

M

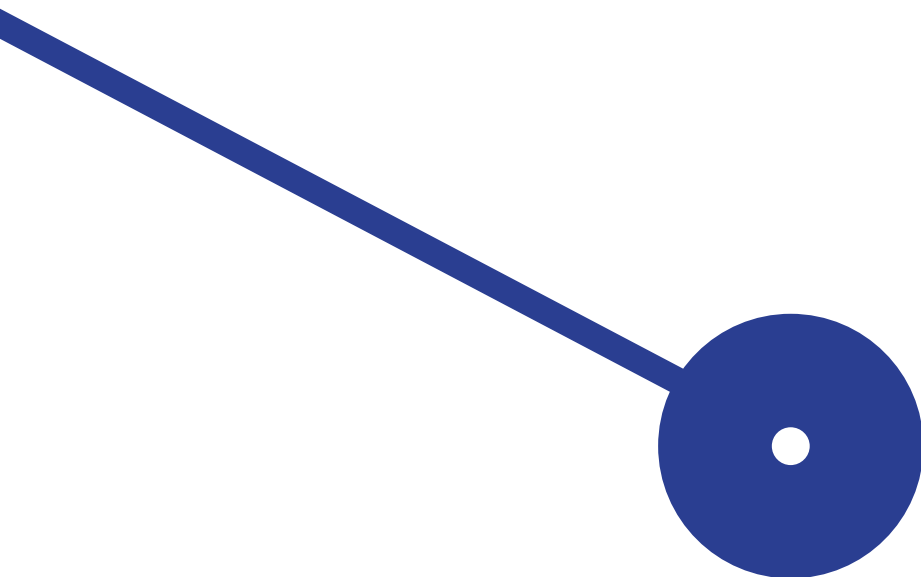
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Lígia Maria Oliveira Silva

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Lígia Maria Oliveira Silva

Relatório de estágio: Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros-Flores

Professora Doutora Cândida Mota

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, julho de 2022

Aos meus avós e padrinhos. Eternamente grata por serem os meus pilares! Sem o vosso apoio incondicional este percurso não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa tão importante e ansiada pelos últimos cinco anos, considero imprescindível prestar um agradecimento a todos aqueles que me apoiaram e me permitiram chegar até aqui.

Aos meus avós maternos por todas as palavras de incentivo, por todas as horas que passaram a escutar-me, por todos os beijos e abraços e por permitirem que este sonho se tornasse real. Obrigada por se orgulharem da todas as minhas conquistas. Esta é, também, uma vitória vossa!

Ao meu padrinho pelas infundáveis palavras de motivação, pelos abraços e por sempre acreditar que eu seria capaz de chegar ao fim desta etapa, até mesmo quando eu própria não acreditava. Serei eternamente grata por todos os momentos que compartilhamos! À minha madrinha por nunca permitir que alguém me abalasse e por ter garantido sempre o meu bem-estar. Não me esquecerei nunca do dia em que, graças a ti, decidi aceitar o desafio de ser professora. És uma inspiração na minha vida! São um exemplo a seguir!

Ao meu namorado que me acompanha há oito anos e que experienciou estes últimos cinco com a mesma intensidade que eu! Grata por estares sempre disponível para me ouvir e enxugar as lágrimas. Foste, sem dúvida alguma, a pessoa que, além de mim, mais sofreu com os momentos menos bons deste percurso. Em momento algum consideraste desistir ou me deixaste fazê-lo. Devo-te, igualmente, esta vitória!

À minha grande amiga e companheira Sofia Gomes com quem, ao longo deste último ano, dividi todas as minhas ansiedades, frustrações e conquistas. Não poderia ter pedido alguém melhor para me acompanhar. Muito grata por toda a dedicação!

Às supervisoras institucionais, professora Ana Rita Férias e professora Cândida Mota, por toda a disponibilidade, pela partilha de conhecimento, por exigirem sempre o meu melhor e por todos os conselhos dados. Obrigada por toda a dedicação!

Às professoras cooperantes, por ter sido tão bem recebida. Grata, também, por todas as palavras de incentivo e por todos os momentos de partilha e de aprendizagem!

Por fim, eternamente grata a todas as crianças, por me terem permitido entrar no seu mundo e por me terem ensinado tanto. Nunca esquecerei cada uma de vocês!

