, destaca-se que, perto do término da PES nesta valência, ingressaram duas crianças no contexto educativo. Assim, por ter sido já numa fase final, as mesmas não se encontram caracterizadas pormenorizadamente, visto que a observação das suas realidades na instituição foi escassa.

Ainda relativamente a esta dimensão, salienta-se o facto de uma das crianças com 3 anos ser capaz de ler e escrever não só em Português, como em Inglês, sem que tal fosse incentivado no contexto. Esta habilidade suscitou interesse no grupo educativo, culminando em descobertas progressivas no âmbito da consciência fonológica e fonémica (Sim-Sim et al., 2008). Por fim, importa, de igual modo, realçar que uma das crianças de 4 anos possuía Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), apresentando um quadro de autismo severo, que se manifestava pela sua hipossensibilidade,

na ausência de comunicação verbal associada à fala e no reduzido tempo de participação em atividades grupais, dado que perdia o foco. A mesma procurava indubitavelmente maioritariamente materiais como lápis e pincéis, que lhe transmitiam segurança, revelando pouco a pouco especial interesse na exploração do espaço exterior e da água, nomeadamente no momento de higiene pessoal, sendo de notar que, ao longo do período em que decorreu a PES, foi sendo notória a sua evolução. Nesta linha de conta, deve mencionar-se que eram várias as crianças do grupo a ser acompanhadas por profissionais especializados, que trabalhavam em permanente articulação com a tríade educativa, em prol de uma resposta *una*, eficaz e adequada (Pascal & Bertram, 2009).

Por sua vez, quanto às metodologias norteadoras das práticas educativas da educadora, esta mobilizava um “*pot-pourri* de estratégias pedagógicas” (Folque, 2014, p. 50), ao invés de se deixar conduzir por modelo pedagógico “prescrito”. Como tal, abordagens como *Reggio Emilia*, MEM, Montessori e HighScope assumiam-se como referências para a mesma, influenciando a organização do ambiente educativo. Deste modo, as abordagens pedagógicas basilares da prática pedagógica da educadora cooperante refletem a *escuta* afetuosa, atenta e solidária, respeitando sempre os diferentes modos de pensar das crianças. No entanto, era mais evidenciada a inspiração na MTP e no MEM, tendo em conta os diversos instrumentos de pilotagem e a gestão cooperada do grupo, aspeto intrínseco ao seu *ethos* democrático, onde sobressaía o envolvimento e participação das crianças em momentos de planificação e avaliação (Niza, 1998, citado por Folque, 2014) (cf. Cap. I).

A sala de atividades dispunha de um espaço amplo, com iluminação natural, devido às portas de vidro que davam acesso ao exterior, potenciando, assim, uma crescente perceção “das crianças relativamente às variações diárias e sazonais do ambiente em que vivem” (Hohmann & Weikart, 2004, pp. 166 – 167) e possibilitavam uma fácil movimentação entre espaços interiores e exteriores. Relativamente à sua organização, a mesma comportava cerca de nove áreas desenvolvimentais aquando do início da PES, tendo surgido uma nova área no decurso da mesma – visíveis na Fig. 2 –, seguindo as orientações do modelo pedagógico HighScope. Estas “contêm um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Tal como é preconizado por Malaguzzi, o espaço, ao ser considerado o terceiro educador, tem de ser e era flexível e moldável, de modo a corresponder às necessidades e interesses das crianças enquanto protagonistas na construção de saberes, sendo “uma espécie de aquário, que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1990, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 120). É de notar que a configuração dos espaços era interconectada, permitindo uma panóplia abrangente de lugares de convivência, tal como se evidencia de seguida:



Figura 10 – Descrição das Áreas Desenvolvidas e dos seus materiais (elaboração própria)

Assim, as áreas desenvolvimentais supracitadas ofereciam oportunidades de aprendizagem/ desenvolvimento distintas e diferenciadas, cujos materiais se encontravam organizados e exibidos em recipientes transparentes, colocados em armários ao alcance das crianças, para que fosse possibilitada uma livre e autónoma exploração dos mesmos. Por fim, é importante referir que a divisão das áreas era demarcada pelos materiais, possibilitando uma clara visibilidade daquele que era o espaço global da sala, favorecendo, assim, as interações. Além do mais, os espaços e os seus respetivos materiais eram reflexivamente organizados pela tríade, alicerçando-se na escuta ativa das crianças e na sua observação, sendo notável a sua flexibilidade (Lino, 2013), com vista ao desenvolvimento do grupo.

No entanto, há mais espaços que não devem ser desconsiderados, elencando-se o corredor de acesso exclusivo à Sala do Mar e o espaço parede. Neste espaço de ligação, estavam disponíveis cabides e caixotes individuais, onde as crianças depositam os seus pertences pessoais, identificados com um símbolo referente à respetiva criança. É de salientar que era neste espaço que o grupo trocava de roupa, nomeadamente quando chovia, dado que vestiam os seus fatos impermeáveis e calçavam as galochas, para explorarem livremente o espaço exterior (Hohmann & Weikart, 2004). Todavia, este espaço era extremamente reduzido, por ser um espaço de passagem, não abarcando o espaço necessário para o efeito.

Por sua vez, os materiais, juntamente com as produções das crianças e réplicas de obras de arte, conferem a singularidade aos espaços do centro educativo. Neste sentido, as paredes da sala de atividades encontravam-se revestidas por cortiça, tornando possível a afixação de produções por parte das próprias crianças. Contudo, esta não estava ao seu encargo, devido à sua fraca acessibilidade por parte delas (Hohmann & Weikart, 2004). Estavam incorporados neste espaço os diferentes

*instrumentos de pilotagem*, que se assumiam como “informantes de regulação formativa” (Niza, 1996, citado por Folque, 2014, p. 55 – 56), elencando-se o *Mapa mensal de presenças* e o *Mapa de atividades*, ambos recaindo no recurso a tabelas de dupla entrada, estimulando não somente o desenvolvimento lógico-matemático das crianças (Castro & Rodrigues, 2008), como da sua linguagem, noção espacial e relações interpessoais (este último desencadeia, a par disso, a autorregulação da criança e promove a sua consciência, relativamente às suas preferências, fomentando a sua reflexão); a *Agenda semanal*, que ilustrava a rotina do grupo, conferindo-lhes conforto e segurança e conduzindo a aprendizagens voltadas para a noção temporal; o *Jornal de Parede* que se constituía como um termómetro moral do grupo (Nóvoa et al., 2012), refletindo interesses, conquistas, vontades, ideias, dificuldades e desacordos, vital para a tomada de decisões e reflexão grupal (Niza, 2015); *Mapa das idades*, que refletia as idades das crianças; e o *Mapa das Tarefas* – que se alterava semanalmente, espelhando a gestão cooperada das rotinas, espaços e materiais do ambiente educativo e a autonomia do grupo (Gonzaléz, 2002). Ademais, é fundamental referir que, também neste local, era visível o Plano do Dia que as crianças elaboravam diariamente e avaliavam na manhã seguinte, em conselho, com um código de cores por elas estabelecido previamente.

Para além da organização do ambiente educativo, os adultos concebem uma rotina consistente que visa a promoção da aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2004). Assim, esta apresentava-se como flexível, na medida em que se ajustava de acordo com os interesses e necessidades do grupo e promovia “a segurança de sequências predizíveis de conhecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 226). Embora sofresse alterações, geralmente assemelhava-se com o que surge contemplado na Fig. 11, sendo notório que a maioria dos tempos não apresentavam uma duração associada.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento				
Reunião da Manhã + Avaliação do Plano do Dia anterior + Elaboração do Plano do Dia				
Dinâmicas Pedagógicas				
10:30 Higiene Pessoal + Lanche da Manhã				
Diálogo + Partilha de Novidades	Dinâmicas Pedagógicas	Educação Musical	Chá Mágico (Inglês)	Educação Corporal (Ginásio)
11:45 Higiene Pessoal + Almoço				
Higiene Pessoal + Hora da Sesta / Brincadeira livre no exterior				
Brincadeira livre no exterior				
Dinâmicas Pedagógicas	Matemática Papy	Educação Física	Filosofia com Crianças	Hora do Conto
Higiene Pessoal + Lanche da Tarde				
Brincadeira livre no exterior				

Figura 11 – Rotina do Grupo Educativo (elaboração própria)

Importa, também, denotar que a oferta educativa da instituição cooperante impactava a organização da rotina do grupo. Neste sentido, as atividades designadas por *Matemática de Papy* e *Filosofia com Crianças* eram desenvolvidas conjuntamente com as crianças de cinco ou mais anos de todos os grupos da EPE, bem como as de idade inferior que tivessem curiosidade e desejassem participar. À semelhança do que se sucedia com as atividades supracitadas, momentos rotineiros destinados à Educação Física e a Hora do conto careciam da organização das educadoras, que trabalham em cooperação permanente. Na Educação Física, todo o grupo da EPE, ainda que segmentado em pequenos grupos mistos – isto é, constituído por crianças das diferentes salas –, realizava pequenos jogos ou circuitos (PCG, 2021). Para além disso, integravam o planeamento semanal do grupo, atividades dinamizadas por “profissionais que, não fazendo parte integrante da equipa, contribuem para o enriquecimento curricular da Escola”, como era o caso da Educação Musical e da Educação Corporal (PCG, 2021, p. 31). Por último, existiam atividades orientadas intrínsecas à rotina das crianças, elencando-se o Chá Mágico (Inglês) e a Partilha das Novidades, que permitiam que o grupo se familiarizasse com a língua e expandisse o seu léxico (Sim-Sim et al., 2008).

Em suma, a constante reflexão assumiu-se como um dispositivo vaivém entre investigação e ação, promovendo que as aprendizagens e resultados fossem reinvestidos na projeção e concretização de ações pedagógicas. Só assim foi possível a construção de planificações coerentes e fundamentadas, onde se possibilitou ancorar a construção de um projeto com e para as crianças.

## **2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO**

### **BÁSICO**

Após a caracterização do contexto educativo da EPE, torna-se indispensável especificar refletidamente o contexto onde decorreu a PES, na valência do 1.º CEB, pelo que o mesmo será retratado, nas suas variadas dimensões, contemplando-se a caracterização e organização da turma, do espaço educativo, do tempo e rotinas e as relações interpessoais estabelecidas.

No que concerne à turma, frisa-se que a mesma se encontrava no 4.º ano de escolaridade e era constituída por 21 alunos, de idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, sendo 10 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Mais se refere que um dos alunos reintegrou a turma no ano letivo 2022/2023, após um ano de residência no estrangeiro, e seis dos alunos já frequentavam a instituição desde a EPE. Para além disso, importa destacar que a grande maioria dos alunos frequentava mais do que duas atividades extracurriculares, maioritariamente promovidas pela

instituição, nomeadamente atividades de desporto coletivo, o domínio de Artes Marciais, aprendizagem de instrumentos musicais, teatro e o programa Yscience. Ora, estas atividades refletiam os inúmeros interesses manifestados pela turma, no seu quotidiano. Desta forma, é prioritário proceder a uma análise detalhada, num primeiro momento, das características do grupo, e, seguidamente se, por um lado, explanar aquelas que eram as capacidades, motivações e interesses do grupo, por outro, evidenciar as suas dificuldades e necessidades. Esta análise encontra-se sintetizada na Figura 12, sendo que os dados emergiram da observação sistemática e participante.

Mais se adianta que olhar cada aluno “como uno e observar a sua evolução como ser singular é a arte de educar uma criança, um ser humano com valores, de livre pensamento e atuação” (Antunes, 2014, p. 12). Assim, embora nenhum aluno se encontrasse ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), existiam particularidades merecedoras de um certo destaque. Dois alunos careciam de acompanhamento profissional, ao nível da terapia ocupacional, revelando dificuldades na organização do discurso e estruturação do pensamento. Por outro lado, o aluno *T. L.*, procurava gestos de carinho e afeto por parte do adulto, evidenciando-se como uma necessidade, apesar de não ser considerada uma dificuldade. Neste seguimento, os quadros idiossincráticos visíveis na Fig. 12 demonstram que, ao planificar as atividades, era premente ter em consideração estas particularidades.

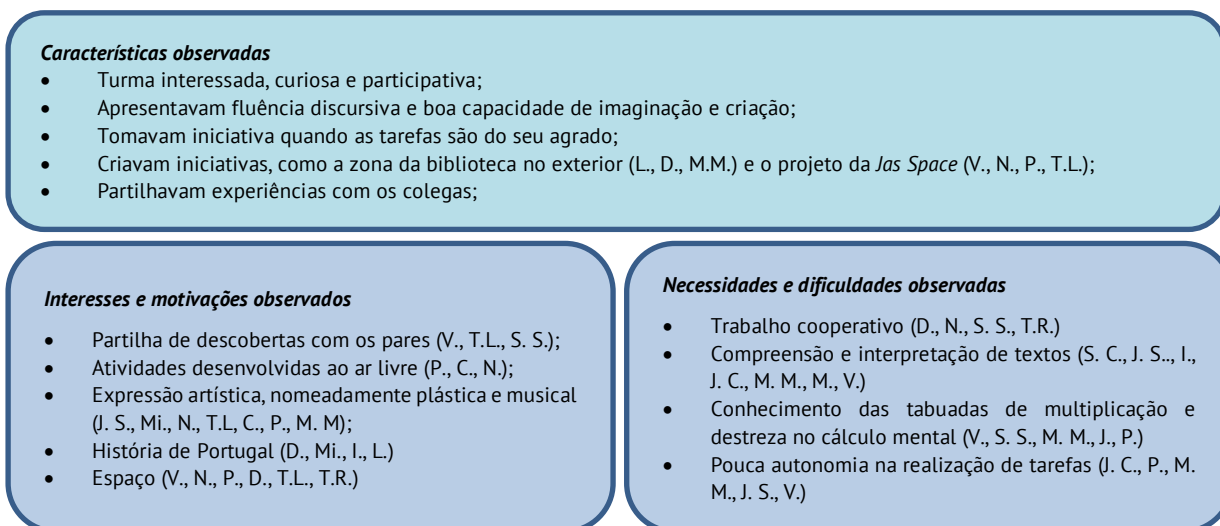


Figura 12 – Características, motivações, interesses, dificuldades e necessidades observados (elaboração própria)

Assim, é notório que o processo de observação, quer direto, quer indireto, impactou consideravelmente o percurso desenvolvido ao longo da PES, uma vez que, tal como referem Foulquié (1967) e Folque (2014), possibilitou focar aspetos fulcrais sobre dada realidade, com o intuito de a conhecer mais aprofundadamente. Neste sentido, foi um fator decisivo para identificar os parâmetros elencados e, a par disso, compreender os múltiplos ritmos de aprendizagem da turma, bem como o de cada aluno que a constituía (Heacox, 2006).

Remontando, agora, para a sala de aula, o espaço revelava-se reduzido, quando organizadas as mesas de trabalho. Geralmente, estavam dispostas em filas de 5 mesas individuais, sendo que uma das mesas se encontrava isolada das restantes e mais próxima do quadro, objetivando um maior foco do aluno. Esta organização refletia uma sala maioritariamente voltada para o quadro e para o professor, espelhando que era priorizado o trabalho autónomo e individual (Teixeira & Reis, 2012). Deste modo, a circulação entre estas era alvo frequente de constrangimento, originando recorrentemente atritos entre alunos, e dificultava uma resposta mais próxima do docente titular e das professoras estagiárias aos pedidos de ajuda que se faziam sentir. No entanto, embora predominassem momentos de trabalho em grande grupo ou individual, salienta-se que a organização da sala era modificada consoante o tipo de atividade a realizar. Por exemplo, quando executados trabalhos de grupo, as mesas de trabalho passavam a estar organizadas em grupos de 4 a 5 mesas, sendo assim visível a flexibilidade na gestão do espaço educativo.

Neste enquadramento, importa recuperar um dos aspetos ilustrados na Fig. 12: a dificuldade em manter o foco na realização das tarefas. Este era impactado de um modo díspar, consoante a organização das mesas de trabalho preconizada no momento. Quando realizado trabalho autónomo, alguns alunos procuravam distrair-se com os colegas, ou uma validação do trabalho que estavam a realizar. Por outro lado, quando eram dinamizadas propostas de concretização em grupo, a turma revelava não saber trabalhar cooperativamente, na medida em que segmentava tarefas, por forma a realizar as mesmas autónoma e individualmente, ainda que fossem membros integrantes de um grupo, surgindo frequentemente desacordos, num clima de tensão. Esta realidade parece ter sido acentuada durante o período de confinamento, no qual este tipo de trabalho era dificultado. Assim, esta foi uma dificuldade e necessidade que visamos colmatar com o projeto desenvolvido na PES, tal como surge explanado no Capítulo III. Neste sentido, a tríade educativa procurou refletir sobre este fator determinante para a prática educativa, identificando lacunas e concebendo estratégias e soluções pedagógicas propícias à harmonia na sala de aula. Isto porque, por vezes, um conjunto de alunos chegava a ser conflituoso, apresentando comportamentos violentos com os colegas. Assim, é possível constatar a necessidade de redirecionar o foco, captando a atenção da turma (Arends, 2008).

Prosseguindo, ainda, com a caracterização do espaço da sala de aula, a mesma comportava vários compartimentos destinados à arrumação dos materiais individuais indispensáveis para o decurso das aulas, desde uma gaveta no tampo inferior da mesa de cada aluno, aos armários e caixotes onde deviam colocar os livros e cadernos diários. Possuíam, ainda, os alunos uma gaveta para armazenarem materiais de pintura e outros de uso menos frequente e uma caixa arquivadora, localizada junto ao quadro, onde colocavam as tarefas de trabalho autónomo. Como podemos

verificar, muitos eram os locais de arrumação providenciados, pelo que se causava confusão no momento de arrumar, conduzindo a que as gavetas de alguns alunos se encontrassem continuamente desorganizadas. Importa referir que, quando mencionamos livros, estes não correspondem a manuais adotados pela instituição, tendo em conta que a mesma optou por não o fazer. Referimo-nos, então, a Cadernos de Atividades e um livro de Gramática, com conteúdos transversais a todo o 1.º CEB. A não adoção de manuais escolares reunia em si implicitamente potencialidades e desafios. Não sendo vistos como um receituário, estes constituíram-se como um auxiliar indispensável para a planificação das atividades, que visavam o processo de ensino-aprendizagem, pelo que eram muitas vezes consultados pelo docente cooperante e pela díade, uma vez que na sala se encontravam manuais utilizados pela instituição antes desta decisão ter sido tomada. Além disso, o professor cooperante propunha exercícios de consolidação presentes nestes recursos pedagógicos. Ademais, verificava-se que, em contexto, se fazia sentir uma lacuna, no que diz respeito a um recurso que reunisse as aprendizagens realizadas pelos alunos, complementar ao caderno diário, de modo a orientar o seu estudo e trabalho autónomo. Isto porque, ao ser fornecida uma multiplicidade de recursos dispersos pelos diferentes locais de arrumação, estes ficavam recorrentemente perdidos ou eram esquecidos com o tempo, jamais sendo utilizados. Por outro lado, é evidente que cada vez mais se acentuam as permanentes mutações, decorrentes de um mundo mais globalizado e impactado pelos meios de comunicação e informação, pelo que os manuais escolares competem com recursos que se modificam em ínfimos segundos, ao invés de aguardar pela sua reformulação, publicação e posterior comercialização, de modo a contemplarem as informações mais recentes. Deste modo, é indubitável a “proliferação de fontes de informação e de melhores condições de acesso a essas fontes que competem cada vez mais com o manual escolar” (Gonçalves, 2011, p. 33), servindo de exemplo as TIC. Desta forma, devido à não adoção de manuais pela instituição, foi possível aceder a conteúdos transdisciplinares que jamais estariam contemplados neles, de tão específicos que se tornavam e promoveram a articulação curricular, sem obedecer ao encadeamento patente nos manuais. Neste sentido, o par pedagógico procedeu à elaboração de materiais didático-pedagógicos que melhor se adequassem à turma, à sua realidade envolvente e ao projeto em desenvolvimento (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto).