RESUMO

O presente documento constitui o relatório de estágio inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgindo como um requisito à finalização do mesmo para a obtenção da profissionalização de docente com duplo perfil.

Salienta-se a importância das metodologias adotadas neste percurso: a Investigação-Ação, que regeu toda a ação, enquanto docente, e o percurso na Prática Educativa Supervisionada, e a de Trabalho de Projeto, assumindo uma dimensão didática. Estas possibilitaram a implementação e concretização de práticas pedagógicas refletidas, tendo por base a observação e reflexão contínua sobre os contextos educativos, promovendo uma atitude reflexiva e indagadora na prática docente.

No presente relatório, evidenciam-se dois projetos desenvolvidos, entre outras intervenções, os quais focaram o desenvolvimento das crianças na área da Cidadania e Desenvolvimento. Destacam-se, assim, alguns conceitos abordados como a diferença, a multiculturalidade e o respeito pelo outro, uma vez que se acredita que a escola assume um papel fundamental na formação dos alunos para o exercício da cidadania e para a aquisição valores de justiça social, de igualdade e de solidariedade.

Ressalta-se, por fim, o trabalho colaborativo com a equipa educativa, interações estas que resultaram num enorme crescimento pessoal e profissional, bem como o facto de se ter preconizado uma ação educativa inscrita no paradigma socioconstrutivista, tendo-se atribuído à criança o papel ativo de construtora do seu próprio conhecimento e agente principal no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Educativa; Investigação-Ação; Trabalho por Projeto; Multiculturalidade; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

The present document constitutes the internship report inserted in the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, which integrates the study plan of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, which appears as a requirement for the completion of the same to obtain the professionalization of teacher with double profile.

Stands out the importance of the methodologies adopted in this path, the Research-Action, which guide all the action as a teacher and the path in the PES, and the Project Work methodology, assuming a more didactic dimension. These enabled the implementation of thoughtful pedagogical practices, based on observation and continuous reflection on educational contexts, promoting a reflective and inquiring attitude in teaching practice.

In this report, two projects are highlighted, among other interventions, which focused on the development of the area of Citizenship and Development. Thus, some concepts addressed such as difference, multiculturalism and respect for the other stand out, since it is believed that the school assumes a fundamental role in the formation of students for the exercise of citizenship and for the acquisition of values of social justice, equality and solidarity.

Finally, emphasizes the collaborative work with the educational team, interactions that resulted in an enormous personal and professional growth, as well as the fact that an educational action inscribed in the socio-constructivist paradigm was recommended, with the child being given the role builder of its own knowledge and main agent in its development and learning process.

Keywords: Educational Practice; Action research; Multiculturality; Work by Project; Collaborative Work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. SIMILITUDES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	4
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	11
1.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	20
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	31
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	31
2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO.....	41
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	47
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	53
3.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	53
3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PERCURSO VIVENCIADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	69
METARREFLEXÃO.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

1. FIGURA 1. TEIA DE CONHECIMENTOS CONSTRUÍDA PELO GRUPO DO 3º ANO DE ESCOLARIDADE	56
2. FIGURA 2. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E MODELOS TRIDIMENSIONAIS DO SISTEMA RESPIRATÓRIO	59
3. FIGURA 3. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E MODELOS TRIDIMENSIONAIS DO SISTEMA RESPIRATÓRIO	59
4. FIGURA 4. TEIA DE CONHECIMENTOS ELABORADA PELO GRUPO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	72
5. FIGURA 5. TABELAS DE DUPLA ENTRADA: EXPERIÊNCIA DE MISTURA DE CORES	74
6. FIGURA 6. TABELAS DE DUPLA ENTRADA: EXPERIÊNCIA DE MISTURA DE CORES	74
7. FIGURA 7. DECORAÇÃO DA CAIXA DE AREIA ELABORADA PELO GRUPO	84
8. FIGURA 8. DECORAÇÃO DA CAIXA DE AREIA ELABORADA PELO GRUPO	84

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AENEEI – Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

CE – Centro Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E@D – Ensino a Distância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PC – Plano de Contingência