Assim, revela-se essencial mencionar as estratégias e recursos mais comumente utilizados pelo professor titular da turma, na medida em que impactaram as decisões pedagógicas da díade. Este privilegiava a realização de fichas de trabalho, por já se encontrarem em fase de consolidação de conhecimentos. O recurso a materiais tecnológicos era diminuto, devido à sua escassez na instituição, denotando-se uma dificuldade geral manifestada pela turma no seu manuseamento, ainda que tenham vivenciado um longo período de Ensino à Distância, motivado pelo contexto pandémico que assolou o mundo, sendo que apenas se tornou evidente o domínio da plataforma *Microsoft Teams*,

mencionada múltiplas vezes na partilha de novidades, ao possibilitar o diálogo entre os alunos após a chegada a casa, plataforma em que estavam habituados a trabalhar desde o 1.º ano. Por conseguinte, desencadeou-se uma crescente preocupação da díade em dinamizar propostas pedagógicas que visassem o trabalho cooperativo e com recurso a materiais TIC, por forma a promover novas aprendizagens e suprimir esta dificuldade da turma. Neste enquadramento, importa salientar que a rede *WiFi* escolar era instável, tendo chegado a comprometer a realização de atividades tal como haviam sido planificadas, tendo, então, exigido uma adaptação das mesmas.

Por sua vez, no que concerne às metodologias preconizadas e adotadas pela instituição, destacamos os programas mencionados anteriormente – *Matemática Papy* e *Filosofia com Crianças* – e o projeto *Ensinar é Investigar* (PE, 2021). O primeiro manifestava-se na “pedagogia de situação” (PE, 2021, 27), através da qual eram criadas situações-problema que desencadeavam a aprendizagem de conceitos matemáticos situados, perfeccionando as técnicas e estratégias como meios possíveis para alcançar uma dada solução. O programa visava a aprendizagem em espiral, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Heacox, 2006; Reif & Heimburge, 2000). Por outro lado, a Filosofia estava presente no quotidiano escolar, com a indignação e a procura de soluções. Já o projeto construtivista *Ensinar é Investigar* perscrutava-se pela articulação de princípios, métodos e estratégias que se coadunavam com a realidade experienciada, onde a investigação se assumia como uma importante via para a resolução de problemas, sendo catalisadora de aprendizagens.

Se há pouco referíamos que o período de confinamento condicionou o modo como estavam capacitados para trabalhar em grupo, o 4.º ano de escolaridade integrava um programa da instituição denominado *Aprender a Estudar*, com vista à recuperação das aprendizagens, inspirado pelo Plano 21|23 Escola+, proposto pelo governo português, após o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Assim sendo, o mesmo era operacionalizado em diferentes momentos, servindo de exemplo o tempo destinado ao Apoio ao Estudo (cf. Fig. 10), com estreita articulação com a professora de Apoio Educativo ao 1.º CEB e da psicóloga que prestava apoio à instituição.

Concomitantemente, no que diz respeito à gestão de tempo e rotinas da turma, a voz dos alunos sempre foi escutada, tendo um papel determinante. Corroborando esta informação, mencionamos que foram os alunos a definir os momentos destinados à *Filosofia com Crianças*, bem como os tempos de trabalho autónomo e de apoio ao estudo. Nestes trâmites, a Figura 10 ilustra a rotina semanal da turma, salvaguardando-se que o horário escolar era uma ferramenta meramente orientadora, visto que a instituição e o docente cooperante privilegiavam a articulação de saberes e consequente flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, compreende-se a

razão de, na observação realizada na PES, que nem todos os conteúdos abordados se enquadrarem na divisão de tempos letivos que se afigura de seguida.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento + Partilha de Novidades				
Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
			Filosofia com Crianças	
Lanche/Intervalo				
Matemática	Português	Hora do Conto	Estudo do Meio	Português
		Estudo do Meio		
Almoço				
Música	Apoio ao Estudo	Inglês	Educação Física	Inglês
Assembleia de Turma/Apoio ao Estudo	Artes Visuais	Estudo do Meio/CLIL	Matemática	Português

Figura 13 – Rotina semanal da turma (elaboração própria)

A par disso, tal como evidenciado na Fig. 13, momentos como a Assembleia de Turma desvendam a metodologia de trabalho mais utilizada pelo docente titular – MEM, que se caracteriza pela gestão cooperada do currículo (Folque, 2014; Nóvoa et al., 2012). Durante este período particular, “os alunos pronunciam-se e debatem temas eventualmente fraturantes, contrapondo visões diferentes, argumentando, praticando a escuta ativa e chegando a consensos mais ou menos alargados, num espírito de compromisso pelo bem comum” (PCT, 2022, p. 13).

Relativamente às interações pedagógicas, o ambiente vivido entre alunos e o docente, estendendo-se esta realidade à demais comunidade educativa, pautava-se pela manutenção de laços estreitos de afetividade, onde abundava um espírito de grupo salutar e um clima de empatia e tolerância. Mais se refere que as famílias eram membros ativos e interessados na aprendizagem dos seus educandos, pelo que acompanhavam a realidade educativa de modo proximal, deslocando-se recorrentemente até à instituição. Esta interação “instrumentaliza as crianças para que saibam lidar com a diversidade, a aprender com experiências e conceções alternativas às suas, além de experimentar a defesa de pontos de vista de alteridade (...) a saber respeitar o tempo e fala” de outros (Arcuri, 2017, citado por Edwards, Formam & Gandini, 1999).

Sistematizando, todas as dimensões do ambiente educativo foram alvo de permanente observação e reflexão retrospectiva e prospetiva com a equipa educativa, objetivando-se o delinear de estratégias e metodologias adequadas, transponíveis para o contexto e fundamentadas nas planificações, com vista a impulsionar aprendizagens com sentido, agindo na ZDP de cada aluno. Mais

se destaca o importante papel da investigação cíclica e contínua, para a promoção de ações pedagógicas progressivamente mais adaptadas à realidade vivenciada e que se convertam em sucesso académico, pelo que é fulcral que o docente reconheça a sua formação como um processo que se estenderá para toda a vida, tal como se verá de seguida.

## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigar é uma ação fundamental para o desenvolvimento da carreira docente, dado que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). Reconhecendo que este conhecimento é construído através das vivências quotidianas, nos contextos culturais, sociais e educacionais, é notório que o mesmo é de natureza evolutiva, pelo que se encontra em permanente transformação. Neste sentido, a volatilidade do tempo veio exigir do ambiente educativo uma adaptação ao novo paradigma social e científico (Oliveira-Formosinho, 2002), pelo que o docente deixa de ser visto como “um mero artesão ou como um técnico da transmissão, mas como dispo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (Dewey, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Como tal, é esperado que conduza à adoção de uma postura inovadora e reconstrutiva da sua ação.

Deste modo, neste subcapítulo será escrutinada uma abordagem à metodologia de investigação adotada ao longo do desenvolvimento da PES, isto é, a Metodologia de Investigação-Ação (IA). Esta surge intimamente associada ao envolvimento dos agentes investigadores no meio educativo.

A metodologia preconizada caracteriza-se como uma estratégia que “forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11), ao sustentar uma mudança praxiológica significada, representando uma “aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa” (idem). Assim sendo, esta utiliza “em simultâneo a ação e a investigação num processo cíclico” (Fonseca, 2012, p. 18) e visa a melhoria do ambiente educativo, tendo por base problemáticas concretas da sua realidade, constituindo-se como alavanca da transformação contextual (Elliot, 1997; Folque, 2014).

Nesta esfera de investigação orientada pelos agentes envolvidos no quotidiano educativo, o docente assume um duplo papel – o de investigador e o de participante – e o ambiente educativo transforma-se, conseqüentemente, num *laboratório* (Stenhouse, 1993, citado por Máximo-Esteves, 2008). A metodologia de IA apresenta, desta forma, um significativo valor formativo ao estabelecer uma triangulação entre a investigação, a formação e a ação (Folque, 2014), com o intuito de provocar

uma reflexão crítica e transformadora. Gómez (1999) define-a como um ciclo que envolve cinco momentos fundamentais interdependentes, que surgem evidenciados na imagem. Ademais, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 41), este processo “implica que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e que se possua um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar”, transversais a todos os momentos.

Consubstanciando-se na problemática a estudar, o ciclo supramencionado ancora a observação decorrente das hipóteses anteriormente levantadas e da planificação conducente à testagem da sua veracidade. Doravante, a avaliação desta espiral estriba na reflexão de estratégias adotadas, revendo, por isso, a necessidade de ponderar a emergência fervilhante de novas situações problemáticas a requerer o foco do docente (Alarcão, 2002), objetivando a melhor oferta educativa para as crianças, não sendo, deste modo, negligenciada nenhuma das dimensões educativas.



Figura 14 – Fases da IA (adaptado de Gómez, 1999)

Nesta ótica, no âmbito da PES, destaca-se o papel basilar da observação, dado que estrutura toda a ação pedagógica desenvolvida, ao reunir em si informações cruciais relativas ao grupo educativo e ao contexto em que este se insere, refletindo aspetos concernentes à atitude do participador, campo de observação e o seu processo (Estrela, 1994). Neste enquadramento, constituiu “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (idem, p. 29) e caracterizou-se como participante, sistemática, ocasional e intencional. A primeira etapa da metodologia de IA permitiu, portanto, aferir e compreender o modo como se desenrolava o dia-a-dia do grupo educativo, bem como escrutinar as especificidades das crianças e as suas idiossincrasias (Spradley, 1980, citado por Folque, 2014), para posterior reflexão pessoal da mestranda. Para tal, procedeu-se à construção de um Diário de Formação, imprescindível ao *docente-investigador*, onde era registado um *pedaço de vida* do grupo, isto é, albergava sequências descritivas fidedignas e interpretativas dos acontecimentos (Altrichter et al., 1996, citado por Folque, 2014). Não obstante, o preenchimento das Grelhas de Observação Direta e Indireta, para ambos os ciclos educativos forneceu informações cruciais para a análise e conseqüente reflexão sobre aspetos respeitantes ao ambiente educativo, ao grupo e à instituição cooperante. Para além disso, reconhecendo que há pormenores fundamentais inacessíveis através da mera observação, as conversas informais com os docentes cooperantes complementaram e expandiram o conhecimento relativo às particularidades a ter em

conta na prática pedagógica desenvolvida (Parente, 2002). É, ainda, de notar que, a escuta ativa dos aprendentes desencadeou, ao longo do processo, uma problematização adequada à modificação contextual, com vista a atender às suas exigências, em conformidade com as suas necessidades de desenvolvimento (Heacox, 2006).

Assim, os instrumentos de observação supracitados constituíram “uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento” (McNiff & Whiehead, 2003, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89) do *docente-investigador*. Neste sentido, surge a segunda etapa da metodologia de IA – a planificação –, que se assume como um pilar do processo educativo, ao antecipar a ação pedagógica. Esta articula os interesses, necessidades e aprendizagens observadas, sem descurar as especificidades do grupo, de modo a conceber os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (Moreira & Duarte, 2019). Desta forma, foram alicerçadas propostas educativas consistentes e fundamentadas, com vista a colmatar dificuldades do grupo e a potenciar a sua aprendizagem. Importa destacar que, no desenvolvimento das planificações semanais, foi priorizada a escuta das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) – sujeitos de aprendizagem – e, conseqüentemente, delineadas estratégias e percursos de ação a desenvolver. Além do mais, durante a sua construção, foi essencial o *feedback* recebido, na e pós a ação, não só por parte da educadora e professor cooperantes, como também pelas professoras supervisoras, contribuindo para o lapidar de estratégias e detalhes menos conseguidos, em prol da aprendizagem com sentido e significado para as crianças e, paralelamente, do desenvolvimento profissional das mestradas (Oliveira-Formosinho, 2002; Lopes da Silva, 1996).

Em similitude com o que se verifica na IA como um todo, a planificação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), pelo que deve ser flexível. Assim, no decorrer da ação, etapa seguinte da metodologia de investigação visada neste RE, foram desenvolvidas, em contexto, competências para lidar com e agir no imprevisível, tendo por base “um conhecimento tácito, inerente e simultâneo às ações do profissional” (Folque, 2014, pp. 34 – 35), evidenciando-se um *know-how* pedagógico significativo. Este processo formativo “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (idem), analisando padrões e discrepâncias.

Deste modo, num momento posterior à ação, decorre um momento avaliativo, com o intuito de sustentar as decisões sobre o novo planeamento (Ribeiro, 2007), pelo que sobressai o carácter

interdependente da planificação e da avaliação, na medida em que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Para tal, os diálogos reflexivos com o par pedagógico, a educadora e professor cooperantes e as professoras supervisoras foram cruciais para o aprofundamento reflexivo, dado que a colaboração é “nuclear da investigação-acção enquanto factor de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 41). Não obstante, a redação de Narrativas Colaborativas permitiu que a mestranda pudesse reviver “de uma forma extraordinária as vivências normais” da ação (Shor, 1980, citado por Folque, 2014, p. 104), potenciando o registo de aspetos mais e menos conseguidos, complementados pela autoavaliação e pelo parecer de outros intervenientes. De igual modo, não descurar o papel dos Seminários e Orientações Tutoriais, que proporcionaram uma reflexão colaborativa sobre o percurso desenvolvido na PES e, conseqüentemente, a partilha de sugestões de melhoria e de estratégias diversificadas que visavam otimizar a prática educativa. Por último, mencionar a construção de Guiões de Pré-observação que possibilitaram a antevisão de estratégias, práticas e dificuldades dela resultantes, orientada pela definição de uma panóplia de objetivos e posterior construção de recursos adequados. Desta forma, expectava-se confrontar a realidade imaginada/antevista com a percebida, refletindo de seguida.

Assim, é indubitável que a reflexão, última etapa da IA considerada por Gómez (1999), é transversal às demais etapas, tendo em conta que deve ser encorajada a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Schön, 1983, citado por Folque, 2014, p. 35), para que seja possível uma permanente reconfiguração e estruturação da prática educativa, com vista a promover o sucesso de todos os aprendentes.

Numa nota final, ao longo da PES, a metodologia de IA assumiu-se, então, como vital ao aprimorar as práticas pedagógicas e ao reinvestir os seus conhecimentos e valores na ação, considerando as suas diferentes etapas investigativas (Lopes da Silva et al., 2016). Foram, assim, alicerçadas neste processo cíclico e dinâmico, as decisões pedagógicas tomadas ao longo da PES, que serão exploradas no Capítulo III, que agora se avizinha.

# CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS

*"torna-se um "navegante" atravessando canais estabelecidos, um "explorador" porque cria novas conexões para territórios até então desconhecidos, um "pioneiro" porque se aventura por nós e ligações sem ter um mapa e um "visionário" porque imagina o inexplorado" (Bidarra, 2004, citado por Quadros-Flores, 2012, p. 238)*

Tendo por base as dimensões aprofundadas nas secções anteriores, elencando-se o enquadramento teórico e legal, os contextos educativos em que se desenvolveu a PES e a Metodologia de Investigação-Ação, transversal a todo o processo, são agora descritas e analisadas criticamente as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em contexto. Isto porque se faz emergir a dimensão reflexiva docente, em prol de um crescimento profissional holístico e coeso, visando-se concomitantemente o desenvolvimento integral da criança ao nível dos quatro pilares educativos de Delors et al. (1996).

Assim, o presente capítulo encontra-se segmentado em duas partes fundamentais, cada uma delas respeitante a um nível educativo em que ocorreu a PES. Num primeiro momento, focar-nos-emos nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas na EPE e, seguidamente, no percurso formativo referente ao 1.º CEB.

## 3.1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Reconhecendo a EPE como a primeira etapa da educação básica e que “não há fase de vida em que a educação não seja crucial” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), reforça-se a relevância de promover em contexto as melhores condições materiais e humanas que nos é possível proporcionar às crianças. Deste modo, o valor da metodologia de Investigação-Ação é incalculável (Stenhouse, 1998), ao implicar uma permanente reflexão e avaliação de práticas, em prol do seu aprimoramento e melhoria, com vista à felicidade dos protagonistas da ação pedagógica (Coutinho, 2014). Outrossim, é de nobilitar o incontestável papel da PES para a edificação da identidade docente, por parte da mestrandia, conspícuo através do entrecruzar de saber, saber-fazer e saber-ser. Por último, não se pode deixar de frisar as similitudes percecionadas entre as fases da Metodologia de IA e as fases decorrentes da PES, que se principiou com um domínio primordial da observação, seguindo-se, a pouco e pouco, da idealização e concretização de dinâmicas pedagógicas previamente planificadas com e para o grupo

educativo, a par da permanente reflexão, nas suas variadas dimensões interconectadas, possibilitando o afeiçoar e domínio progressivo das particularidades inerentes à profissão de Educadora de Infância.

Neste âmbito, a observação cuidada e atenta, nas suas diferentes vertentes, tornou possível detetar necessidades, interesses e aprendizagens de cada criança, bem como compreender os aspetos que comportavam a sua rotina e o envolvimento da comunidade educativa e das famílias nesta. Mais se refere que este período de cerca de duas semanas, destinado à primazia da observação, se desenvolveu concomitantemente com a incessante procura das crianças pela nossa participação e inclusão no jogo simbólico desenvolvido por estas. Ora, defendendo-se o superior interesse da criança e do seu bem-estar, fomos entrosando no grupo, o que possibilitou o estabelecimento de laços afetivos com cada uma das crianças, desencadeando um conhecimento mais aprofundado e contextualizado de todos os membros do grupo educativo. A par disso, as relações empáticas estabelecidas com a comunidade educativa, pautadas pela escuta ativa e sistemática observação, num diálogo permanente, potenciaram um complemento da informação resultante da nossa observação, tendo alicerçado a construção de planificações semanais, que perspetivassem o desenvolvimento holístico da criança e a transversalidade dos saberes, construídos por intermédio da ação (Hohmann et al. 1979), no decorrer dos quatro pilares da educação (Delors et al., 1996). Além do mais, ao ser um documento estruturante de suporte à ação pedagógica em contexto, desenvolvido em cooperação, os elos de comunicação entre a tríade educativa afiguraram-se como medulares, para que se coadunasse aos interesses e necessidades desenvolvimentais do grupo, reconhecendo nele os seus saberes prévios, bem como a imprevisibilidade inerente ao trabalho desenvolvido com e para as crianças, na medida em que são estas que o conduzem. Deste modo, a esfera nuclear que engloba todas as condicionantes das vivências e particularidades do grupo educativo respaldava o inculcar do desenvolvimento de plurais aprendizagens, decorrentes de uma visão socioconstrutivista e ecológica da educação e, mais concretamente, da criança. Por conseguinte, este ser tão insigne para a mestrandia sempre careceu de especial atenção, sendo copiosamente valorizado, em todo o seu espectro e esplendor de conhecimentos tácitos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Neste tramite, é crucial mencionar que desde os primeiros dias, se tornou evidente a postura curiosa e indagadora das crianças, refletindo-se na emergência e consequente imersão numa infinidade de questões sobre a sua realidade envolvente, fossem elas relativas a alterações à sua rotina, a transformações na sala de atividades ou afirmações que escutavam no seu dia-a-dia na instituição, em contexto familiar, ou em outros momentos do seu quotidiano. Assim, *“Um Mar que nos (d)a calma”*, projeto ímpar e singular, decorre do diálogo estabelecido entre as crianças, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, notadamente no principiar do ano, por forma a determinar

o nome da sala de atividades, embora tenha sofrido um alargamento no decorrer da PES. Frisámos este tópico, uma vez que era um momento distintivo para a instituição a escolha da denominação das diferentes salas, por estas se constituírem por crianças heterogéneas quanto à sua idade, implicando, por isso, um elemento diferenciador das mesmas.

Neste contexto, a educadora cooperante convidou o grupo educativo a reunir inúmeras sugestões, valorizando-se a participação ativa da criança (Hohmann et al., 1979) neste processo. Perpassadas algumas semanas, foram revisitadas as profusas sugestões das crianças, para que fosse possível ultimar um nome para a sala de atividades, com vista a uma prática democrática. Desta forma, procedeu-se a uma votação ancorada nos princípios de negociação e respeito mútuo (Oliveira-Formosinho, 2007). Importa refletir sobre determinados aspetos relativos ao momento da eleição. Primeiramente, mencionar que a amplitude de sugestões providenciadas solidificou a extensa variedade de interesses manifestados pelo grupo. Por sua vez, desvendaram-se aprendizagens no âmbito da linguagem matemática, refletida na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016), contribuindo para a construção do sentido de número (Castro & Rodrigues, 2008), servindo disso exemplo o estabelecimento de comparação de quantidades, a correspondência termo-a-termo e a cardinalidade, aquando da contagem dos votos (idem). A par disso, não podem ser desconsideradas dimensões como a convivência democrática e cidadania, na medida em que se verificaram situações de confronto de opiniões, gerando até conflitos, que suscitaram a necessidade de, em conselho, chegarem a uma resolução benéfica para todos os envolvidos (Niza, 2015; Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a tríade mais-quis dialogar sobre o episódio em análise, de modo a conceber dinâmicas que atendessem a todo o espetro do quadrinómio *interesses – motivações – necessidades – dificuldades* do grupo, tendo por base o que foi mencionando na negociação para a denominação da sala de atividades. Por último, revela-se de supremo interesse aludir à passagem de tempo decorrida até à eleição da denominação da sala de atividades, visto que reflete a preocupação da educadora cooperante e, conseqüentemente, da díade em garantir a promoção de um “ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (idem, p. 24), sendo que este valor se avulta ao salientar que um número considerável de crianças ainda se encontrava num processo de transição do meio familiar para a instituição (Ribeiro & Quadros-Flores, 2018).

Mais se refere que, por isso, nos dias subsequentes, esta priorizou a reunião em conselho com todo o grupo, na qual as crianças foram partilhando saberes, descobertas e indagações sobre o mar e os animais que nele habitam, em muito sustentados pela observação de contextos da sua realidade envolvente, considerando que o concelho onde decorreu a PES era banhado por mar e apresentava uma cultura pesqueira (cf. Cap. II). Deste modo, a curiosidade imbricada à criança nela despoletou a

concretização de “processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), através do desenho de atividades cuja finalidade integrava aprendizagens plurais, inculcadas nos alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. Quer isto dizer que albergavam e mobilizavam articulada e holisticamente as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, neste caso, sob a forma de um projeto de aprendizagem, indo ao encontro da MTP (Rangel & Gonçalves, 2010). Além do mais, é de notar que a avaliação das dinâmicas pedagógicas se afigurou como marco fundamental para que fosse possível reinvestir adequadamente na ação educativa que se seguiria, fazendo aflorar o mérito destaque para a perpétua dimensão reflexiva docente (Coutinho, 2014).

Em consonância com os pressupostos supramencionados, optou-se por construir um mapa conceptual com crianças, onde se registavam os conhecimentos tácitos de cada elemento do grupo educativo e as suas questões, com vista a delinear um percurso de descoberta, isto é, a corroborar hipóteses levantadas pelo grupo e/ou encontrar resposta para as suas indagações, bem como espelhar as estratégias que conduziam a essas futuras aprendizagens (Lino, 2013; Katz & Chard, 2009). Sem embargo, salienta-se que o mapa foi sofrendo reestruturações, em função das aprendizagens e do



Figura 15 – Fases da construção do Painel do Mar

contínuo questionamento por parte das crianças, refletindo-se a sua versão final no desenrolar da PES organizada no Apêndice A. A par disso, importa referir que, atendendo à sugestão de uma das crianças, para além do registo escrito realizado, se elaborou conjuntamente um painel exposto à entrada da sala (Fig. 15) que ia refletindo, numa primeira fase, o que cada criança já sabia e paulatinamente organizadas as suas descobertas, de modo que as famílias e restante comunidade educativa fossem acompanhando todo o processo projetual (Gambôa, 2011).

Findada esta etapa, que alberga as duas primeiras fases da MTP (Katz & Chard, 2009), foi desenvolvida a Fase III – Execução, na qual, crianças, em colaboração com a díade e a educadora cooperante foram vivenciando inúmeras dinâmicas pedagógicas, como reflexo da riqueza das suas conceções e pertinentes indagações e curiosidades, que se avivaram como pontos-chave para a transformação e/ou aprofundamento dos seus conhecimentos científicos, acerca da realidade marinha (Siraj-Blatchford, 2007). Ao longo desta fase, estas “refletem, exploram, estudam, pesquisam e planeiam juntos possíveis montes de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante.” (Edwards, Forman & Gandini, 1999). Nesta linha de

raciocínio, deve mencionar-se que foram realizadas pesquisas e recolhidas evidências não somente na instituição, como também em parceria com as famílias. Assim, diariamente se faziam chegar à sala de atividades novas descobertas, histórias e oportunidades de teor mais ou menos científico, voltado para o tema do projeto, pelo que se enfatiza o salutar empenho das famílias para o enriquecer do mesmo e, conseqüentemente, da mais-valia que enceta esta relação afetiva proximal entre todos os intervenientes educativos (Mata & Pedro, 2021) para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando que a extensão do presente relatório não possibilita uma análise de todas as dinâmicas que tiveram lugar na PES, optou-se por refletir criticamente apenas sobre algumas delas, sendo possível uma análise mais aprofundada e reflexiva das mesmas. Neste sentido, foram selecionados os seguintes momentos – “Será que um barco veleiro flutua na água?”; “A nossa aventura com o *Pirata Pata de Lata*”; “O nosso jogo da memória”; e a “Construção do *Cantinho da Calma*”, que visaram o desenvolvimento de uma extensa multiplicidade de aprendizagens integradas e contextualizadas, ao nível da ZDP de cada criança (Papalia & Feldman, 2013). É, ainda, de salientar o Apêndice B, construído de forma a sintetizar o percurso desenvolvido ao longo do projeto, no período em que decorreu a PES, perspetivando elucidar o leitor sobre as aprendizagens dele decorridas, e, deste modo, providenciar uma ampla compreensão do mesmo.

Nestes meandros, a dinâmica pedagógica “Será que um barco veleiro flutua na água?” constituiu a primeira atividade do projeto a ser realizada pelo grupo, com vista a dar resposta às seguintes questões: “*Os barcos não batem nas escadas (do mar)?*” (M. F., Diário de Formação, 2022) e “*Como é que os barcos afundam?*” (J., Diário de Formação, 2022), sendo, então, notória a valorização das suas conceções e conhecimentos prévios (Quadros-Flores, 2012), com vista a sustentar a construção de novos saberes, bem como o desenvolvimento de atitudes e competências .

Relativamente à primeira interrogação, algumas crianças afirmavam que, no mar, não podia haver escadas, porque quando mergulhavam na praia, nunca tinham visto nenhuma, nem se tinham magoado e que o processo de mergulhar era semelhante ao experienciado numa piscina. No entanto, outras crianças acreditavam que as tartarugas brincavam em escorregas e subiam/desciam escadas e/ou rampas, tal como as que possuíam em casa, nos seus aquários. Já no que concerne à questão do J., o grupo, na sua grande maioria, revelou dificuldade em levantar hipóteses. Contudo, destaca-se a proferida pela C.S. – “*é quando entra água e o barco fica pesado*” (C.S., Diário de Formação, 2022). Neste sentido, a tríade educativa incitou a experimentação das crianças, testando a veracidade das suas hipóteses (Martins et al., 2009; Oguz-Unver & Yurumezoglu, 2009), reconhecendo nelas a

condição de “cientistas ativos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (Reis, 2008, p. 16).

Desta forma, com recurso a plasticina de diversas cores e um aquário com água, cujo fundo continha areia e pequenas pedras e conchas, o grupo procedeu à sua exploração. Repararam que a plasticina quando modelada de forma esférica ia ao fundo, mas quando a transformavam num barco, isto é, quando a plasticina via o seu peso distribuído por um maior espaço, que a mesma pairava à tona da água. Não obstante, ao modelar este material, por vezes, eram deixadas pequenas fissuras, pelo que o grupo verificou que, após um curto espaço de tempo, a água se ia infiltrando no barco, tornando-o progressivamente mais denso, fazendo com que o mesmo afundasse (Ciência Viva, s/d). Assim, a veracidade da hipótese levantada foi confirmada. Esta dinâmica pedagógica fomentou nas crianças uma atitude científica e investigadora, conducente a aprendizagens progressivamente mais complexas (Caraça, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Cervantes & Ortiz, 2015), na medida em que “são incentivadas a elaborar explicações, a refletir e a pensar sobre o que sabem e o sobre as evidências encontradas, participando na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvendo competências de pensamento potencializadoras de ‘aprender a aprender’” (Fialho, 2009, p. 7).

Além do mais, é de salientar que, esta atividade, ao ter sido realizada no exterior potenciou que materiais quentes, isto é, provenientes da natureza (Epstein & Hohmann, 2019) fossem reexplorados numa nova perspetiva, como folhas, flores e pequenas pedras e paus (Fig. 16), desenvolvendo-se, a par disso, uma relação empática com a mesma (Ewert, Place & Sibthorp, 2005; White & Stoecklin, 2008). Quer isto dizer que, neste caso, os lançaram à água numa tentativa de confirmar se os elementos mais pesados iam ao fundo (Pozo & Crespo, 1998), ao invés dos mais leves, verificando-se que o peso não é o único fator para a flutuabilidade, tal como mostra Arquimedes.



Figura 16 – Dinâmica Pedagógica “Será que um barco veleiro flutua na água?”

Assim, esta atividade experimental possibilitou que o grupo classificasse objetos consoante as suas propriedades (Lopes da Silva et al., 2016; Castro & Rodrigues, 2008), sendo a flutuabilidade de um material perspetivada como “uma das primeiras classificações científicas que são feitas ao longo da infância” (Ciência Viva, s/d, p. 1), dado que naturalmente se consegue observar esse fenómeno. Assim sendo, a criança vai-se apropriando gradualmente do mundo que a rodeia. Ademais, foi promovido o desenvolvimento de competências relacionais, respeitando e cooperando com o outro, além de reconhecerem que o contacto com elementos da natureza instiga os estímulos sensoriais das

crianças e, simultaneamente, as consciencializa para a preservação destes, enquanto analisam as suas características, transformações e os fatores envolvidos nesses processos, mobilizando, por conseguinte, todas as áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste seguimento, sabendo que “no início do ano, muitas crianças tendem a não ligar à área dos brinquedos, possivelmente porque os pequenos brinquedos colocados nas prateleiras são menos visíveis do que os blocos, bonecas e cavaletes” (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 207 – 208) e que este aspeto acarretava especial preocupação por parte da educadora cooperante, outros materiais foram adicionados a esta área, visando o seu carácter chamativo, por forma a cativar a atenção do grupo educativo. Assim sendo, englobando o misticismo intrínseco às histórias de piratas e sereias, inspirando-nos no conto *O Pirata Pata de Lata*, desenvolvemos uma dinâmica pedagógica que será descrita neste momento – A nossa aventura com o *Pirata Pata de Lata*<sup>1</sup>. A mesma consistia numa carta enigmática, previamente elaborada pela diáde, que levava o grupo a explorar o espaço exterior, de modo a encontrar as múltiplas pistas do Pirata. Estas conduziam à descoberta de um jogo de tabuleiro que comportava animais marinhos e desafios variados. O presente jogo convidava os jogadores, à vez, a lançar os dois dados dispostos diante de si e, após a contagem do número de casas que iria avançar, se movimentasse e ficasse imóvel numa etapa referente a um ser vivo marinho. Nesta, tinha a oportunidade de espelhar as informações já possuídas acerca do mesmo, bem como ter acesso a curiosidades, despoletando-se, deste modo, o interesse para a pesquisa e descoberta.

Neste âmbito se salienta que a dinâmica pedagógica planificada e desenvolvida comporta algumas dimensões que carecem de reflexão. Por seu turno, primeiramente se realça que a mesma ambicionava potenciar o desenvolvimento de noções matemáticas, como a classificação de seres vivos consoante o seu *habitat* e a realização de contagens e de correspondência termo-a-termo, ao avançar no tabuleiro (Lopes da Silva et al., 2016). A par disso, como o jogo apresentava regras estabelecidas, fomentou-se a compreensão e aceitação destas pelas crianças (Hodson, 1998). Todavia, importa focalizar no contexto da atividade, que, por ter ocorrido em grande grupo, fez sobressair a amplitude de ZDP do grupo educativo, pelo que se verificou que não foi possível atender a todas as suas especificidades (Kishimoto, 1998). Por conseguinte, foram efetuadas diversas transformações ao jogo, após o diálogo reflexivo entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, com vista a melhorá-lo, perspetivando uma intencionalidade educativa conducente à aprendizagem diferenciada e significativa para todas as crianças. Deste modo, democraticamente se decidiu com as

---

<sup>1</sup> A dinâmica pedagógica “A nossa aventura com o Pirata Pata de Lata” comporta duas atividades realizadas em momentos distintos, considerando a incessante admiração e interesse do grupo pelos piratas. Assim, a segunda atividade será descrita posteriormente.

crianças que cada vez que o peão do jogador parasse “numa casa do mar” (P., Diário de Formação, 2022), a criança pescava esse animal, simbolizando a vitória do Pirata. Neste sentido, o jogo passou a realizar-se com apenas 4 jogadores, sendo que paulatinamente se observaram a emergência de habilidades como a contagem de 2 em 2, a identificação de regularidades – “se me sair o 6, olha, vou de uma ponta para a outra” (R., Diário de Formação, 2022) – a noção de cardinalidade, ao contar as peças amealhadas no decurso do jogo, as relações parte-todo e o estabelecimento de comparações entre o número de peças possuídas por cada jogador (Castro & Rodrigues, 2008).

Além do mais, no decorrer do jogo, reconhecendo que as crianças se envolvem mais em dinâmicas *hands-on* (Hohmann & Weikart, 2004), nelas emergiu a vontade de criar um jogo seu, que refletisse as suas conquistas de saber (Figs. 17 e 18).



Figura 17 – Construção d’ “O nosso jogo da memória”

Alicerçando o processo de construção d’ “O nosso jogo da memória”, o grupo viu numa saída de campo à Biblioteca Municipal uma oportunidade para não só para dar respostas às questões representadas no mapa conceptual, como para expandir o leque de seres vivos marinhos que conheciam, ou seja, aumentando o número de peças do seu jogo. Neste sentido, esta dinâmica foi segmentada em duas fases distintas – uma mais voltada para a investigação e exploração e outra, num momento posterior, para a criação e experimentação (Vasconcelos et al., 2011). No que concerne o processo investigativo, este foi especialmente demarcado pela visita supramencionada. Na chegada à biblioteca, o grupo educativo ficou a conhecer o modo de organização da mesma e, seguidamente, pediu a colaboração do membro responsável que os estava a acompanhar para lhes indicar se existiam e onde se encontravam livros, filmes e outros materiais que lhes possibilitassem encontrar as informações pretendidas, com vista a conceber modelos concetuais de índole científica e, como tal, verdadeiros (Trindade & Fiolhais, 1996). Após a exploração desses recursos, em grupo, elegeram os mais significativos para a sua investigação, procedendo-se à sua requisição, para que pudessem ser consultados, sempre que necessário.

No dia seguinte, as crianças, na reunião da manhã, estiveram a contar aos colegas o que tinham descoberto nas suas pesquisas, bem como o que ainda gostariam de saber. Desta forma, foram consultar os recursos provenientes da biblioteca municipal, complementados com os recolhidos da biblioteca escolar. É de constatar que esta procura se enriqueceu com o envolvimento das famílias, que diariamente iam providenciando histórias, peluches e materiais recicláveis que visavam a construção do jogo e despoletavam a criatividade das crianças e a ânsia de conceber novas dinâmicas, fossem elas orientadas ou decorrentes do seu jogo simbólico (Edwards, Forman & Gandini, 2016).

Neste enquadramento, a pouco e pouco foram iniciando a construção das suas peças de jogo. Para tal, em conselho (Folque, 2014), debateram quais seriam os materiais necessários e que técnicas iriam utilizar. Isto porque uma das crianças se deparou com uma adversidade “Neste jogo, as peças são iguais. Como é que vamos desenhar assim? É muito difícil” (E.P., Diário de Formação, 2022). Após alguma discussão, algumas crianças recorreram à experimentação. Sendo um interesse emergente das crianças, reiteramos a sua liberdade na escolha e definição do seu percurso de desenvolvimento, pelo que foi respeitado que, ao longo do processo, nem todas revelassem o mesmo entusiasmo e, conseqüentemente, a sua participação pudesse ser mais ocasional (Pierri & Oliveira, 2019).

Recentrando a questão relativa à técnica artística a que iriam recorrer, na área da Expressão Plástica, estavam várias crianças a explorar materiais riscadores e auxiliares de pintura, destacando-se a predominância das aguarelas e tinta à base de água. Ora, a F., que se encontra numa fase exploratória dos materiais (Antunes, 2014), durante a sua produção, abandonou uma das suas criações dizendo



que a ia guardar. No entanto, tropeçou numa das cadeiras que se encontravam ao redor da mesa e a sua folha dobrou-se, pelo que a tinta se espalhou pelo lado oposto. Assim, ao voltar a abri-la, o grupo reparou que a tinta espalhada reproduzia a mesma imagem de ambos os lados, sendo uma técnica que ia ao encontro do que pretendiam. Neste tramite, essas crianças reuniram em conselho para partilhar a sua descoberta com o grupo. Por conseguinte, procederam à seleção das peças do jogo a concretizar, distribuindo tarefas entre elas, aludindo à técnica descoberta. Este aspeto reforça a dimensão democrática deste processo, na medida em que todas foram escutadas, ou seja, foi valorizada a sua voz (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 18 – Construção d’ “O nosso jogo da memória”, posterior realização do mesmo e partilhas em grupo

Assim, com o auxílio da d’ade, as crianças esquematizaram esta divisão de tarefas e encetaram as suas produções individualmente. Num primeiro momento, procuravam uma imagem que correspondesse ao seu animal, por forma a terem um auxiliar de visão científico que sustentasse a sua representação. Seguidamente, seleccionavam a cor de papel que seria utilizado, bem como a cor da tinta à base de água e o pincel pretendidos. No que concerne este ponto, ressalva-se que as tarefas iam ao encontro da ZDP de cada criança, respeitando vivamente as suas particularidades (Heacox, 2006). Destacamos, ainda, a seleção da folha vermelha pela M. F., considerando que, por ser uma das

crianças mais novas do grupo, escolheu a cor que mais rapidamente é reconhecida pela ocular humana (Antunes, 2014). Mais tarde, prosseguiram, então, para o desenho da respetiva espécie.