PES – Prática Educativa Supervisionada

PI – Plano de Inovação

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge o presente relatório, com o objetivo de apresentar o percurso de formação que veio a ser desenvolvido durante a formação inicial. A prática vivenciada e o presente relatório procuram espelhar o crescimento profissional e formativo da mestranda, no que concerne a uma perspetiva indagadora e reflexiva, articulando sempre um diálogo entre a prática e a teoria. Tendo este percurso sido centrado na ação educativa desenvolvida, e tratando-se esta ação de um processo de relacionamento com outros indivíduos, quando se reflete sobre a prática desenvolvida, reflete-se, obrigatoriamente, sobre os valores e a importância da interação, surgindo uma oportunidade de reflexão coletiva (D. Ribeiro, 2011). Foi esta reflexão, ora individual, ora coletiva, envolvendo docentes cooperantes, supervisoras institucionais e, os intervenientes mais importantes de todos, as crianças, que acompanhou todo o presente relatório.

As práticas educativas que serão relatadas e refletidas ocorreram em dois contextos de estágio distintos, correspondendo o primeiro a uma turma de 3º ano de escolaridade do 1º CEB, entre os meses de outubro e janeiro, e, posteriormente, numa sala heterogénea de EPE, entre março e maio. A intervenção e o desenvolvimento de práticas nestes contextos constituíram a base para a construção colaborativa de saberes profissionais e a aprendizagem e qualificação necessária para a docência. Assim, destaca-se o perfil duplo de docência, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 79/2014 (2014), de 14 de maio, que concerne à licenciatura e ao mestrado assegurar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos que se consideram necessários à docência, bem como assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área docente, a formação nas áreas cultural, ética e social e, ainda, a iniciação à prática profissional. Ademais, considerando a importância que este perfil duplo concebe ao educador, é valorizada a investigação que o docente realiza enquanto facilitadora do processo de tomada de decisões, baseando-se este num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, processo este evidenciado e concretizado durante a PES (Moreira, 2011).

Assim, o presente documento apresenta-se organizado numa estrutura tripartida, mantendo uma articulação entre os diversos capítulos e culminando com uma reflexão final que reúne todas as aprendizagens e vivências realizadas.

O primeiro capítulo apresentado, de cariz teórico, sustentou a prática pedagógica e foi construído baseado em múltiplos referenciais teóricos, normativos e legais alusivos a ambos os níveis educativos. Considerando o papel fundamental do docente dentro da sala, neste capítulo são apresentados diversos conceitos e teorias, que aludem ao desenvolvimento integral da criança. Num primeiro subcapítulo, são abordados pressupostos para o conceito de educação em geral e, nos seguintes subcapítulos, são aprofundados pressupostos teóricos direcionados para cada um dos níveis educativos. Ainda neste capítulo, destaca-se a utilização da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), já que foi transversal a ambos os níveis educativos, pela importância que a mesma assume no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por fim, este capítulo é extremamente importante uma vez que reforça e explana as características de cada nível educativo que permitiram, posteriormente, justificar as opções pedagógico-didáticas evidenciadas na prática.

No segundo capítulo, são caracterizados os contextos e a instituição cooperante onde decorreu a PES. Este capítulo apresenta-se composto por quatro subcapítulos, referindo-se o primeiro à caracterização geral da instituição, o segundo e o terceiro à caracterização de cada um dos contextos educativos, salientando a caracterização do grupo e da turma, o ambiente educativo, os interesses e curiosidades demonstradas e as dificuldades e necessidades destacadas. No quarto subcapítulo é abordada a MIA, metodologia adotada na prática e desenvolvida pelo par pedagógico, com vista à transformação educativa.

Em seguida, surge o terceiro capítulo que permite analisar reflexivamente momentos da prática educativa, com um olhar construtivista, evidenciando regularmente a perspetiva das crianças, recorrendo a diálogos das mesmas, ou mesmo a evidências fotográficas de ambos os contextos. Como já referido, em ambos os níveis educativos foram desenvolvidos projetos segundo a MTP, pelo que se reflete sobre o processo, a construção e o percurso dos projetos de intervenção realizados nas duas valências.

Posteriormente, surge a metarreflexão sobre todo o percurso de formação profissional de perfil duplo desenvolvido, no qual são destacadas as aprendizagens adquiridas, não só a

nível pessoal e profissional, como também as dificuldades e angústias sentidas e o meio pelo qual estas foram ultrapassadas.