Denota-se, além disso, que, através do *aprender fazendo*, as crianças reconheceram o cuidado necessário com a quantidade de tinta a utilizar, de modo a alcançar o resultado pretendido (Delors et al., 1996), ao invés de lhes providenciarmos esse andaime, sempre que este não era premente, favorecendo, assim, a sua autonomia e desenvolvimento (Papalia & Feldman, 2013). Após efetuarem a sua produção, conduziam a mesma para a zona de secagem, aguardando pacientemente pela etapa seguinte, refletindo-se, por isso, o desenvolvimento de habilidades intrínsecas à Área de Formação Pessoal e Social, tal como no decurso das restantes etapas de construção do jogo (Lopes da Silva et al., 2016). Numa fase ulterior, procediam, então, para o recorte e colagem das peças numa base de cartão, possibilitando uma melhor movimentação das mesmas durante o jogo. Mais se refere que, à medida que as peças iam ficando prontas, as crianças iam testando o jogo, verificando se ia ao encontro do que tinham imaginado. Por último, frisamos que a dinâmica pedagógica em análise transparece aprendizagens plurais, ao nível de todas as áreas de conteúdo, particularizando-se a de Expressão e Comunicação, mais predominante no subdomínio das Artes Visuais, inerente à Educação Artística. Sem embargo, fez emergir noções menos nítidas à primeira vista, como a de reflexão axial e habilidades mais evidentes como as concernentes ao conhecimento do mundo físico e natural.

Em linha com as pesquisas realizadas pelo grupo, o *Eg.* trouxe para o contexto educativo elementos naturais como búzios, conchas e lava solidificada, provenientes de uma viagem que a sua avó realizara a Cabo Verde, para partilhar com os amigos (Fig. 18). Neste sentido, o notório entusiasmo observado confirmou que o interesse das crianças não era somente relativo aos animais que habitavam o mar, como os das suas imediações e tudo o que constituía o *habitat* circundante. Assim, esta partilha veiculou descobertas múltiplas no âmbito dos vulcões e do processo de fossilização – nomeadamente de trilobites –, dado que tinham encontrado essa informação numa das enciclopédias consultadas, edificando a construção de conhecimento científico, com base nos seus tácitos conhecimentos. Por seu turno, o ciclo investigativo continuava bem ativo, com a incessante procura de saber, por parte das crianças, tendo sido formuladas novas questões e levantadas hipóteses. Assim se reitera que o projeto tampouco se aproximava do seu remate final, na medida em que cada criança se apropriava paulatinamente de saberes múltiplos e diversificados, sustentados no ambiente que vivenciava e em antigas conceções suas (Carvalho, 2004; Pozo & Crespo, 1998).

Sincronicamente ao desenrolar do Projeto “*Um Mar que nos (d)a calma*”, emergiam necessidades da instituição decorrentes da preparação da época natalícia, que vieram impactar a

organização da rotina do grupo. Face a este motivo, após reflexão da tríade, fez-se sentir um desaceleramento, ou melhor dizendo, um menor foco no projeto, dado que o interesse das crianças não era estanque, por isso, não faria sentido interrompê-lo na totalidade, mas era premente priorizar o fabrico das decorações para os diversos espaços institucionais, além de realizar o presente para as famílias e ainda confeccionar a receita eleita pelo grupo para o convívio com estas. Por conseguinte, o par pedagógico optou por apoiar de modo mais afincado e próximo o decurso do projeto, não descurando, contudo, as necessidades inerentes ao enquadramento natalício que vivenciávamos. Neste contexto, realça-se o crucial papel da díade pedagógica, com vista a selecionar estratégias e recursos que melhor se coadunassem à intencionalidade educativa de cada momento, ilustrando-se os caminhos de complexidade inerentes à profissão docente, que implica um *continuum* de reflexão e investigação (cf. Cap. II; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Assim, embora a “Construção do *Cantinho da Calma*” tenha antecedido a continuidade da dinâmica pedagógica “A nossa aventura com o *Pirata Pata de Lata*”, importa-nos focar nela, primeiramente, por ter sido desenvolvida durante a quadra festiva alusiva ao Natal. Ora, em pleno mês de dezembro, é usual adquirir calendários de chocolate que fazem alusão à contagem decrescente para o Natal. Esta realidade pautava-se também na instituição, sendo uma das novidades mais referenciadas pelas crianças pela manhã. Aliando este interesse à permanente indagação relativa ao paradeiro do tesouro do *Pirata Pata de Lata*, sob a premissa de que todos os piratas o possuem (P., Diário de Formação, 2022), a díade concebeu a presente dinâmica pedagógica. Assim, concretizamos um *puzzle* que, completo, formaria o mapa do tão procurado tesouro.

Todos os dias, pela manhã, o grupo abria o envelope do dia correspondente e, a pouco e pouco, iam aglomerando as peças e organizando-as, completando o *puzzle*. Considerando que era aberto apenas um envelope por dia, era necessário encontrar um mecanismo justo que indicasse qual das crianças o faria. Deste modo, este foi democraticamente escolhido por elas, tendo-se ultimado um consenso. Seria, então, através do jogo “*Pim Pam Pum*”, ao invés de sugestões fornecidas como “é quem pedir primeiro” (E.S., Diário de Formação, 2022). Nesta linha de raciocínio, é meritório mencionar que o *puzzle* ficou completo no dia de convívio com as famílias na sala de atividades, dia em que a díade apareceu na instituição, para grande surpresa do grupo. Após o entusiasmo provocado pela nossa chegada, as crianças apressaram-se a agarrar no *puzzle*. Ao juntar todas as peças, foram confrontadas com um local demarcado com o “X”, simbolizando o local do tesouro. Mais se refere que o *puzzle* ilustrava uma planta da instituição, pelo que, em conjunto com as famílias, deambularam pelos diversos espaços, com vista a encontrar o tão aguardado tesouro. Ulteriormente à sua descoberta, aperceberam-se que este era constituído por enfeites natalícios em forma de Peixe e

moedas/notas de chocolate. Como tal, seria necessário proceder a uma divisão justa dos mesmos. Neste sentido, conjuntamente com as famílias, as crianças puderam ativar e atuar na sua ZDP, por forma a desenvolver habilidades matemáticas, de negociação, partilha e paciência, sendo esta última uma das dificuldades mais evidentes no grupo, a arte de saber esperar. Além do mais, o encontro entre famílias e comunidade educativa potenciou a partilha de experiências entre todos (Miguéns, 2005).

Recuperando a menção à “Construção do *Cantinho da Calma*”, importa analisar, de antemão, o contexto que lhe serviu de sustento. Nesta ótica, inúmeras eram as vezes em que, durante as reuniões em conselho, se fazia sentir a agitação de algumas crianças, que se traduzia, de modo contumaz, na perda de foco das restantes. Quando esta situação acontecia, a educadora cooperante propunha que se deslocassem por breves instantes até ao espaço exterior, porque assim se originaria um considerável dispêndio de energia, possibilitando que se concentrassem mais facilmente, no regresso. Contudo, esta estratégia não se verificava eficaz para todas as crianças do grupo, trazendo à tona a sua singularidade, exigindo, por isso, uma resposta diferenciada (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). O mesmo se denota no discurso que se apresenta de seguida. Certo dia, enquanto escutavam um excerto documental sobre o *camarão pistola*: “*Margarida, quando eu estou triste ou a mãe diz que estou agitado, ela leva-me à praia e eu gosto, ficamos sentados a ouvir as ondas (M.) | É porque o mar acalma as pessoas (E.P.) | A Marta, na escola, diz para nós irmos lá fora, mas eu sinto-me como se fosse um castigo, não gosto. Tenho de ir, enquanto os outros podem brincar (R.) | Eu também fico triste (J.) | Olha o A., costuma ajudar dar-lhe canetas ou ir lá fora, é quando ele sai da sala e fica lá escondido (C. C)* (Diário de Formação, 2022). Assim, tendo como mote este comentário, as crianças foram partilhando estratégias a que recorriam para se acalmarem, pelo que a C. S. propôs a criação de um espaço de relaxamento que contivesse estratégias benéficas para todos, visto que o diálogo decorrido tinha ilustrado que as crianças utilizavam ferramentas muito diversas. Neste prisma, a sugestão por ela fornecida foi unanimemente aceite pelo grupo, sendo notórios a sua alegria e entusiasmo.

Antes de esmiuçarmos as suas fases de construção (Fig. 19), não podemos deixar fazer referência a um aspeto, que se prende com a oferta de oportunidades educativas. Por conseguinte, se destaca que a mesma foi realizada em paralelo com a preparação do Natal na instituição e com o jogo simbólico nas múltiplas áreas desenvolvimentais, por autonomia das crianças, revelando que a diversidade de atividades fomenta a capacidade de escolha das mesmas (Epstein & Hohmann, 1999). Para começar, registaram-se as partilhas efetuadas, acerca das estratégias e ferramentas mobilizadas pelas crianças, aquando do seu processo de autorregulação, a par do estudo dos melhores locais da sala de atividades para o efeito. Nestes meandros, elaborou-se um plano com e para as crianças, visando a construção desta nova área desenvolvimental, que passava, num primeiro instante, pela

demarcação do espaço em que ficaria consignada. Como este teria de ser de fácil acesso e não poderia impossibilitar a reorganização do espaço da sala de atividades para o momento de descanso das crianças mais novas, decidiu-se que seria junto à área da do Jogo Simbólico. Procedeu-se, neste seguimento, à delimitação desta zona, utilizando cartão fornecido por um dos pais, que se encontrava a remodelar a sua casa. Após esta fase, as crianças começaram a decorar a zona, pintando as paredes. Para tal, procuraram cores alegres, nomeadamente as cores do arco-íris, dado que foi um aspeto mencionado na partilha de estratégias do grupo. De realçar, contudo, que, reconhecendo que o espaço não comportava dimensão para albergar mais do que três crianças em simultâneo, estas foram participando faseadamente, usufruindo, a par disso, da vasta imensidão de potencialidades que o espaço pedagógico lhes providenciava (Epstein & Hohmann, 2019).



Figura 19 – Processo de construção do "Cantinho da Calma"

Já numa fase mais avançada, quiseram apetrechar a área com os materiais que haviam sido sugeridos por elas – como o *slime*, os corações e as fotografias das suas famílias (Diário de Formação, 2022). Neste prisma, mencionamos, primeiramente, que, ao verificar com as crianças a pouca durabilidade do *slime* confeccionado, a diáde mostrou-lhes o que tinha encontrado numa das enciclopédias da sala de atividades – denominado por “*Pote da Calma*”. Nesta linha de raciocínio, após anuírem com a sugestão fornecida, o grupo prontamente procedeu à sua elaboração, tendo, para isso, recorrido a materiais reciclados e a purpurinas. Por seu turno, no que diz respeito às fotografias das famílias, estas foram recolhidas, ao longo de vários dias, após a solicitação das mesmas, via email para os pais, pedindo a sua colaboração. Ora, fruto desta recolha e da ponte permanentemente estabelecida entre a tríade e as famílias, emergia uma partilha de um diálogo familiar que se afigurou crucial para compreender uma dimensão que preocupava uma das crianças. A verdade é que, tal como enfatizamos anteriormente, nem todas as estratégias são benéficas para todos, sendo que, neste caso, para o Eg. (idem), ver no contexto educativo uma imagem dos seus pais o faria recordar da ausência destes, por não estarem lá consigo, incrementando a sua saudade. Nestes meandros, respeitou-se, naturalmente, o superior interesse da criança (Hohmann & Weikart, 2004) que, manifestou, em alternativa, a vontade de colocar uma fotografia da sua árvore de Natal, decorada conjuntamente com os seus progenitores, pedido esse que foi imediatamente aceite. Ainda face a este aspeto se menciona que o mesmo surpreendeu a família, tendo sido desencadeadora de uma conversa “deliciosa”, no parecer dos pais, ao servir como mote para abordar a gestão emocional da criança e a sua ligação à família. Neste

contexto, mais se enfatiza o benefício da permanente dialogicidade todos os agentes educativos, onde se inserem as famílias, dado que potencia o aliar de estratégias comuns entre o contexto familiar e educativo, promovendo-se, assim, um sentimento de segurança (Hohmann & Weikart, 2004; Lopes da Silva et al., 2016).

Integravam, ainda, o *Cantinho*, corações, pendurados no teto, que apresentavam deliberadamente um resultado semelhante a um *móbile*. Esta dimensão espacial, muito valorizada em *Reggio Emilia*, percebido como meio principal para a exposição, contribuiu para o aconchego do espaço, transmitindo, tanto aos pais, como aos colegas e visitantes o enorme potencial das crianças, isto é, as suas competências e o que acontece naquele espaço (Edwards, Forman & Gandini, 1999). Nestes tramites, é meritório destacar que a ausência de fronteiras entre os espaços educativos da instituição potenciou a descoberta de balões sensoriais, com vista a agregar o *Cantinho da Calma*. Deste modo, procedeu-se, então, ao fabrico destes, com massa, arroz, grão e farinha, atendendo ao pedido das crianças. Ultimando a preparação deste espaço, era um aspeto capital criar uma porta para a área desenvolvimental, tornando-a mais intimista e reservada, além de eleger um nome para a mesma. A porta foi, por isso, realizada com algodão e, por se localizar numa das extremidades da sala, o grupo optou por denominá-la de “*Cantinho da Calma*”.

Num momento subsequente, já após o tempo destinado à componente não letiva das atividades, as crianças partilharam o que fizeram neste período. Note-se que uma delas tinha viajado até à Ilha Terceira, onde pôde ver golfinhos e baleias a saltar em alto-mar. Ora, novamente se despoletou uma partilha de experiências e saberes relativos ao mar e à sua zona circundante. A *L.* comentou que numa das suas visitas à praia, um animal de pequena dimensão tinha saltado para cima de si, causando-lhe comichão e desconforto, mas não sabia que ser vivo seria. Inicialmente, pensavam que teria sido um saltão. Contudo, o *J.* explicou que estes seres apenas viviam na floresta, pelo que sugeriu que se deslocassem até à Praia de Miramar, junto a sua casa para confirmar. Para além disso, mais questões foram emergindo como as da *F.*, relativamente às gaivotas, o que veio reforçar a vontade de se deslocarem até à praia. Deste modo, o grupo dirigiu-se até ao gabinete da direção, de modo a averiguar a plausibilidade de irem até lá, sendo que tiveram o aval, mas foi sugerida a Praia da Aguda, dado que nas imediações da mesma se encontrava a Estação Litoral da Aguda (ELA) que poderia, porventura, enriquecer as suas pesquisas.

Nestes meandros, ao visitarem a ELA, puderam observar mais de 60 espécies aquáticas locais e conhecer a tradição cultural da pesca artesanal (Fundação ELA, 2018). As espécies que despoletaram mais admiração no grupo foram o linguado-da-areia e a ampla variedade de camarões. Isto porque o

primeiro se camufla na areia, para se esconder dos seus predadores, e os camarões, por pensarem que estes estavam a voar na água – “*Olha, Margarida, os camarões estão a voar. Olha para as patas deles*” (J., Diário de Formação, 2022). Recuperando o que havia motivado a visita, após questionarem na visita o que teria saltado para a perna da L., ficaram a saber que o mais provável seria ter sido uma pulgado-mar, pelo que foram até ao areal tentar encontrar este ser-vivo. Já na praia, recolheram búzios, conchas e ameijoas, bem como o lixo que foram observando, denotando uma preocupação ambiental.

Além do mais, nas suas deambulações, descobriram animais sem vida – uma enguia e um caranguejo, tendo estado a analisá-los meticulosamente –, pegadas de gaivota – avistando-as, também –, um isco de pesca e, por fim, quem os costuma utilizar – pescadores a retornar a terra. Neste sentido, aproximaram-se deles, numa tentativa de expandir saberes náuticos, nomeadamente relativos ao processo de pesca narrado na primeira pessoa, como se conduzia a embarcação e como é que esta atracava, visto que tinham percecionado as cordas a serem puxadas e encontrado uma âncora na areia.



Figura 20 – Registos fotográficos da Visita à ELA e à Praia da Aguda

Contudo, apenas puderam ver um peixe a ser recolhido da rede, ainda com vida e os camarões no balde, defraudando as suas expectativas, devido à pressa manifestada pelos pescadores, para levarem o pescado para ser vendido na lota durante a tarde.

Sem embargo, importa realçar que os momentos mais significativos para as crianças, tendo por base a nossa observação, se prenderam com a sua livre exploração dos espaços, servindo de exemplo o jogo simbólico com as enguias, as penas de gaivota, uns troncos de madeira e um riacho junto ao paredão, qua apresentava uma estrutura circundante semelhante a uma duna (Fig. 20). Este aspeto vem ilustrar uma vez mais que o espaço exterior é potenciador do jogo e do desenvolvimento de habilidades motoras, como a sua coordenação e a motricidade (Tonucci, 2019; Neto, 2020). Neste enquadramento, enfatizamos, ainda, uma particularidade evidenciada pelo A. Este dia foi especialmente marcante para o mesmo, na medida em que não estabelecendo contacto visual prolongado nem uma evidente coordenação óculo-manual, seguiu com o olhar o enredo da curta-metragem visualizada na ELA e a deambulação pelo areal descalço culminou em risadas sem fim pelo mesmo, assumindo-se como uma nova evidência para o seu desenvolvimento. Quer isto dizer que, perante uma estimulação sensorial coerente e um incremento da superfície de contacto, o mesmo era capaz de estabelecer um progressivo contacto visual com as crianças e adultos em seu redor, manifestando, a par disso, a sua alegria, aspeto crucial para a sua evolução. Quanto à procura

incessante da pulga-do-mar, a mesma surgiu quando menos esperavam, à hora de almoço, tendo sido mote de brincadeiras espontâneas entre as crianças.

Mais tarde, no regresso à instituição, quiseram registar as suas aprendizagens. Como já há algum tempo não colocavam as colocavam no painel, foram revisitá-lo. Após semanas de chuva intensa, este foi-se danificando, devido à humanidade, além de deixar de possuir espaço para espelharem as descobertas sobre os animais que viviam no areal. Neste sentido, propuseram uma reformulação do mesmo, segmentando o mar da areia. Ademais, colocaram os elementos naturais e plásticos que tinham sido recolhidos aquando da saída de campo. Foram, com efeito, utilizados materiais como tinta à base de água, papel de cenário, areia e materiais de pintura diversificados para a concretização do painel e, de modo a proceder às ilustrações relativas às suas descobertas, aguarelas, pincéis variados, tesoura e cola. É de destacar que este painel viria, num momento posterior, a servir de mote para a divulgação do projeto.

Nestes meandros, decorreu a IV fase da MTP que abrange a avaliação e divulgação do projeto, como “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, 2011, p. 10). Todavia, importa realçar que a partilha das aprendizagens e dinâmicas pedagógicas realizadas foi sendo realizada diariamente, ao percecionarem o painel que se encontrava à entrada, potenciando-se um diálogo entre as crianças e os adultos. Além disso, todas as semanas eram divulgados elementos da documentação pedagógica do grupo numa plataforma digital – o *classdojo* –, pelo que era mantida uma contínua e harmoniosa comunicação entre todos os agentes do processo educativo.

Nesta ótica, o grupo fora questionado, de modo a averiguar o seu interesse em apresentar o trabalho desenvolvido e as aprendizagens decorridas ao longo do projeto à restante comunidade educativa, sendo que, as opiniões foram divergentes, em muito motivadas pelas especificidades de cada criança. Quer isto dizer que, embora quisessem mostrar o seu percurso, algumas dispensavam enfrentar uma “audiência”, por causar em si um certo desconforto. Ora, partindo de um dos comentários realizados do B., corroborado pela opinião da C.C., alcançou-se um consenso democrático – a divulgação seria realizada por intermédio da observação do painel e do *Cantinho da Calma* (Diário de Formação, 2023). Propuseram, então, convidar os pais a visitarem a sala de atividades num dia e horário pré-estabelecido, pelo que se atendeu ao pedido destas crianças, reconhecendo a importância deste estreitar de laços entre o ambiente educativo, que visa a inclusão das famílias, numa ligação ecológica (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Deste modo, nessa manhã, estas puderam envolver-se na rotina do grupo, interagindo com o mesmo (Fig. 21).