Por fim, surgem as referências alusivas a todo o relatório de estágio, segundo as normas APA, 7.^a edição.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada (Nóvoa, 1992, s.p.).

Todo o percurso realizado ao longo da PES teve por base diversos referenciais e pressupostos teóricos que fundamentaram a prática pedagógica, quer em contexto de EPE, como de Ensino do 1º CEB. Deste modo, o presente capítulo abordará os referentes relativos a cada um dos níveis educativos, bem como os documentos legais que lhe subjazem.

1.1. SIMILITUDES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como refere Calleja (2008), as definições que podem surgir do conceito de «educação» são diversas, variando consoante os seus autores e as perspetivas que os mesmos defendem. No entanto, existem alguns pontos em comum. Como exemplos, refira-se o facto de alguns autores como Hohmann e Weikart (1997), Lopes da Silva et al. (2016), Araújo (2018), entre outros, colocarem o indivíduo como «sujeito no centro da atividade educativa». Calleja (2008) caracteriza, ainda, a educação como “um processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio” (p. 109).

Importante refletir, igualmente, sobre os quatro pilares da educação, defendidos por Delors et al. (1998). Estes consistem em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Apesar de se tratar de um conjunto de quatro pilares, geralmente o ensino formal em Portugal foca-se, essencialmente, nos dois primeiros. Porém é essencial que cada um deles mereça a mesma atenção e relevância, tendo em vista um ensino integral e estruturado. Abordando, muito brevemente, cada um dos quatro pilares, o primeiro diz respeito à capacidade que o indivíduo tem de compreender o mundo que o rodeia. O segundo pilar refere-se à capacidade de agir sobre o meio envolvente e apresenta-se, juntamente com o primeiro, praticamente como indissociáveis. Seguidamente, o terceiro pilar refere-se à capacidade que um indivíduo possui de interagir e cooperar com outros nas suas atividades quotidianas e, por fim, o quarto e último pilar prende-se com os três primeiros,

sedo estes partes integrantes e indispensáveis para alcançá-lo (Delors et al., 1998). Deste modo, é fundamental que a prática docente se assente e procure promover o desenvolvimento equivalente destes quatro pilares, tendo em vista o pleno e integral desenvolvimento e educação das crianças.

Segundo Rego (2018), das inúmeras concepções de educação existentes, importa destacar três, pelos critérios do processo da aprendizagem: aprendizagem por recepção – Teoria Comportamentalista de Skinner –, aprendizagem por autoconstrução – Teoria Humanista de Rogers ou Psico-Constructivista de Piaget – e aprendizagem por construção guiada – Teoria Socioconstructivista de Vygotsky.

Para além disto, ainda no seguimento das aprendizagens efetivadas e segundo Rego (2018), esta pode ser classificada como recetiva, por descoberta autónoma e por descoberta guiada. De destacar que, enquanto a primeira se trata de um modelo transmissivo, as restantes enfatizam perspetivas constructivistas, à luz das quais foi desenvolvida a PES e que, de acordo com Freire, em 1991, são a utopia da educação (VideoEducadora, 2013). Ou seja, para o educador e pedagogo, o constructivismo defende uma “epistemologia dialética, democrática, dinâmica, em que o estudante assume um papel importante, o papel de sujeito, e não o papel de puro objeto paciente da transferência de conhecimento que o professor acha que tem” (VideoEducadora, 2013). Na aprendizagem recetiva, o aluno recebe a informação que foi previamente estruturada pelo professor, sendo este o único detentor do conhecimento e cabendo-lhe a responsabilidade de investigar e estruturar os conteúdos a serem abordados, existindo, assim, um processo de transmissão de conhecimento. Na aprendizagem por descoberta autónoma, é o aluno quem investiga e estrutura a informação, atuando o professor, apenas, como um facilitador. Nesta tipologia de aprendizagem enfatiza-se, apenas, a relação que se estabelece entre o aluno e o conteúdo/conhecimento abordado. Por fim, a aprendizagem pode, ainda, ser por descoberta guiada, na qual é o aluno que investiga e estrutura a informação. No entanto, nesta tipologia, o professor atua como um mediador, enfatizando-se, não só, a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento/conteúdo abordado, como também a relação de interação social estabelecida entre o aluno e o professor ou restantes colegas (Quintas & Munõz, 1986, como citados em Rego, 2018).