Por seu turno, relativamente ao processo de avaliação, conceptualizado como autêntico e inseparável da prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016), a tríade incitou a partilha de dificuldades sentidas e colmatadas, bem como a fundamentação de opções tomadas. Com efeito, esta componente estruturante da experiência educacional assumiu-se como um diálogo público, neste caso, sustentado pela documentação pedagógica (Ponzio & Pacheco, 2018) e onde se envolveram todos os agentes educativos. Note-se o seguinte exemplo, aquando do diálogo sobre o *Cantinho da Calma*: “*Margarida, eu fui ao cantinho, fiquei lá, deitei-me e voltei e já estava bom. Resultou!*” (M., Diário de Formação, 2022), reiterando o sucesso da solução concretizada pelo grupo educativo para dar resposta a uma das suas necessidades. Neste âmbito, denota-se que o processo documental acarreta um valor substancial que se manifesta através de múltiplas funções sociais, na medida em que perspetiva assumir-se como um reservatório de memórias e experiências, que possam conduzir a aprendizagens futuras; fornecer informações-chave para a renovação das propostas educativas e ilustrar o percurso evolutivo das crianças, tornando-o visível para toda a comunidade e, enquanto se valoriza a criança neste processo (Edwards, Forman & Gandini, 1999).



Figura 21 – Registos fotográficos da Divulgação do Projeto

Integram, também, a documentação pedagógica elementos como registos de *Pantomina* (Epstein & Hohmann, 2019), como o que descrevemos de seguida. Durante a exploração dos livros existentes na sala de atividades, o M., após ter escutado o comportamento da medusa, mais conhecido por ele como *Jellyfish*, tendo em conta que viveu até ao ano passado nos EUA, quis representá-lo com o seu corpo. Neste sentido, simulou a picada deste ser vivo, quando se sente ameaçado e, posteriormente, representou a presa, que, após este mecanismo de defesa, fica paralisada. Este exemplo ilustra que, mesmo que existam dificuldades na expressão verbal, a linguagem corporal é uma linguagem universal capaz de espelhar muitas das aprendizagens das crianças. Deste modo, salienta-se a importância de uma observação sistemática, atenta e cuidada do educador de infância para melhor compreender as crianças e promover a sua agência na ZDP (Lopes da Silva, 1996).

Sistematizando, a realidade projetual vivenciada potenciou o aprimoramento de múltiplas competências, destacando-se, contudo, o desenvolvimento cognitivo e social decorrente da negociação, escuta e permanente confirmação e/ou reformulação de premissas e indagações (Edwards, Forman & Gandini, 1999). Este desenvolvimento enceta um papel basilar não somente

naquela que é uma educação democrática que irá acompanhar as crianças ao longo da sua vida, como também no processo de construção de conhecimento, por intermédio da assimilação e acomodação (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Sem embargo, tornou-se evidente que algumas das necessidades do grupo, ainda que não inteiramente suprimidas, se modificaram, isto é, existiu um progresso, nomeadamente no que concerne à gestão emocional, que desencadeou um decréscimo significativo no número de conflitos registados. Para este acontecimento, cremos que tenha contribuído uma maior apropriação do espaço educativo, dado que, para Horn (2004), se transforma “num pano de fundo no qual se inserem emoções” (Louro, 2013, p. 75). Mais se refere que, por se constituir ainda numa fase embrionária, o projeto se desenrolou no restante ano educativo, reiterando que é nesta realidade que a criança vê em si reconhecida o seu potencial, nela desempenhando um papel singular, contribuindo com as suas potencialidades para um fim que é de todos.

Em modo de conclusão, para a mestranda, sublinha-se que o aprofundamento de conhecimentos teórico-legais, didático-metodológicos e científicos, aliados à exploração dos documentos normativos se constituíram pedras basilares para a concretização do ciclo de interação educativa (Lopes da Silva et al., 2016) e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional (Sobral & Caetano, 2016). Aliás, mais se frisa que sistematicamente se procurou saber, saber ser, estar e fazer, deixando-se conduzir pelos inquestionáveis protagonistas da ação educativa – as crianças –, mal se reúnam as imprescindíveis condições securizantes e de bem-estar e conforto.

### **3.2. PERCURSO FORMATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Em conformidade com o que ocorreu na EPE, no subcapítulo que agora se inicia, ambiciona-se proceder a uma análise reflexiva sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto da PES, tendo, para isso, por base os referentes teóricos patentes no Capítulo I, a caracterização do contexto e os pressupostos da Metodologia de I-A (Coutinho et al., 2009; cf. Cap. II). Importante será dizer que estes momentos se afiguraram como fulcrais para a construção de uma identidade profissional da docente em formação (Quadros-Flores, 2012), na medida em que se propiciaram momentos de sistemática reflexão, com vista à transformação e conseqüente melhoria das práticas educativas. Aliás, nem seria possível dissociar este processo reflexivo da permanente colaboração com todos os agentes educativos, aspeto consignado e em muito enfatizado na Metodologia de IA (Coutinho, 2014).

Esmiuçando o trabalho colaborativo, cuja menção ainda agora foi feita, salienta-se o papel supremo dos alunos, reconhecidos como a essência e dimensão nuclear de um ensino-aprendizagem dinâmico, significativo e aglutinador de aprendizagens plurais (Ribeiro, 2018). Nestes meandros se

enaltece a observação atenta, participante e minuciosa (Estrela, 1994), não só da singularidade inerente a cada um dos alunos, que o torna único e irrepetível, como também de todo o contexto educativo, por forma a ampliar e aprofundar o conhecimento do par pedagógico face a dimensões como as rotinas pedagógicas, metodologias adotadas e dinâmicas de interação. Objetivamente, podemos dizer que, embora a observação não se tenha cingido apenas nestes, em muito foi apoiada nos guiões de observação construídos pela díade para o efeito, aquando do principiar da PES nesta valência. O preenchimento destes instrumentos de recolha de informação (idem) sustentaram a reflexão para a ação e conseqüente planificação da mesma, considerando que “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11).

Além do mais, amiúde fora a preocupação da mestranda e do seu par pedagógico em conhecer de modo proximal cada elemento da turma, resultando numa aproximação propícia a um clima de segurança e afetividade, “fazendo com que este queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (Portugal, 2009, p. 13), bem como frustrações, conquistas e preocupações, para melhor poder atender às suas especificidades. Neste prisma, mais se refere que a prática colaborativa sistematicamente preconizada, essencialmente com o professor cooperante, mas envolvendo, concomitantemente, a restante comunidade educativa, na medida do possível, conduziu ao desenho de UA que evocavam uma gestão flexível do currículo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Diogo & Vilar, 2000; Diogo, 2010), traduzindo-se no seu cariz transdisciplinar, tendo em vista a atuação na ZDP de cada aluno (Papalia & Feldman, 2013). Deste modo, a tríade identificou focos de dificuldade na aprendizagem e, destarte, se delinearam estratégias e prioridades que os visavam colmatar, sempre valorizando a heterogeneidade do grupo.

Neste contexto, realçamos a significância do desenvolvimento de um projeto de intervenção, sob alçada dos pressupostos da MTP para a concretização de experiências-chave conducentes à aprendizagem plural e holística de saberes, almejando-se, desta forma, “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177), por se considerar a impraticabilidade de segmentar saberes alocados a um só área disciplinar (Leite, 2012). Por conseguinte, foi elaborado um mapa de articulação para cada UA, espelhando-se, tal como o nome indica, uma articulação dos mesmos. Com efeito, destaca-se que, para a elaboração das planificações respeitantes a cada UA, tidas como documentos norteadores da prática educativa, foi imprescindível recorrer a uma vasta panóplia de metodologias ativas, que em si comportam uma visão socioconstrutivista do aluno, reconhecendo-o como aprendiz ativo (Moran, 2013), detentor de conceções e conhecimentos prévios (Fino, 2001) e alguém que *aprende fazendo*, ou seja, que prospera e gera, por consequência, aprendizagens, aflorando estas na possibilidade deste explorar o meio que

o envolve, de interagir com quem o cerca, de se questionar e solucionar problemas emergentes por si vivenciados (Moreira, 2006). Assim se abrem portas para uma desafogada imensidão de possibilidades e percursos diferenciados de desenvolvimento (Batista & Cunha, 2021).

Nestes meandros, “(A)gente de Gaia” afigurou-se como um projeto desencadeador de uma miríade de emoções, experiências de aprendizagem, sucessos e reviravoltas, culminando em múltiplas aprendizagens, que albergavam o saber, o saber-fazer, ser e estar, no qual cada aluno pôde “explorar, errar, refazer empreender” (Moran, 2019, p. 11) e aprender a seu ritmo e de acordo com o seu estilo de aprendizagem (Reif & Heimburge, 2000). Deste modo, os alunos puderam contactar com recursos diversificados, fossem eles analógicos ou digitais, e desenhar um caminho educativo personalizado, fiel às suas idiossincrasias e com base nas estratégias mais adequadas ao seu perfil de desempenho e aprendizagem (idem). Assim, é de realçar que, ao longo deste processo, o papel do par pedagógico se prendeu essencialmente em mediar e fornecer andaimes impulsionadores de aprendizagens, construídas pelos seus aprendentes, ao providenciar um ambiente securizante, estimulante do ponte de vista educativo – devido à múltipla oferta de materiais, estratégias e ferramentas – e multissensorial. Face a este ponto, deve-se, ainda, enaltecer-se o estreitar dos laços entre a tríade, a turma e a docente supervisora institucional, na medida em que esta interação promoveu a indagação, a partilha de saberes e a reflexão, com vista à melhoria das práticas educativas, significativas e com intencionalidade pedagógica, fulcrais para a construção do perfil docente (Coutinho et al., 2009).

De antemão se menciona que o percurso trilhado reflete os emergentes interesses, motivações, necessidades e dificuldades evidenciados pela turma, além de não terem sido, de todo, descuradas as orientações de perfil humanista providas das AE (2018), que possibilitaram uma abordagem aos conteúdos de um modo coerente, harmonioso e contextualizado. Neste sentido, tendo por base as partilhas efetuadas pela turma no *Jornal de Parede*, desde cedo se verificou uma crescente curiosidade relativa à realeza portuguesa (Fig. 22), na medida em que se levantavam questões e se comunicavam descobertas como “O meu pai mostrou-me um vídeo onde se dizia que não foi o Fernão de Magalhães a acabar a viagem [de circum-navegação]. É verdade? Então porque é que foi ele a ficar conhecido?” (N., Diário de Formação, 2023) ou “D. Sebastião morreu mesmo na batalha? Como é que podemos ter a certeza?” (C., Diário de Formação, 2023).

Posto isto e almejando dar resposta a uma das necessidades mais prementes da turma, nesta linha de conta – o aprofundar de momentos fulcrais da História de Portugal (DGE, 2018) – se concebia o presente projeto



Figura 22 – Registo das partilhas da turma no *Jornal de Parede*

em análise. Face a este ponto, interessa-nos focar em determinados aspetos de menção imprescindível. Por um lado, destacamos que, fruto da nossa observação e da recolha de evidências constante no Diário de Formação da mestranda, era notório que nem todos os alunos partilhavam este interesse, pelo que os convidámos a destinar um dos espaços do *Jornal de parede* para a recolha de interesses e motivações, para prontamente serem tidos em linha de conta, complementado a observação sistemática realizada pela díade (Estrela, 1994). Julgamos que este local se tenha afigurado como o mais adequado, ao “complementar[r] e enriquece[r] a função de programação do Conselho, fornecendo informações através da coluna das sugestões e dos juízos emitidos sobre as ocorrências significativas” (Nóvoa et al, 2012, p. 143), razão pela qual este instrumento de pilotagem se assumiu, além disso, como propulsor e sustento para a avaliação formativa do projeto e, a par disso, para a reflexão docente (Coutinho, 2014). Ademais, referir-se que os conteúdos relativos à História de Portugal perspetivados para o 3.º ano de escolaridade não haviam sido alvo de exploração no ano transato, por se privilegiar o superior interesse do aluno e do que o motiva, transpondo-se esta questão para a realidade projetual (Katz & Chard, 2009). Assim, é um claro exemplo do que abarca a flexibilidade curricular, ao possibilitar a tomada de decisões pelo docente, “com a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos” (Castro & Ricardo, 2002, p. 9), que se coadunem com o quadrinómio volátil e intrínseco da turma.

Por conseguinte, construiu-se um mapa conceptual com e para a turma, que espelhasse os seus conhecimentos prévios, indagações e a delineação de estratégias para encontrar as informações necessárias (Rangel & Gonçalves, 2010). Deste modo, partindo deste, as planificações das UA foram minuciosamente delineadas pela tríade pedagógica, ressaltando-se, uma vez mais, que iam ao encontro do prezado quadrinómio *interesses – motivações – necessidades – dificuldades* da turma. Mais se refere que, nesta ótica, o mapa supramencionado fora progressivamente construído pelos alunos, ficando permanentemente visível e de fácil acesso e reconfiguração, ao ser exposto no *Jornal de Parede*. Salienta-se que persiste uma razão fundamental para a seleção deste local, pois o mesmo se refletia como “centro do controlo institucional da execução das atividades e dos projetos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento (Nóvoa et al., 2012, p. 144). Neste seguimento, optou-se por explorar a História de Portugal, estabelecendo-se um cruzamento entre esta e a história local (Mesquita et al., 2016; Quadros-Flores, 2012), enaltecendo, assim, o impacto gaiense para a edificação de uma nação *valente e imortal*. Deste modo, objetivava-se valorizar o património local e, a par disso, aprofundar conhecimentos relativos à realidade que envolvia a turma, incrementando o seu sentido de pertença (Solé, 2009). Ora, esta tomada de decisão efetivou-se ao observar que grande parte do património local era desconhecido para a mesma, não sendo usual frequentarem espaços museológicos e/ou de valor histórico, por anteverem visitar outras cidades

européias e movimentar-se maioritariamente de carro, nas suas deslocações habituais, impossibilitando-os de tomar consciência do intrínseco valor do que a rodeia.

Nesta linha de conta, foram dadas a conhecer e exploradas personalidades emblemáticas da cidade – como Nuno da Silva e a família Anes de Cernache, constituída por nobres cavaleiros – e figuras nacionais (Prior do Crato e Fernão de Magalhães) e internacionais (*Sir Francis Drake*), que, embora não tivessem sido residentes em Vila Nova de Gaia, apresentavam fortes ligações à sua história. A par disso, desenrolaram-se investigações e descobertas face a elementos patrimoniais edificados nesta localidade, elencando-se monumentos históricos – como o Mosteiro da Serra do Pilar ou o Solar Condes de Resende –, as pontes, homenagens como as Alminhas da Ponte e romarias tradicionais. É, ainda, de notar que, fruto da sua pesquisa e da insaciável curiosidade da turma, o projeto sofreu um alargamento. Particularmente aquando da investigação face à produção do vinho do Porto, motivou-se a exploração significativa das ligações estabelecidas entre Vila Nova de Gaia e o Porto, ao ser patente a sua interdependência, apesar do vasto histórico de confrontos entre si (Mattoso, 1999).

Neste âmbito se depreende que a característica identitária mais sonante de um projeto é o facto de o mesmo encetar uma investigação (Katz & Chard, 2009), onde aluno se torna um investigador e o par pedagógico também não pôde deixar de o ser. Desta forma, o mesmo “começa por estabelecer hipóteses [de cariz pedagógico], isto é, toma como ponto de partida para o que pretende explicar, certas afirmações que lhe parecem úteis para chegar ao fim que deseja” (Carvalho, 2004, p. 22). Nestes meandros, a díade esteve em constante procura e estudo, a fim de aprofundar os seus conhecimentos em torno da realidade envolvente à instituição, tendo-se, para o efeito, sustentado em literacia científica relativa ao tema, bem como na visita e contacto com espaços municipais, alguns deles funcionando até como arquivos históricos, como o Solar Condes de Resende. Terminado este segmento, refletia-se acerca das estratégias, ferramentas, metodologias e recursos mais adequados, tendo em vista despoletar a acomodação de novos saberes, por parte da turma (Quadros-Flores, 2012). Aliás, enaltece-se a decisão pedagógica de apetrechar a sala de aula com recursos analógicos e digitais diversos, “de modo a proporcionar (...) experiências educativas integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), além de conduzir a múltiplas descobertas encetadas pelos alunos. Face a este aspeto, importa mencionar que foi solicitada a colaboração das famílias, de modo a enriquecer o decurso do projeto, na medida em que se proporciona “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (idem, anexo I). Assim, foi impreterível o estabelecimento de uma relação coesa com estas (Mata & Pedro, 2021), possibilitando o desenho de um projeto que envolva e valorize o papel interventivo de todos os agentes do processo educativo (Moran, 2017).

Consequentemente, focando-nos no objetivo principal do projeto e num perfil de base humanista, onde o aluno adota uma postura ativa, foram desencadeados momentos conducentes à aprendizagem baseada na descoberta, simulação, pesquisa e exploração, sendo, por isso, maioritariamente de carácter transdisciplinar, refletindo a preocupação da tríade nortear a sua ação pedagógica, entre outros aspetos, pela articulação curricular (Cosme et al., 2020). Para a docente em formação, destaca-se que a planificação de UA e a sua concretização de modo progressivo e gradual pelo par pedagógico, com coadjuvação, desencadeou uma apropriação paulatina, autónoma, segura e confiante do exercício da prática educativa profissional (Ribeiro, 2020), sendo clarividente o contributo basilar de todas elas, quer para a turma, quer para a díade.

Voltando a nossa atenção, neste momento, para a Fase III da MTP, relativa à execução do mesmo, urge mencionar que, considerando a impossibilidade de apresentar uma ampla diversidade de ações desenvolvidas, dado que condicionaria o aprofundamento da sua análise, foram selecionadas determinadas sessões englobadas no projeto “(A)gente de Gaia”, mais especificamente referentes a duas UA. Neste sentido, perpassado um breve contexto da emergência do projeto e explicitado não só o seu esqueleto (cf. Apêndice B), como os seus principais objetivos, potenciando uma maior compreensão do percurso trilhado desde o principiar do projeto até à sua divulgação, passar-se-á para a reflexão sobre algumas das ações desenvolvidas em contexto, por providenciar a edificação de um identidade profissional coesa e permanente reconfigurada (Ribeiro, 2020).

Assim, iniciaremos a exploração da Unidade de Aprendizagem denominada “Uma neblina de metro, por terras gaienses”, na qual “trazer a localidade para dentro da sala de aula é potenciarmos a formação de cidadãos conscientes, é favorecermos a competência histórica, é garantirmos uma função social e individual para a História” (Alves, 2014, p. 65). Nestes meandros, a UA, com a duração de dois dias, principiou-se com o cumprimento de um dos elementos mais fulcrais da rotina da turma – a partilha de novidades – que, por si só aduz ao desenvolvimento de competências consignadas no PASEO, fundamentais para o séc. XXI (Delors et al. 1996; Oliveira-Martins et al., 2016).

Previamente à descrição e análise da UA propriamente dita, importa referir que a Lenda de D. Sebastião já havia sido explorada pelos alunos, no 2.º ano de escolaridade, pelo que o desafio inicial objetivava, mais do que nortear e estimular a curiosidade da turma para o desenvolvimento de conhecimentos e competências transversais (Ribeiro, 2011), realizar um levantamento desses conhecimentos prévios, que, de acordo com a perspetiva de Ausubel & Sullivan (1989), se afiguram como pilares cruciais para a aprendizagem. Assim sendo, o desafio lançado consistia na escuta e visualização de um avatar de Nuno da Silva, dando continuidade ao que tinha sido explorado na UA

anterior, ancorada na abordagem de aprendizagem por simulação (Silva & Gomes, 2015) – *“O mistério que nos rodeia: Nuno da Silva, um sujeito a quilómetros de distância”* –, onde se mencionava um percalço na sua viagem de circum-navegação, motivada por uma batalha, junto a Marrocos. Ademais, suscitava a curiosidade da turma em ver o que poderia advir do nevoeiro, levando-os a procurar o espaço exterior, propiciando a aprendizagem (White, 2011), dado que “levar a matemática [e outras áreas curriculares] para fora da sala de aula permite que as crianças possam experienciá-la, podendo verificar que esta está em todo o lado (...) e divertir-se com ela” (Dubiel, 2000, p. 2; Ganhão, 2017).