Considerando as duas das teorias anteriormente mencionadas, bem como nos seus respectivos autores e defensores: a teoria proposta por Piaget e a teoria defendida por Vygotsky. Importa referir que, para Piaget, o desenvolvimento resulta de uma interação entre a criança e a realidade em que esta está integrada. Por outras palavras, resulta da ação de um indivíduo sobre um determinado objeto. Piaget defende, ainda, que o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos decorrem através de processos de assimilação e acomodação. A assimilação convoca o reconhecimento de objetos ou situações nunca vivenciadas e, por sua vez, a acomodação possibilita o entendimento de novas realidades através de processos de novas assimilações. Para além disto, o psicólogo e epistemólogo suíço reconhece que o desenvolvimento de um indivíduo se encontra dividido em quatro estádios, que dependem da maturação biológica da criança: o estádio sensório-motor (dos zero meses aos dois anos), o estádio pré-operatório (dos dois aos sete anos), o estádio operatório-concreto ou das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o estádio das operações formais (a partir da adolescência) (Araújo et al., 2010).

Em contrapartida, para Vygotsky, o principal fator de desenvolvimento da criança surge a partir da relação que esta estabelece com o meio em que se insere, ou seja, a partir das interações sociais (Araújo et al., 2010). Assim, Vygotsky concede uma importante relevância às interações, destacando a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual pode ser definida entre o nível de desenvolvimento real e atual de uma criança e o nível de desenvolvimento potencial que a mesma poderá atingir através da cooperação e colaboração de um adulto ou de uma criança mais competente/desenvolvida. O autor vai mais além e defende, também, que nem toda a interação social é fator gerador de novo desenvolvimento, valorizando aquelas interações que, a partir do patamar em que a criança se encontra, a conduzem num processo de construção de novo conhecimento (Shaffer & Kipp, 2012).

Ambas as teorias supra apresentadas, nas quais a criança constrói o seu próprio conhecimento, seja através da interação com objetos e com o meio, seja através de interações sociais, estiveram por base no desenvolvimento dos projetos construídos na PES. Estes permitiram, por sua vez, entender que as duas abordagens, construtivista e socioconstrutivista, são fundamentais no processo de construção da aprendizagem ativa das

crianças, permitindo-lhes relacionarem-se com novo conhecimento, tendo como base saberes previamente adquiridos.

Neste sentido, surge a principal metodologia escolhida para desenvolver os projetos na PES: a MTP. Como refere Teresa Vasconcelos, na sua obra de 2011, esta metodologia pode ser implementada em crianças que frequentem qualquer nível de ensino, tendo eficácia acrescida nos primeiros anos de vida. De referir, ainda, que, ao adotar este tipo de metodologia ativa de construção de conhecimentos, as crianças que a executam tornam-se “autoras de si próprias”, uma vez que o trabalho em “projeto é a afirmação do ser humano pela ação” (Sartre, anos 60, como citado em Vasconcelos et al., 2011, p. 10).

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a MTP pode antecipar, promover, estimular e desenvolver a aprendizagem, conduzindo, em simultâneo, a uma co construção do conhecimento. Seguindo esta linha de pensamento, o Trabalho por Projeto subdivide-se em quatro fases. Na 1ª Fase: Definição do problema, tal como o próprio nome indica, são definidos o problema e as questões a tratar, existindo tempo para uma partilha de informação e de saberes já adquiridos. Na 2.ª Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho, é necessário ter cuidado para não negligenciar a importância da “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades”, do mesmo modo que é preciso contrariar a tendência de “uni direccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (p.15). Na 3.ª Fase: Execução, estabelecem-se as metas a atingir e definem-se as estratégias necessárias para a realização do projeto. Nesta fase, as crianças partirão para a concretização das tarefas definidas, colocarão em prática as estratégias pensadas e, posteriormente, passarão a uma organização da informação recolhida. Por fim, a 4.ª Fase: Divulgação/Avaliação foca-se na importância da socialização do saber, ou seja, promove que o conhecimento adquirido com a realização do projeto se estenda à restante comunidade escolar, bem como, se possível, à comunidade envolvente.