Neste seguimento, procedeu-se à elaboração de uma nuvem de ideias, refletindo as conceções prévias acerca da Batalha de Alcácer-Quibir, que permitiram tornar clarividente o ponto de partida para o desenvolvimento das estratégias, para que melhor se adequassem à sua ZDP (Fino, 2001; Papalia & Feldman, 2013), comprovando que o docente deve refletir na ação, por forma a garantir o sucesso da aprendizagem dos seus educandos. Já no espaço exterior, ao invés da mestranda confirmar a veracidade das suas conceções, esta optou por promover um momento de escuta ativa da canção “A Lenda de D. Sebastião”, da autoria de Gonçalo Prata, envolvendo-se gradativamente com a mesma (Fonseca, 2012), onde pudessem confrontar os seus pensamentos com as informações por si recolhidas, considerando que, à luz do que se encontra no Cap. I e corroborado pelas palavras de Teixeira & Sobral (2010), para que possa ocorrer aprendizagem, é premente que os sujeitos deste processo modifiquem as suas conceções, providas da sua realidade quotidiana e contextual. Findado este momento, salienta-se que foi possível aferir que a turma já dominava o mito do sebastianismo, contudo, podia explorar mais aprofundadamente a componente científica, nomeadamente o que motivou o confronto, o que nele ocorreu e como a batalha impactou o futuro da nossa nação.

Após um diálogo norteado pelas questões orientadoras colocadas, o grupo-turma exultou o carácter destemido de D. Sebastião, ao enfrentar um exército que sabia ser mais numeroso e melhor preparado para o confronto (Oliveira-Marques, 2018). Neste enquadramento, destaca-se que a última questão colocada pela díade incitou um novo desafio (Quadros-Flores, 2012) – *“Como poderíamos representar o ocorrido na batalha no nosso tabuleiro de xadrez?”* – que se materializou numa aproximação ao jogo de xadrez, com recurso ao corpo humano, ao invés das suas características peças (Bravo, 2012), cuja intencionalidade pedagógica remetia não só para se colocarem perante uma simulação das adversidades enfrentadas pelos portugueses, como para instigar a perceção dos alunos, face às aprendizagens que decorrem da sua realidade quotidiana, ou seja, que algo com que são confrontados diariamente lhes pode induzir a conceitos programáticos das demais áreas do saber, neste caso o tabuleiro de xadrez. Reportando-nos, neste momento, para o episódio propriamente dito, há diversos aspetos a ser considerados.

Primeiramente, prontamente se escutaram as hipóteses levantadas pelos alunos, cumprindo-se o ciclo de investigação estatística (DGE, 2018). Após terem mencionado que teria de existir uma disparidade no número de elementos que constituíam os dois exércitos, dialogaram entre si, de modo a alcançar um consenso, tendo sido acordado que a divisão seria de 8 para 12, por estar um aluno ausente da instituição naquele dia. Salienta-se que, neste aspeto dialógico, se exultou o patente no PASEO, nomeadamente na dimensão que nos remete para o relacionamento interpessoal, onde os alunos se envolvem “em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Relacionam-se em grupos (...) em espaços de discussão e partilha” (Martins et al., 2016, p. 25). Além do mais, é meritório dar ênfase à oportunidade educativa inerente a este consenso que falamos. Isto porque, tal como abordado no capítulo precedente, a turma, por vezes, apresentava uma relação conflituosa. Neste sentido, encara-se o conflito como uma oportunidade de crescimento, ao promover o processo de equilíbrio e autorregulação do aluno, além de desvendar eventuais necessidades de aprendizagem do mesmo (Costa, 2003; Jares, 2002). Foi, também, curioso observar e refletir sobre o processo decorrido, face a outro parâmetro. Se por um lado, o *D.* recorreu a percentagens, o *S.* optou por realizar dois agrupamentos, inicialmente, de igual número de elementos, e ir, paulatinamente, passando elementos de um agrupamento para o outro, até alcançar um resultado que lhe parecesse promissor para a distribuição da turma pelos dois exércitos (Diário de Formação, 2023). Deste modo, corrobora-se a multiplicidade de estratégias de resolução de problemas possíveis para um problema comum (Polya, 2003), induzida pela singularidade de cada aluno, que se apresenta como pano de fundo para a aprendizagem. Por conseguinte se refere que esta variedade de soluções oportuniza que as vozes da diferença aflorem em sala de aula, enriquecendo o processo educativo.

Dirigindo, neste momento, o foco para o principiar do próprio jogo, o mesmo efetivou-se com um tabuleiro quadriculado que não apresentava as dimensões tradicionais (Bravo, 2012), uma vez que o espaço exterior da instituição fora reaproveitado para o efeito, por se constituir um espaço onde se estabelece “a existência de interdependência e interativa do sujeito com o meio, mediado pelos



*Figura 23 – Reaproveitamento do tabuleiro existente no espaço exterior para a dinâmica pedagógica em análise*

instrumentos materiais e simbólicos do seu espaço” (Rocha, 2017, p. 67). Este local foi selecionado por já existir um tabuleiro gravado na sua planta, ainda que de pequena dimensão (Fig. 23) e ambicionava demonstrar que a aprendizagem decorre da espontaneidade desencadeada pelo contacto com o ambiente que os rodeia, deliberada ou inconscientemente.

Acontece que nem todos estavam familiarizados com as regras do xadrez, pelo que ao invés da mestranda proceder à sua explicitação, esta optou por deixar que fossem os alunos que as dominavam a explicá-las aos colegas, conferindo-lhes o seu primordial papel para uma aprendizagem colaborativa e sociodemocrática. Como complemento, foram distribuídas fichas de jogo, onde constava a informação necessária sobre a sua peça – o seu nome, como se poderia movimentar e capturar peças do exército adversário – para incrementar uma progressiva apropriação do funcionamento do jogo por parte de toda a turma. Aliás, as figuras presentes nas peças tornaram essa informação mais clara e visual, aludindo aos diferentes estilos de aprendizagem, propostos por Gardner (Reif & Heimburge, 2000). Menciona-se, ainda, que, ao termos modificado a constituição dos exércitos, foi, de igual modo, impreterível um reajuste na distribuição das peças, pelo que se optou por reduzir primeiramente o número de peões e, caso necessário, as peças que apresentavam uma maior restrição de movimentos em cada jogada (Bravo, 2012).

Contudo, fruto da nossa observação, esta questão causou particular desconforto para os alunos que jogam xadrez no seu quotidiano, na medida em que colocaria em causa algumas estratégias e desencadearia constrangimentos na organização das peças, ao condicionar o número de quadrados do tabuleiro. Assim, desencadeou-se uma reflexão na ação, por parte da díade, ao perceberem esta realidade, pelo que a mesma optou por dialogar com a turma (Coutinho, 2009). Ultrapassada esta questão, os alunos compreenderam e quiseram ver até que ponto impactaria o seu jogo. Para a mestranda, esta situação nela instigou uma mais significativa compreensão da sua condição de eterna aprendiz “que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar” (Freire, 2001), originando-se uma reflexão sobre como um pequeno fator provocou um aumento considerável nos confrontos entre a turma, no decurso do jogo, traduzindo-se, por vezes, em conflito, embora, para alguns, tenha potenciado uma oportunidade para fazer emergir e/ou sobressair habilidades diversas como a liderança e a adoção de uma postura empática (Diário de Formação, 2023).

Sintetizando, esta atividade constituiu-se como “uma poderosa ferramenta educativa” (Bravo, 2012, p. 58), na ótica da mestranda, ao inculcar a necessidade dos exércitos comunicarem entre si, delineando uma estratégia conjunta (Fig. 24), desenvolvida em permanente colaboração e cooperação (Martins et al., 2016), aspirando o resultando tão aguardado, não somente por consistir numa das dificuldades mais prementes na turma (cf. Cap. II), como também por desencadear competências respeitantes às Relações Interpessoais, patentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2016). Além do mais, foi evidente o raciocínio lógico bem estruturado de uns (DGE, 2018) e amplamente difundidos pelos colegas para posterior definição de estratégia, bem como o surgimento, amiúde, de conflitos protagonizados por outros, quando o mesmo não ocorria, na medida em que houve alunos a

movimentar-se por sua iniciativa individual, o que, na perspectiva dos restantes colegas lhes podia “ter custado a vitória” (Diário de Formação, 2023). Com efeito, existiram momentos que exigiram mediação por parte da díade (Sobral & Caetano, 2016; Morgado & Oliveira, 2009), nomeadamente, os motivados por um dos alunos com temperamento mais volátil, que chegaram, em certos casos, a manifestar comportamentos violentos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Nestes, a díade ambicionou “levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva (...) fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 49), privilegiando, contudo, a sua autonomia para a resolução, sendo este equilíbrio um desafio para a profissão docente. Analisando retrospectivamente a ação pedagógica, ressalva-se que o aluno pôde aliar a teoria com a prática, acomodando os conhecimentos (Quadros-Flores, 2012), ao estar ativamente envolvido na aprendizagem (Tesani, 2004). Contudo, a mesma carece de certas modificações, caso se volte a realizar uma atividade semelhante com o grupo educativo em questão. Teria sido mais benéfico, por exemplo, se não fosse uma atividade que tão prontamente apelasse à competitividade de uma forma tão inata. Isto porque a noção de competição pode acarretar duas conotações bem distintas, uma conducente a uma visão mais positiva do que a outra, ao traduzir-se na emergência do individualismo, que se manifestou presentemente na prática em análise, ou da cooperação, notória em instantes, com alguns alunos, tendo sido esta última um claro exemplo do que era a nossa intencionalidade educativa (Gonçalves, 2016). Por fim, destacar que, à semelhança das restantes ações desenvolvidas, esta potenciou refletir sobre a prática pedagógica, com vista à sua melhoria (Freire, 1996; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), partindo do pressuposto de que aprendemos fazendo e em colaboração (Delors et al., 1996).



Figura 24 – Recolha de evidência da delineação de uma estratégia conjunta

Prosseguindo para a atividade que desta adveio, os alunos foram confrontados com uma nova questão – “Será que este tabuleiro podia ser reconstruído na nossa sala?”. Neste momento, a mestrande adotou uma postura de mentora, incitando o questionamento e a reflexão, levando o aluno a mobilizar as suas conceções e aprendizagens prévias para responder à questão (Piaget, 1976; Quadros-Flores, 2012), na medida em que o tabuleiro proporcionou a exploração de conceitos como áreas e perímetros, além de desenvolver a orientação espacial (DGE, 2018). Nestes meandros, a mesma perspetivava a sua revisão e sistematização (idem). No entanto, com as respostas apresentadas por algumas dos alunos, foi possível verificar uma constante confusão entre os dois conceitos, razão que nos levou a regressar à sala e recuperar as suas conceções, querendo isto dizer que se aduz à primazia da revisão de saberes para uma paulatina acomodação dos mesmos. Ao utilizar o tabuleiro de xadrez, notoriamente se fez sentir o interesse manifestado pela turma em descobrir a resposta à

questão orientadora colocada. Assim sendo, evidenciaram-se diferentes e diversificadas estratégias de resolução de problemas, uma vez que, após a explicação das noções supramencionadas, se observaram resoluções que recorriam a esquemas, desenhos e dedução lógica (Polya, 2003; Boavida et al, 2008). Neste enquadramento, foram propostos novos desafios que visavam a aplicação dos conhecimentos. Estes consistiam em tarefas de cariz aberto (Ponte, 2005), a ser resolvidas em grupos de trabalho, embora cada aluno efetuasse o registo do seu raciocínio no seu respetivo caderno diário.

O recurso a esta estratégia efetivou-se, além do mais, a fim de colmatar a lacuna existente na turma de respeito mútuo e de competências sociais que promovem o trabalho em equipa, estimulando, concomitantemente, o desenvolvimento de um dos pilares de Delors (cf. Cap. I) – *aprender a viver juntos* (Delors et al., 1996), que tal como o nome indica cimenta a diversidade de competências necessárias para o século XXI. Mais se refere que a distribuição dos grupos de trabalho foi previamente decidida pela tríade, de modo a conciliar um ambiente harmonioso, onde coabitavam elementos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como de temperamento, na medida em que esta heterogeneidade é promotora de desenvolvimento de competências de foro cognitivo e emocional. Deste modo, perspetivava-se minimizar a mediação do adulto na gestão de conflitos, fomentando-se a autonomia dos alunos nesta dimensão, sendo de salientar que o mesmo se verificou. Os elementos do grupo com opiniões mais divergentes foram capazes, com a ajuda dos restantes membros, de explicitar o seu raciocínio, vendo-o ser valorizado e encontrado em conjunto a melhor forma de solucionar o problema que havia surgido.

Ao concretizar as tarefas propostas, num momento inicial, os alunos manifestaram alguma dificuldade em compreender como alcançariam uma solução possível. Contudo, tal como surge evidenciado na Fig. 25, após ultrapassada essa primeira adversidade motivada pelo carácter aberto da proposta, inúmeras foram as soluções encontradas, para cada uma das tarefas. Isto fez com que os alunos mais inseguros como a *L.*, o *V.* e a *M.J.* se sentissem mais confortáveis a partilhar as suas respostas, contrapondo com o que usualmente fariam, isto é, duvidar das suas capacidades e eliminando qualquer resposta que não fosse concordante com a maioria, sem primeiro verificar a sua veracidade. Neste enquadramento, é de mencionar que se tinha previsto o recurso à aplicação *Geogebra* (Hohenwarter, 2007), por constituir uma “poderosa ferramenta na resolução de problemas” (Abar, 2015, p. 4; Fernando, 2018; Fuchs & Hohenwarter, 2004), ao possibilitar a criação de cenários conducentes a processos investigativos, onde os alunos são incitados a verificar propriedades diversas e formular

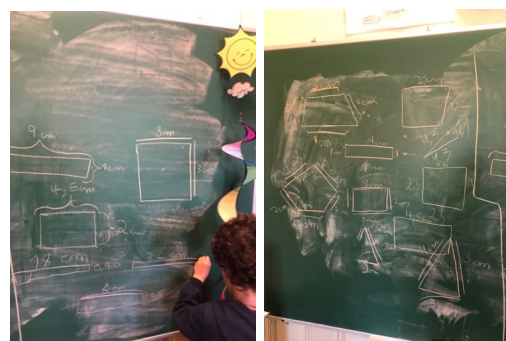


Figura 25 – Evidências das soluções encontradas pela turma

questões (Brunheira & Ponte, 2016). Por conseguinte, este recurso de Geometria Dinâmica desencadeia a “aprendizagem matemática, contribuindo para uma melhor significância dos conteúdos” (Trindade & Bulegon, 2017, p. 146). Contudo, devido a infortúnios causados por sucessivas falhas de ligação à internet na instituição, optou-se por não a utilizar, decisão que, retrospectivamente analisando, se afigurou adequada, na perspetiva da mestranda, por ter possibilitado que os alunos manipulassem objetos, realizassem dobragens no papel e recorressem a desenhos, enquanto se concretizavam aprendizagens significativas para estes (Onrubia, 2001). Assim se enfatiza a necessidade do docente continuamente (re)configurar a sua planificação face a imprevistos, para que o mesmo, prontamente, possa refletir na ação e dela fazer brotar um novo sentido para a prática educativa decorrente, ao adequar a mesma às novas especificidades requeridas no momento.

Neste contexto, recorda-se a perspetiva socioconstrutivista da educação na presente UA, onde a aula não se restringiu “a um espetáculo, onde o professor tem o papel de ator e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos” (Estanqueiro, 2010, p. 39), tendo sido, aliás, voltada para o papel crucial do aluno enquanto ser pensante e agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem (cf. Cap. I). Além do mais, a coadjuvação foi fulcral para um apoio personalizado e diferenciado a cada aluno, ampliando a compreensão e acomodação de novos conhecimentos no córtex frontal pelo mesmo (Quadros-Flores, 2012). Na impossibilidade de analisar na totalidade a restante UA, menciona-se, apenas, que, no dia seguinte, se procedeu a uma recolha de evidências de toda a comunidade escolar, sob a alçada da questão principal – *“Qual seria a tua primeira medida enquanto rei/rainha, se te fosse dada essa oportunidade, aqui e agora?”* – de modo a providenciar o mote para a sua oficina de escrita, inerente à Hora da Criatividade, constante na sua rotina (cf. Cap. II). É meritório mencionar que a interação entres os dois níveis educativos se afigura como facilitadora de uma transição suave (Zenhas, 2022). Neste tramite, destaca-se o cuidado do grupo que se dirigiu à Sala do Mar em partilhar o que a criança com NAS tinha verbalizado, por muito que não correspondesse a palavras concretas, ilustrando a sua inclusão na comunidade educativa (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).



Figura 26 – Registo fotográfico do diálogo com a Sala do Mar

Nesta linha de raciocínio, importa particularizar momentos referentes a outra UA, por ter sido nela que se construíram elementos-chave para a divulgação do projeto. Destaca-se que a mesma comportava múltiplas componentes, pelo que foi pertinente a sua repartição pelo par pedagógico, possibilitando uma análise mais cuidada dos mesmos. Ao divulgar o projeto, tornamo-lo em algo que passa a ser de todos, não perdendo a sua singularidade, balizando e nutrindo um processo dialético, de enriquecimento e de celebração, ao ilustrar aprendizagens e inquietações (Nóvoa et al., 2012).

Em Assembleia de Turma (Nóvoa et al., 2012), foram discutidos e propostos os elementos que viriam a constituir a divulgação do projeto, ficando acordado entre alunos, a díade e o docente cooperante, que seria composta por uma maquete que ligasse a cidade de Vila Nova de Gaia ao Porto, onde se observariam os monumentos investigados pelos alunos, bem como as pontes, que se assumem como o elo de ligação entre as cidades. A par disso, integraram esta fase da MTP outros elementos, como a criação de uma música, refletindo o que é ser um habitante gaiense, um jogo que colocava à prova os conhecimentos sobre personalidades icónicas das duas cidades supramencionadas, um livro com as expressões típicas destas localidades e, por último, um podcast, disponível online, onde as famílias podiam acompanhar o desenvolvimento do presente projeto, escutando a perspetiva pessoal dos alunos. Por conseguinte, ambicionava-se incrementar um sentimento de pertença à cidade, ao desaguar numa consciência histórica que exercitava “a defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir” (Alves, 2014, p. 71).



Figura 27 – Registo fotográfico das fases de construção dos monumentos

Ora, neste enquadramento, o nosso foco primário será a materialização dos monumentos investigados pelos grupos de trabalho, na maquete que foi construída em colaboração pela turma. Esta recorreu exclusivamente a materiais reciclados, por decisão da turma, em muito motivada pela procura destes pelos alunos para produções suas, mesmo até no âmbito de projetos seus como a *Jas Space*, por forma a incitar uma crescente compreensão da necessidade de preservar o ambiente, (cf. Cap. II). Como tal, foi possível envolver as famílias e a comunidade escolar, através da recolha de materiais, como embalagens de plástico diversas, caixas de cartão de diferentes dimensões e espessura, tecidos, entre outros, exultando a ausência de fronteiras entre os agentes educativos (Mata & Pedro, 2021). Assim, cada grupo de trabalho procurou descobrir mais sobre monumentos históricos da cidade, servindo de exemplo o Convento de *Corpus Christi*, a Capela do Senhor da Pedra, a Alfândega, a Casa do Infante e o World of Discoveries. Para tal, foi mobilizada uma ampla diversidade de fontes, bem como recursos concebidos pela díade, por forma a nortear uma pesquisa fundamentada e fidedigna, como a *WebQuest*, que prospera o desenvolvimento de competências inevitáveis para o séc. XXI (March, 2004). Além do mais, a perpétua comunicação mantida com as autarquias ancorou esta mesma pesquisa, chegando a potenciar a visita a alguns dos locais, como a Alfândega e a Casa do Infante e o acesso a arquivos históricos variados.