Nesta metodologia, é, igualmente, relevante não negligenciar a importância de uma adequada escolha do tema/problema a desenvolver, uma vez que o seu desenvolvimento resultará na criação de um sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros, contribuindo para a criação de uma perspectiva intercultural (Vasconcelos et al., 2011). Foi considerando e refletindo, afincadamente, sobre estes pressupostos, que se

construíram e desenvolveram ambos os projetos desenvolvidos na PES, atendendo às especificidades e potencialidades desta metodologia.

Para além do recurso à MTP, e com o intuito de promover a autonomia da criança, bem como a colaboração e a aprendizagem pela ação, foi adotada, ao longo da PES, uma estratégia que permite o trabalho em pares ou em pequenos grupos. Esta opção alicerça-se no construtivismo, defendido, inicialmente por Kant, mais tarde por Piaget e, posteriormente, adaptado e apoiado essencialmente por Vygotsky, e optou-se por lhe conferir especial relevância, uma vez que a junção de alunos mais competentes a alunos que apresentam maiores dificuldades, tal como refere M. Pereira e Sanches (2013), permite que os primeiros assumam um papel de apoio e tutoria sempre que necessário. Para além do supramencionado, como dizem Fathman e Kessler (1993, como citados em C. Pereira et al., 2015), o “trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho colaborativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações e possam ser avaliados pelo seu trabalho de forma individual” (p. 227). Assim, o desenvolvimento das atividades realizadas na PES, em grupos, permitiu que os alunos com mais dificuldades comunicassem com os restantes, apoiando-se mutuamente no processo de desenvolvimento das aprendizagens.

Dando seguimento à importância do trabalho colaborativo, não é possível deixar de mencionar a importância da participação e colaboração da família para o processo de aprendizagem das crianças. De facto, segundo Crepaldi (2017), a participação da família em todas as dimensões da vida da criança é essencial, dado que serve de modelo de relacionamentos, ensinando-a a relacionar-se com os outros, por exemplo. Quando esta participação se estende à escola, o processo de aprendizagem torna-se numa extensão da aprendizagem realizada em casa. Deste modo, se, por um lado, a criança torna-se mais confiante ao entender que existe uma preocupação da família pela sua aprendizagem, por outro, os pais passam a conhecer as dificuldades e os conhecimentos que filhos possuem.

Ora, além de todos estes aspetos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, importa, ainda, refletir sobre a questão da educação inclusiva. Esta, na conceção de Neto et al. (2018), implica uma transformação na sociedade, ampliando pensamentos e permitindo a implementação de um processo que conceba a participação de todos os alunos em estabelecimentos de ensino regulares. Assim, pode dizer-se que se trata de uma:

reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Neto et al., 2018, p. 86).

Partindo do pressuposto que a escola tem um papel essencial na vida de cada cidadão, cabendo-lhe a função de educar formal e integralmente (desenvolvimento cultural, social e intelectual), percebe-se a importância que assume uma educação inclusiva, quer na diluição de preconceitos sociais, quer na integração de todas as crianças num sistema de educação único. Todas as crianças devem receber as mesmas oportunidades, para que possam superar os seus limites e ver respondidas as necessidades educativas (Neto et al., 2018). Precisamente pelo facto de a educação inclusiva ser uma das principais preocupações em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), de 6 de julho, vem estabelecer a necessidade de criar uma escola onde todos, e cada um dos alunos, encontram respostas que lhes permitam adquirir um nível de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social, independentemente da sua situação pessoal e social.

Outro aspeto que se deve considerar, quando se fala num processo de educação que tem em vista dar resposta às especificidades de todas as crianças, é o da articulação. Este conceito remete para uma interligação entre distintos níveis de ensino, o que é fundamental, pois visa garantir a existência de continuidade educativa. Desta forma, através de um processo de formação integral, que deve começar desde a EPE, alargando-se a todos os anos letivos e domínios curriculares do 1º CEB, pretende-se que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas (Leite, 2012). Importa referir que, dentro do conceito de articulação, se destacam duas tipologias. A articulação vertical e a horizontal. Assim, enquanto a articulação vertical do currículo se refere à organização dos diversos conteúdos segundo uma sequência e continuidade de aprendizagem em determinado domínio, área, ou matéria, com o intuito de aumentar a coerência, a articulação horizontal refere-se à integração de conteúdos de distintos domínios ou áreas, ou seja, tem como intuito proporcionar uma integração entre disciplinas ou domínios de conhecimentos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Bureau Internacional de Educação, 2016). Segundo Leite (2012), a articulação curricular permite, também, estabelecer uma estreita ligação entre as diversas

áreas e conteúdos curriculares, potenciando uma formação transversal, que decorre num ambiente onde a participação ativa dos alunos é incentivada. Esta articulação é essencial, uma vez que a educação se trata de um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Destarte, incentivando a articulação curricular, o professor deve, simultaneamente, procurar atender aos processos da própria realidade dos alunos, tornando-se capaz de estimular a sua curiosidade e vontade de aprender.