Mais tarde, seguiu-se um momento fulcral de estabelecimento de uma escala adequada para a construção da maquete, de modo a que ficassem visíveis os locais pelos alunos explorados. Mais se

refere que, após breve discussão em Assembleia, aquando da construção da mesma, se verificou que a parte respeitante a Vila Nova de Gaia teria de apresentar maior dimensão, tendo em conta a distância dos diferentes locais a representar. Por esta mesma razão, a escala da cidade do Porto foi reduzida, tendo-se procedido apenas à representação de uma parte mais próxima da Ribeira.

No que concerne à materialização dos monumentos, o material mais escolhido pelos alunos foi o cartão, tendo sido o principal suporte de construção da Alfândega, Casa do Infante e o Convento de Corpus Christi. Contudo, para a Capela do Senhor da Pedra, os elementos do grupo optaram por recorrer a uma cápsula de café para a construir, sendo o rochedo e o areal feitos de jornal e a cruz de palitos de espetada. Por sua vez, o *World of Discoveries* foi cimentado por uma embalagem de queijo fresco, voltada ao contrário. Assim, o grupo de trabalho quis representá-lo, utilizando tinta à base de água e palitos, de modo a construir a ponte de acesso ao 2.º piso. Contudo, teve alguma dificuldade em fazê-lo porque a tinta não se afigurava adequada a este material, tendo sido alvo de reflexão, na avaliação do projeto, ao verificar que grande parte da tinta tinha saído. Esta construção desencadeou o desenvolvimento de competências multidisciplinares. Com o decurso das pesquisas, emergiram aprendizagens ao nível Leitura e da Escrita, no caso do Português, e dos domínios da Sociedade e da Tecnologia, ao pesquisar monumentos patrimoniais e personalidades históricas (DGE, 2018). Destarte, a própria construção da maquete reúne em si implícita e explicitamente saberes adquiridos referentes às competências curriculares de Matemática e Educação Artística. Particularizando a aprendizagem matemática, habilidades inerentes ao Domínio de Geometria e Medida, foram despoletadas, como as medições e noções espaciais e, do mesmo modo, ao Domínio Números e Operações, com os cálculos necessários para a definição das escalas e posterior a construção dos monumentos (idem). No que diz respeito à Educação Artística, mais concretamente às Artes Visuais, salienta-se, maioritariamente, o desenvolvimento de competências que remontam à Experimentação e Criação, ao “experimentar possibilidades expressivas dos materiais” (idem, p. 8) e, conseqüentemente, escolha de técnicas e materiais conducentes ao resultado pretendido e ao dar aso à sua intrínseca criatividade, transposta para as suas produções plásticas, que perspetivam espelhar os conhecimentos por si adquiridos.

Neste enquadramento, foi, tal como supramencionado, produzido um jogo que visava, à semelhança da maquete, deixar a marca da turma na instituição, valorizando o património local da mesma. A fim de o tornar possível, cada aluno pesquisou uma personalidade emblemática de Vila Nova de Gaia e do Porto, atribuída pela diáde. Face a este ponto, destacamos Helena Sá e Costa, pianista portuense que marcou “a vida cultural e musical do Porto na sua época” (Meloteca, 2017), desconhecida para a maioria dos alunos. Após a investigação do G. e posterior partilha com a turma do texto por ele redigido, este quis mostrar o programa de um espetáculo em homenagem à artista,

promovido pela Casa da Música, a que fora assistir, com a sua família. Originou-se, assim, um diálogo sobre este momento, tendo-se descoberto que o irmão da C. tinha participado nesse mesmo recital. Deste modo, é notória a significância da permanente comunicação entre os agentes educativos, não excluindo, de todo, as famílias deste processo determinante para a aprendizagem. Do mesmo modo, foi construído o livro “Alapa-te e ouve”, explorado pelo par pedagógico, em colaboração do Centro Social da localidade, albergando expressões típicas gaienses e portuenses. Por último, salienta-se o papel fundamental desempenhado pelo *podcast* da turma, que adotou o nome “A História de Porto e Gaia”, na Assembleia da Turma (Niza, 2015). Nela, foram paralelamente discutidos tópicos como o número de episódios a realizar, a seleção dos seus nomes e a eleição dos responsáveis por cada um deles, tendo sido gravados, no total, 5 episódios, disponíveis na plataforma *Soundcloud*. Neste sentido, importa mencionar que o Podcast possibilitou o desenvolvimento de competências no âmbito da oralidade, da construção discursiva e o incremento da segurança aquando da expressão oral e partilha (DGE, 2018). Além do mais, ao permanecer *online*, permite visitar as suas produções quanto se deseje, pelo que se eternizam estes momentos de aprendizagem (Júnior & Coutinho, 2007).

No que diz respeito à Fase IV da MTP, que integra a divulgação e a avaliação, começaremos por discutir como se divulgou o trajeto preconizado ao longo do desenvolvimento do projeto. Assim sendo, a turma optou por elaborar dois convites independentes, sendo um deles destinado às famílias e o restante à comunidade escolar, sendo que a entrega dos convites foi complementada com uma visita a cada uma das salas da instituição e o diálogo com todos os adultos que lá trabalhavam. Neste seguimento, a turma construiu um guião da apresentação do seu trabalho às restantes turmas, sendo que este não se efetivou com os grupos da EPE. Neste caso, possibilitaram que as crianças circulassem calmamente pelo espaço, sob a indicação de que estariam diante de um mapa da cidade onde todos viviam e que o mesmo era frágil, pelo que deveriam ter um cuidado acrescido no seu manuseamento. Desta forma, seguiu-se um momento de questões e curiosidades das crianças, que foram atenciosamente respondidas pelos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Tendo em conta que o dia selecionado para a divulgação enfrentou o constrangimento do registo fotográfico para o livro anual da instituição, nem todos os alunos estiveram presentes em todos os momentos destinados a apresentação do projeto à comunidade educativa. Desta forma, à medida que as famílias iam chegando à instituição, era o próprio educando que conduzia a respetiva família pela experiência imersiva providenciada pela turma. Nesta, podiam explorar a maquete, constituída por informação adicional contida em *QR Codes*, que explicaremos de seguida, observar evidências foto e filmográficas do percurso até então decorrido, escutar episódios do *podcast*, manusear o livro

“Alapa-te e ouve” e, ainda, jogar ao *Quem é Quem?* das personalidades emblemáticas do Porto e Vila Nova de Gaia.

Os códigos QR supramencionados emergiram da vontade dos alunos em partilhar as pesquisas que haviam preconizado, de forma acessível e clara para todos, sem sobrecarregar visualmente a maquete por eles construída. Torna-se, então, inequívoco que a tecnologia desencadeou um "ambiente de aprendizagem em que o aluno [e restante comunidade educativa] é levado a um processo de exploração e explicação" autónomo (Skovsmose, 2008, citado por Silva & Penteado, 2009, p.1075). Do mesmo modo, salienta-se que nem todos os familiares interessados puderam comparecer ao momento da divulgação. Deste modo, no imediato, foi aberta a possibilidade dos pais efetuarem videochamada para que fosse possível a apresentação do projeto pela voz do seu educando. Por sua vez, o registo desta fase incorporou o *Paddlet* da turma, permitindo que todos os elementos que não se puderam fazer presentes, tivessem acesso ao que havia sido apresentado (Sarmiento et al., 2009), primando-se, assim, a relação escola-família, que se reflete positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ademais, refere-se que a turma tinha convidado a comunidade escolar para um momento musical, onde apresentariam uma das músicas por si construídas. Contudo, este momento não se chegou a concretizar, uma vez que parte dos alunos tiveram de ir para a aula de Karaté dinamizada na instituição, o que, na ótica da formanda, foi um ponto menos positivo do dia em questão, por se considerar que, previamente dialogando entre a tríade, se podia ter encontrado um momento mais oportuno. Assim se engrandece a pertinência da antecipação das ações, para que seja possível uma melhor adequação das mesmas e dos momentos em que ocorrem.

Remontando ao processo de avaliação, intrínseco à IV Fase da MTP, o mesmo constituiu-se de carácter formativo, previamente descrito no Capítulo I. Desta forma, no decurso do projeto de



Figura 28 – Registos fotográficos da divulgação do Projeto

intervenção, foram sendo observadas as competências adquiridas e/ou desenvolvidas, ao preconizar-se uma observação sistemática e participante (Estrela, 1994) das ações pedagógicas, sendo estas evidências recolhidas nas grelhas de observação elaboradas para cada UA pela díade. Do mesmo modo, estas grelhas possibilitaram uma reflexão sobre e para ação mais cuidada e fundamentada pelo par pedagógico, em permanente diálogo com o professor cooperante e a

supervisora institucional, devido à adoção da Metodologia de IA (cf. Cap. II), com a devida conotação associada a uma postura indagadora e conseqüente prática reflexiva (Coutinho et al., 2009), tendo sido sinalizadas dificuldades e necessidades evidenciadas pela

turma, bem como aspetos a melhorar relativos à postura da mestranda, com vista à sua paulatina melhoria (Cardinet, 1990).

A par disso, a Assembleia de Turma e o próprio Jornal de Parede (Niza, 2015), à luz do que foi referido acima, aquando da contextualização do projeto, despoletou uma constante visão do impacto que as ações desenvolvidas estavam a ter nos alunos, nomeadamente na regulação das suas relações e aprendizagens, escutando as suas perspetivas pessoais. Só tendo esta perceção real é que se transfiguraram e edificaram novas UA que fossem evidentemente significativas para a turma, não descurando a sua dimensão inter e transdisciplinar, bem como o respeito pelo ritmo e estilo diferenciado de aprendizagem de cada um dos jovens que tínhamos diante de nós. Além do mais, as famílias e a comunidade educativa explanaram a sua opinião sobre o projeto, aquando da sua divulgação – *“Parabéns! Adorei! Muito importante a forma como aprofundaram o conhecimento de Gaia tão criativamente! Gostei muito da partilha com os idosos”* (Pai da C., Diário de Formação, 2023), – bem como ao longo do seu desenvolvimento, em diálogos estabelecidos na instituição ou via paddlet.

No culminar desta experiência formativa, termina-se dizendo que foi evidente o envolvimento precioso e determinante da turma, ao ser confrontada com situações desafiantes que emergiam da sua comunidade local (Moreira, 2006). Mas, mais do que isso, é meritório mencionar o desencadear da construção da sua identidade pessoal, nacional e social, “seja nas vertentes de conhecer, ser, fazer e viver com os outros” (Alves, 2014, p. 68), anuindo aos pilares de Delors (1996), seja na mobilização do quadro de saberes propostos por Morin (2002), cruciais para uma educação voltada para o séc. XXI. Aliás, ao perspetivar o Estudo do Meio como espinha dorsal para o projeto, se desencadeou o desenvolvimento de competências plurais e holísticas, desde a componente investigativa, como o sentido crítico, a par do poder de argumentação perante as evidências históricas recolhidas e a aceitação de opiniões contrastantes, bem como o desenvolvimento das demais áreas do saber, sem espartilhar tempo a elas destinado. Além disso, sendo o docente um facilitador e mediador dessas aprendizagens, é fulcral referir que a mestranda investiu continuamente na investigação de estratégias metodológico-didáticas e de recursos históricos adequados e fidedignos, tendo sido uma das suas dificuldades mais acentuadas. Aliás, estratégias como as Camadas de Inferência (Chapman, 2021) afloraram e são um reflexo da pesquisa preconizada. Por último, frisar que se outrora não se tivesse estabelecido um contacto tão proximal com as entidades locais, o projeto de intervenção não teria sido tão rico, espelhando a magnitude e importância que apresenta a colaboração em educação.

## METARREFLEXÃO

*"Trilhar empreendimentos onde se conjuga a infinidade de mãos não poderia ser fácil ou estaria perante um cenário não só idílico, como utópico e ilusório. Mas tampouco se afasta menos da quimera, desta vontade de construir cada instante, vendo o mundo na lisura de uma criança. De modo taciturno, se avança e recomeça fervilhando a concretização do sonho que se começa a afigurar uma miragem da realidade" (Diário de Formação, 2023)*

Aproxima-se cada vez mais o culminar desta etapa – a formação inicial –, mas nem tampouco se encerra o “vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação” (Lopes, 2007, citado por Marta, 2015, p. 44).

Neste sentido, este ciclo educativo que habilita para a dupla docência (DL n.º 79/2014, de 14 de maio) foi edificado nos pilares da educação de Jacques Delors, numa trajetória “com trilhos emaranhados, mas que se faz caminhando pelas bermas da emotividade, da criatividade e da vontade” (Marta, 2015, p. 36), pautando-se por uma progressão não linear do *aprender a conhecer* para o *aprender a ser*, prorrogando-se um contínuo ciclo do desejo de *aprender a aprender* (Delors et al., 1996). Quer isto dizer que, só vivenciando experiências contextuais, colocamos à prova e na prática os saberes teórico-legais e metodológicos, que visaram a preparação da mestranda para construir um *know how* pedagógico e, conseqüentemente, saber como agir em realidades instáveis, imprevisíveis e de uma significativa complexidade (Block & Bausch, 2014).

Deste modo, a Prática Educativa Supervisionada, ao ter sido preconizada em dois níveis educativos sequenciais, tornou possível essas mesmas vivências, fazendo vir à tona as inúmeras dificuldades e exigências que comporta o desempenho de uma profissão tão desafiante como a de ser educadora/professora, onde efetivamente se deve adotar uma postura camaleónica, não para se esconder/camuflar, passando despercebida, mas no sentido da transformação, dando, aliás, vida e cor ao contexto educativo em que se insere, enquanto se vai adaptando às necessidades deste.

Neste enquadramento, destaca-se o preponderante papel da Metodologia de Investigação-Ação e do Ciclo de Interação (Stenhouse, 1998; Lopes da Silva et al., 2016), reconhecendo que todos efetuamos uma transição ecológica amiúde, com o principiar de qualquer nova realidade, na qual temos de nos entrosar (Quadros-Flores, 2012). Assim, esta base referencial de teor teórico convida-nos a realizar um sistemático investimento na investigação (Flores, 2014) e no *aprender a aprender* (Coutinho et al., 2009), tal como evidenciado em cima, preparando-nos para o séc. XXI, quotidiano em

constante mutação, com vista à melhoria da prática educativa (Elliot, 1997), ao incitar à reflexão “para”, “na” e sobre a “ação” (Máximo-Esteves, 2008).

Ademais, refere-se que, no decurso do estágio curricular, se efetivou um trabalho colaborativo colossal que providenciou o desenvolvimento de competências essenciais para a docência (Cardoso, 2018), como as elencadas por Perrenoud (2004), nomeadamente a construção de dispositivos de diferenciação pedagógica, a planificação e dinamização de aprendizagens contextualizadas e significativas para os respetivos aprendentes e a gestão do seu sucesso. Além disso, promoveu a aprendizagem em rede (Delors et al., 1996), crucial para o futuro que porventura se avizinha (Moss, 2016), na medida em que se afigura um trabalho em conjunto para a posterioridade no exercício da profissão, reconhecendo que só assim é “possível ir mais longe” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Por este motivo, a realização da PES em díade possibilitou delinear estratégias ponderadas, diversificadas e inovadoras, que vão ao encontro do quadrinómio interesses – motivações – necessidades – dificuldades do grupo educativo, com vista ao seu desenvolvimento holístico, onde as crianças assumem o leme da aprendizagem (Serra, 2004). Nesta linha de raciocínio, o docente tem a responsabilidade de

despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir, proporcionando atividades e recursos que constituam um leque de aprendizagens intersetadas pelas dimensões afetivas, sociais, éticas e culturais. Este imperativo só será possível se se *aprender a ser*, se *aprender a estar*, se se *aprender a fazer* e se se *aprender a conviver* com pessoas, contextos e novos saberes, de forma interativa, dinâmica e criativa. (Marta, 2015, pp. 137 – 138)

Ora, na ótica de Mota-Teixeira (2008), é na transição da formação inicial para o exercício da profissão que se tecem os primeiros fios identitários, sendo a sua identidade volátil, no sentido em que vai sendo (re)construída, à medida que o docente vai protagonizando e observando novas realidades, que o conduzem a modificar antigas conceções. Isto porque se “antes pensava, agora sei/sinto, penso ser/fazer”, de acordo com a perspetiva de Mota-Teixeira (2002), citada por Marta (2015, p. 154). Assim, mais se enfatiza a dimensão determinante que a PES comportou para a edificação da identidade profissional docente. Neste sentido, é meritório mencionar que, neste emaranhado de vivências, se soltaram amarras, renunciando-se ao comodismo e, como tal, se desenvolveram a cada incessante pulsar competências reflexivas. Além do mais, reaviva-se o confronto das expectativas com a realidade, na qual se testemunharam mudanças paradigmáticas de antigas

conceções, que o tempo não desfez, como a salutar necessidade de pôr de parte, muitas vezes, convicções nossas, por muito bem intencionadas e sustentadas que sejam, deixando-nos viajar e conduzir pela espontaneidade de uma criança. Não por simbolizar desinteresse da nossa parte, antes pelo contrário, mas por significar que nos resumimos à condição de eternos aprendentes e, que por isso, muito temos ainda por desvendar e quem sabe se uma criança não pode ser mais experiente relativamente a determinada matéria, e estar disponível para nos estender a mão, por forma a atuarmos e nos desenvolvermos na nossa própria ZDP. De igual modo, exulto o gravitar eterno para o ardor que enceta este ser, que nos convida a partilhar consigo as suas conquistas e a aproveitar o momento, como se de uma aurora boreal se tratasse, de tão especial que se torna, desprestigiando toda e qualquer dificuldade sentida, como o trivial desafio de sempre pautar pela inovação.

Este caminho que agora se finaliza culmina, assim, com um sentimento revigorante, acalentando o sonho de vir a transformar vidas, com a prática pedagógica, seja enquanto educadora ou professora do 1.º CEB, sem nunca esquecer este “primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8), uma vez que o perfil de dupla docência se enquadra na *aprendizagem até ao fim da vida*, objetivando-se a apropriação de competências fundamentais para o seu exercício profissional (Correia, 1999, citado por Marta, 2015).

Para concluir, optou-se por recuperar a mensagem deixada na dedicatória. Deste modo, almejo ser o “sol do futuro”, perspetivando fazer o meu melhor por cumprir com o perfil de desempenho que de mim é esperado (DL n.º 240 e 241, de 30 de agosto); “o sorriso mais puro”, norteando a minha prática pela afetividade e empatia, respeitando as idiosincrasias dos que se cruzam no meu caminho (Papalia & Feldman, 2013); “quem te chama e dá a mão”, quer isto dizer, que procurarei incitar a criança a desenvolver competências, através do *aprender fazendo* (Delors et al., 1996) e que estarei junto a ela quando necessário para atuar na sua ZDP, ou a respeitar a sua autonomia (Vygotsky, 1995). Além disso, “vou procurar criar, sem medo de voar”, oportunidades únicas do ponto de vista desenvolvimental, sustentadas por pedagogias socioconstrutivistas e estratégias adequadas aos seus ritmos e estilos de aprendizagem (Reif & Heimburge, 2000); e “na procura do ser, crescer a brincar”, isto é, não receando ter de me reinventar a cada prática (Freire, 1996), em prol do meu crescimento, sendo que tal só será possível se me permitir deixar conduzir pela espontaneidade dos acontecimentos, recordando o ciclo sem fim do *aprender a aprender*.

Só me resta dizer que mal posso esperar que chegue o dia em que possa dizer em plenos pulmões que “finalmente chegou, o amanhã virou, virou hoje e os sonhos serão realidade” (Clã 93, 2018), sabendo que nada me deixará mais feliz e orgulhosa do percurso até então decorrido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abar, C. A. A. P. (2015). *A contribuição da geometria dinâmica na resolução de problemas*.  
[https://www.researchgate.net/publication/264893126\\_A\\_Contribuicao\\_da\\_Geometria\\_Dinamica\\_na\\_Resolucao\\_de\\_Problemas](https://www.researchgate.net/publication/264893126_A_Contribuicao_da_Geometria_Dinamica_na_Resolucao_de_Problemas)
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, pp. 217-238. Porto Editora
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Alcantara, E. (org.), Cecília, A., Ribeiro, A., Panizzi, C., Natividade, D., Custódio, F., Mactavisch, F., Gomes, G., Paiva, G., Rodrigo, H., Cristian, J., Magalhães, J., Sobral, J., Leoncio, L., Merçon, L., & Paschoeto, L. (2020). *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas*. (1.ª ed.) Editora Ferp.  
[http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia\\_De\\_Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf)
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (orgs.). Lisboa, J., Campos, J., Mendes, M., Fernandes, D., Lopes, F., Santana, M., Santos, V., Silva, C., Candeias, I., Maia, I., Lopes, A., Costa, A. B., Santos, E. F., Araújo, M. F., Cruz, O. M., Cardona, M. J., Almeida, A., Oliveira, D., Fonseca, M., Lúcia, A., Carmo, C. & Marcelino, I. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Coimbra: Almedina
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 5, 62-88.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso\\_Integr%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integr%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf)
- Alves, L. A. (2014). A história local como estratégia para o ensino da história. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72)

- Antunes, I. P. (2014). *Artes Plásticas na Pedagogia Waldorf: O Fazer Artística da Criança*. [Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23514/2/ULFBA\\_TES\\_838.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23514/2/ULFBA_TES_838.pdf)
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espana, S.A.U.
- Ashby, N. & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145- 161
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. Barberán, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Ausubel, D. & Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. México: Editorial Paidos
- Bacich, L. & Holanda, L. (2020). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projeto integrando conhecimentos na educação básica*. Porto Alegre: Penso
- Bahê (2023). *Origens*. Agrupamento 143 – S. Mamede Infesta – CNE
- Batista, M., L & Cunha, P., M., V. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70
- Bloom, B., & al., e. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives* (Handbook1 - Cognitive Domain). New York: McKay
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58

- Bravo, N. A. P. (2012). *Xadrez, a chave para uma maior criatividade na Educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/15286/1/Xadrez%20a%20chave%20para%20uma%20maior%20criatividade%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Brunheira, L. & Ponte, J. P. (2016). *Realizar construções geométricas com o GeoGebra: O contributo do AGD para a estruturação geométrica*. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15897/1/atas\\_EIEM\\_2016.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15897/1/atas_EIEM_2016.pdf)
- Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência*. Ciência e educação em Ciência. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Cardinet, J. (1990) *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université
- Cardoso, N. (2018). Trabalho colaborativo entre professores: aprender com os outros. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 778-755). Instituto Politécnico de Bragança
- Carvalho, R. (2004). *Howard Gardner e as Inteligências Múltiplas*. Jornal Appai educar. [http://www.appai.org.br/Jornal\\_Educar/jornal35/historia\\_educacao/howard.asp#](http://www.appai.org.br/Jornal_Educar/jornal35/historia_educacao/howard.asp#)
- Castro, E. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cervantes, M. L. & Ortiz, G. (2015). La formación científica em los primeiros años de escolaridade. *Panorama* (17). pp. 10-23

- Ciência Viva, C. (s/d). *Flutua ou não?*. Pavilhão do conhecimento.  
[https://webstorage.cienciaviva.pt/public/pt.cienciaviva.io/recursos/files/flutua\\_ou\\_nao\\_escritorio\\_8656935425e849.pdf](https://webstorage.cienciaviva.pt/public/pt.cienciaviva.io/recursos/files/flutua_ou_nao_escritorio_8656935425e849.pdf)
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, páginas 21-35.  
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18580.pdf>
- Clã 93. (2006). Passos certos, passos errados. In Agrupamento 902 – Moreira da Maia (2009). *Amar, Servir, Vencer*
- Clã 93. (2007). Agarra o momento. In Agrupamento 902 – Moreira da Maia (2009). *Amar, Servir, Vencer*
- Clã 93. (2018). *Caminho Vivo*. Agrupamento 902 – Moreira da Maia.  
<https://www.youtube.com/watch?v=UrVOsX9iyoQ&list=LL&index=29>
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática – Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Departamento de Ciências e Educação e do Património
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora
- Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular - Decreto-Lei n.º 55/2018*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.  
[https://doi.org/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo\\_avaliativo\\_afc.pdf](https://doi.org/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf)
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355- 380
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Delors, J. (org.), Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., 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*. Porto: Edições ASA
- Dewey, J. (2010) *A pedagogia de Dewey*. (7a ed.) Melhoramentos
- Dewey, J. (2002) *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'água
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Física, 4.º ano*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_educacao\\_fisica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_educacao_fisica.pdf)

- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, 4.º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática, 4.º ano*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_4.o\\_ano.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português, 4.º ano*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores
- Dubiel, M. (2000). *Math Trail in Beacon Hill Park*.  
<http://britton.disted.camosun.bc.ca/geometry/mathtrail.pdf>
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Lisboa: Penso
- ELA, F. (2018). *Fundação ELA*. <https://fundacao-ela.pt>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. (3.ª Edição). Madrid: Ediciones Morata
- Epstein, A. S. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Editorial Presença. <https://doi.org/315244/10>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora
- Ewert, A., Place, G. and Sibthorp, J. (2005) Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225-239. <http://dx.doi.org/10.1080/01490400590930853>
- Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158
- Fialho, I. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares. Relato de experiências realizadas em jardins de infância. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. Número Extra-VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Enseñanza de las ciencias en un mundo en transformación
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Flores, M. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Tradução de César Armando Gómez. Labor S.A.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (35.ª Edição). São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos Professores*. <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>
- Fuchs, K. & Hohenwarter, M. (2004). *Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra*. [http://www.geogebra.org/publications/pecs\\_2004.pdf](http://www.geogebra.org/publications/pecs_2004.pdf)
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação* (pp. 47-77). Porto Editora
- Ganhão, A. (2017). Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Objetiva
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora

- Gómez, Á. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8a ed.), (pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata
- Gonçalves, J. M. L. (2011). O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. (J. F. Almeida, Trad.). Porto: Porto Editora
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science: Towards a personalized approach*. Buckingham: Open Press University
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em acção*. (3.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. (3.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA
- Johansson, E. & Einarsdottir, J. (coords.), Bertram, T., Pascal, C., Puroila, A., Estola, E., Juutinen, J., Viljamaa, E., Skriver Jensen, A., Brostöm, S., Bjervås, L., Röthle, M., Pálmadóttir, H.,

- Fugelsnes, K., Zachrisen, B. & Hännikäinen, M. (2018). *Values in Early Childhood Education: Citizenship for Tomorrow*. New York: Routledge
- Junior, J. B. B. & Coutinho, C. P. (2007). *Podcast em Educação: Um Contributo para o estado da arte*. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. (1ª ed.). Pioneira
- Kozanitis, A. (2017). Las pedagogías activas y el uso de los TICs em contexto universitario: ¿una combinacion? *Revista Diálogo Educacional*, 17(2), 479-502.  
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955009>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó
- Leite, C. M. F. A. F. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92
- Leite, F. M. (2015). *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária - Estudo de Caso*. Universidade Portucalense
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2(49), 27-53.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4a ed., pp. 109-140). Porto Editora

- Lopes da Silva, M. I. R. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Lopes, S. R. O. & Ribeiro, M. C. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 756-764). Instituto Politécnico de Bragança
- Louro, D. (2013). *Aprender a escutar as crianças*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY\\_LOURO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf)
- Malaguzzi, L. (1993). *Una carta per tre diritti / A charter of rights*. From the “The Hundred Languages of Children” exhibition catalogue. Preschools and Infant-Toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia & Reggio Children <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/RC-100LM-CartaDiritti-3.pdf>
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image from the Child: Where Teaching Begins*. Child Care Information Exchange, 96. (Reprint permission granted by Exchange Press). <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- March, T. (2004) The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, v. 61, n. 4, p. 42-47
- 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*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas

- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). Centro de Investigação e Intervenção Educativas
- Martins, M. A. (1997). *Educação Pré-Escolar: Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Formação de Professores. Lisboa: Ministério da educação
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Mayer, D. V. F. L. (2009). *Uma Educação com Sentido: Reflexão sobre a Escola, hoje*. Porto: Papiro Editora
- Meloteca (2017). Helena Sá e Costa – Piano. <https://www.meloteca.com/portfolio-item/helena-sa-e-costa/>
- Merriënboer, J. V., Correia, S. & Paiva, J. (2012). *As Novas Tecnologias*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

- Mesquita, C., Rodrigues, M., Ribeiro, M. & Lopes, R. (2016). *As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES*, comunicação apresentada no 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência. Braga: Portugal
- Miguéns, M. I. (dir.). (2005). *Educação e família: actas / Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
- Moran, J. (2013). *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*. José Moran – Educação Transformadora. [https://moran.eca.usp.br/?page\\_id=29](https://moran.eca.usp.br/?page_id=29)
- Moran, J. (2017). *A importância de construir Projetos de vida na Educação*. José Moran – Educação Transformadora. [https://moran.eca.usp.br/?page\\_id=29](https://moran.eca.usp.br/?page_id=29)
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*. 1(39), 10-13
- Moreira, A. & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60
- Moreira, J. L. (2006). *Educação para o Património – O exemplo de Machico* (1.º ed.). Machico: Câmara Municipal de Machico
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget
- Moss, P. (2016). Serviços para a infância e escola obrigatória: uma parceria forte e igualitária. In *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia: 10 princípios*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Mota-Teixeira, C. (2008). *Construção da Identidade Profissional em contextos de inserção profissional: Perspetivas e Inquietações dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Perspetivas Didáticas e Áreas Curriculares, Faculdade de Ciência da Educação da Universidade de Santiago de Compostela
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto

- Niza, S. (2015). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. (2.<sup>a</sup> ed.). Tinta da China
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., Marcelino, F., Ramos do Ó, J. (coords.) & Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta da China
- Oguz-Unver, A., & Yurumezoglu, K. (2009). *A Teaching Strategy for Developing the Power of Observation in Science Education*
- Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. Instituto Politécnico de Leiria e APEI
- Oliveira-Marques, A. H. (2018). *Brevíssima História de Portugal*. Lisboa: Tinta da China
- Oliveira-Martins, G. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Alves da Encarnação, M., M. G., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Tracy, S. J., Parente, M. C. & Alarcão, I. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Garmston, R. J., Lipton, L. E., Kaiser, K. & Harris, B. M. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (orgs.), Araújo, A. F., Pimentel, A., Goulart de Faria, A. L., Lino, D. M. B. C., Sanches, E. C., Vieira, F., Formosinho, J., Machado de Araújo, J., Elias, M. D. C. & Angotti, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (coords.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D. M. B. C. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª Edição). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Barros Araújo, S. (orgs.), Formosinho, J., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I. & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Porto: Edições ASA
- Ordine, N. & Gouveia, R. (2017). *A Utilidade dos Saberes Inúteis*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Pacheco, J. & Pacheco, M. F. (2017). *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Edições Mahatma
- Papalia, D. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª Edição). Porto Alegre: Artmed
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª Edição). Lisboa: Mc Graw Hill

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, pp. 166-216. Porto Editora
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 24- 33). Ministério da Educação Departamento da Educação Básica
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, 13, 20-25
- Pierri, S. I. P., & Oliveira, D. C. M. (2019). Horário Livre: a liberdade de escolher os espaços de aprender e brincar. IX Fala Outra Escola
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva
- Ponte, J. P. (org.) (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Porto: Porto Editora
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180

- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM
- Ponzio, E & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte – A génese de novas construções sociais de aprendizagem*. Lisboa: Edições Mahatma
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, (1), 9-24
- Pozo, J. I. & Crespo, M. Á. G. (1998). A solução de problemas em ciências da natureza. In J. I. Pozo. *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed. p. 67 – 102
- Prado, D., & Artur, A. (2022). Diferenciação pedagógica: um caminho para a inclusão. In C. Magalhães, & A. Artur (Orgs.), *Travessias Luso-Brasileiras na Educação de Infância* (pp. 149-170). Pedro & João Editores
- Präss, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. Scrinia Libris. [https://doi.org/https://www.fisica.net/monografias/Teorias\\_de\\_Aprendizagem.pdf](https://doi.org/https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf)
- Quadros-Flores, P. A. (2012). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas
- Quivy, R., Marquet, J. & Campenhoudt, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Reif, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva - Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas. Volume I*. Porto: Porto Editora

- Reif, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva - Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas. Volume II*. Porto: Porto Editora
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir, actividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Edições Cosmos
- Ribeiro, D., Correia, A., & Monteiro, S. (2020). Cultura e educação: contorno (in)desejáveis numa sociedade multifacetada. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(50), 207-235. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200084>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *EstreiaDiálogos*, 5(1), 35-46
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto. *Profforma*(2), 1-5. [https://doi.org/http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](https://doi.org/http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf)
- Ribeiro, D. (2022/2023). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- Ribeiro, D. (2007). Diário Colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Alfredo Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp. 41-56. Edições Pedagogo
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré- escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. (INCTE) *III Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas*, (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança
- Ribeiro, M. C. (2018). Formação de professores e educadores: o professor enquanto profissional de desenvolvimento humano. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E.

- M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 33-34). Instituto Politécnico de Bragança
- Rocha, M. L. (2017). *O brincar no tempo livre da criança. Brincar e aprender na infância*, 57-76
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1.º ciclo. In Gestão Curricular no 1.º Ciclo. In Educação, M. *Gestão curricular no 1.º CEB: Monodocência – Coadjuvação - Encontro de Reflexão* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB
- Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto Editora. <https://doi.org/978-972-0-34464-9>
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e a Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- SERRA. (2020). *Crescer a brincar*. <https://www.youtube.com/watch?v=KSfe3kEUMXg&list=RDVGuZYpkrVRo&index=2>
- SERRA. (2023). *Capaz*. <https://www.youtube.com/watch?v=VGuZYpkrVRo&list=RDVGuZYpkrVRo&index=1>
- Silva, A. (1991). *O Método Montessori*. (3.ª Edição). Lisboa: Editorial Inquérito

- Silva, A. C. & Gomes, A. S. (2015). *Conheça e utilize software educativo: avaliação e planejamento para a educação básica*. Série professor criativo: construindo cenários de aprendizagem. Pipa Comunicação
- Silva, G. H. G. & Penteado, M. G. (2009). *O trabalho com geometria dinâmica em uma perspectiva investigativa* [Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 1066-1079. [http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica\\_artigo17.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo17.pdf)
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 9 (1), 111-118. [http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Siraj-Blatchfor, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores
- Sobral, C. & Caetano, A. P. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadores de infância. *EstreiaDiálogos*, 1(1) 40-55
- Solé, M. G. P. S. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Ramo de Estudos da Criança. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>

- Souza, S. C. & Dourado, L. (2015). *Aprendizagem baseada em problemas (APB): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547288017.pdf>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (4.ª Edição). Madrid: Ediciones Morata
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). *Os professores e a coadjuvação em sala de aula. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional* (pp. 771-788)
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187
- Tesani, T. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>
- Tonucci, F. (2019). *A cidade das Crianças*. Santa Maria da Feira: Ágora K
- Trindade, R. (coord.). (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya
- Trindade, L. P. & Bulegon, A. M. (2017). GeoGebra: recurso tecnológico no ensino da matemática. In Lima, R. M. (Ed.), *Mídias na Educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes* (pp. 139-159). Porto Alegre: Editora Evangraf. <http://penta3.ufrgs.br/MidiasEduc/livro/Midias%20educacao%20-%202017.pdf>
- Trindade, J., & Fiolhais, C. (1996). A Realidade Virtual no Ensino e Aprendizagem da Física e da Química. *Gazeta de Física*, 19(2), 11-15. <https://doi.org/https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/40791/1/TrindadeRealidadeVirtual.pdf>

- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a Unicef
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, Y., & Manzi, S. (2017). Processo Ensino-Aprendizagem e o Paradigma Construtivista. *Interfaces Científicas Educação*, 5(3), 66-74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p65-74>
- Vasconcelos, T. (coord.), 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., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_pr ojeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr ojeto_r.pdf)
- Vecchi, V. (1999). What Kind of space for living well in school? In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed.), *Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children
- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu - VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize
- Ventura, M. D. (2021). *Brincar na Natureza: Uma necessidade em Jardins de Infância em Meio Urbano*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências – ISEC Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39366/1/Magda%20Ventura.pdf>
- Viçosa, C., Taha, M., Soares, E., & Silva, F. (2017). Unidade de Aprendizagem: desenvolvendo a cidadania através da temática trânsito. *Revista Ciências & Ideias*, 7(3), 88-100. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22407/2176-1477/2016.v6i3.574>

- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications, Ltd
- White, R., & Stoecklin, V. L. (2008). *Nurturing children's biophilia: Developmentally appropriate environmental education for young children*. Collage: Resources for Early Childhood Educators.  
<https://www.whitehutchinson.com/children/articles/downloads/nurturing.pdf>
- Zenhas, A. (2022). *A Integração escolar das crianças na transição de ciclo*. Viseu: PsicoSoma

## NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República: I.ª Série – A, n.º 201. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República: I.ª Série – A, n.º 201. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf)

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República: I.ª Série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República: I.ª Série, n.º 92. Ministério da Educação e Ciência. <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República: I.ª Série, n.º 240. Ministério da Educação e Ciência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República: I.ª Série, n.º 65, páginas 1123-1128. Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Diário da República: I.ª Série, n.º 176, páginas 3159-3191. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/63-2016-75319452>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República: I.ª Série, n.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República: I.ª Série, n.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 10 – A/2020, de 13 de março. Diário da República: I.ª Série, 1.º Suplemento, n.º 52. Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República: II.ª Série, n.º 178. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República: II.ª Série, n.º 128. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)

Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 5 de abril. Diário da República: II.ª Série, 1.º Suplemento, n.º 66, páginas 3 – 10. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/1-f-2016-74059570>

Despacho normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República: II.ª Série, n.º 143. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho normativo n.º 6944 – A/2018, de 19 de julho. Diário da República: II.ª Série, n.º 138. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República: I.ª Série, n.º 166. Assembleia da República. <https://files.dre.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República: I.ª Série, n.º 165. Assembleia da República, páginas 6213 - 6218. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/47-2006-540784>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República: I.ª Série, n.º 237. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf)

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República: I.ª Série – A, páginas 670-673. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)

Portaria 233 – A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018, 1.º Suplemento, Série I, páginas 2 – 23. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

## **OUTROS DOCUMENTOS**

Diário de Formação (2022), elaborado pela Mestranda

Diário de Formação (2023), elaborado pela Mestranda

Projeto Educativo (2021), elaborado pela Equipa Pedagógica da instituição cooperante

Projeto Curricular de Escola (2015), elaborado pela Equipa Pedagógica da instituição cooperante

Projeto Curricular de Grupo (2021), elaborado pela Educadora Cooperante

Projeto Curricular de Turma (2022), elaborado pelo Professor Cooperante

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

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

**Relatório de Estágio da Prática Educativa  
Supervisionada**

Ana Marqarida Duarte Pinto