No seguimento desta questão, que menciona a continuidade entre níveis educativos distintos, importa refletir brevemente sobre o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na EPE e nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento legal aprova o perfil duplo profissional, que é de crescente importância, na medida em que possibilita a aquisição de conhecimentos de ambos os níveis educativos (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014). Por sua vez, esta competência proporcionará às crianças, através da ação do educador e do professor, uma transição estável entre estes dois níveis, que, por vezes, se pode tornar num período de elevada preocupação e instabilidade para as mesmas. Com o intuito de reduzir a ansiedade que se instala neste momento de transição, o educador e futuro professor poderão desenvolver um trabalho colaborativo para que o processo decorra de modo natural, garantindo, à criança, continuidade entre os dois níveis educativos (M. I. Rodrigues, 2005).

Indo ao encontro do supracitado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preveem, igualmente, que esta transição deve ser articulada entre os docentes, havendo o cuidado de evidenciar as dificuldades e os interesses do grupo, aspetos facilitadores da continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Porém, é igualmente importante refletir, brevemente, sobre a identidade docente e o que esta acarreta para qualquer professor ou educador desde a sua formação inicial. De facto, segundo cita Nóvoa (1992), a formação pode e deve contribuir para o desenvolvimento de docentes que assentem a sua prática num quadro de uma autonomia contextualizada. Ou seja, é essencial que, ao longo da sua formação, sejam valorizados paradigmas que conduzam à criação de docentes reflexivos, que promovam a mudança necessária e a implementação de novas políticas educativas. Assim, torna-se crucial que, ao longo da sua formação, os docentes experienciem inúmeras situações, entrem em contacto com a inovação e conheçam, sistematicamente, os novos modos de trabalho pedagógico, tendo em vista a formação de

docentes críticos e reflexivos. Para tal, a formação deve passar por processos investigativos, articulados com práticas educativas e deve ser incentivada a utilização de metodologias como a Investigação-Ação (IA). Estes aspetos defendidos por Nóvoa (1992), encontram-se, felizmente, muito presentes ao longo de toda a formação inicial que veio a ser desenvolvida, culminando na PES, que articula todos os conhecimentos teóricos e legais adquiridos com a prática em contexto real e em dois níveis educativos distintos.

Nesta linha, importa assinalar e refletir sobre os principais aspetos diferenciadores destes dois níveis educativos. Enquanto, na EPE, o educador possui orientações curriculares que norteiam, sustentam o seu trabalho pedagógico e o guiam no desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais (AE), no 1º CEB, o professor possui um currículo específico para cada ano de escolaridade, ao qual deve dar resposta. Apesar do currículo, como será referido no subcapítulo 1.3, poder ser gerido autonomamente pelo professor, existe um conjunto de aprendizagens específicas que devem ser desenvolvidas, não devendo em momento algum ser negligenciada a flexibilidade curricular. Além disto, têm, ainda, de ser considerados o meio social e as diversas interações que a criança estabelece, dado se tratar de componentes que influenciam diretamente o processo pedagógico, quer na EPE, como no 1º CEB.

Em suma, tanto o educador de infância como o professor do 1º CEB devem ter em atenção todos estes fatores externos que influenciam a educação da criança, tentando definir estratégias que se adequem às necessidades de cada uma, bem como às suas especificidades (D. Rodrigues, 2011).

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Foi durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974, que se iniciaram movimentos e iniciativas populares que evidenciavam a necessidade de criação de suportes de atendimento às crianças. Porém, apenas dois anos mais tarde, em 1977, se definiu a criação de uma rede oficial de EPE e, só em 1978, foram criados os primeiros jardins de infância estatais. Um ano mais tarde, em 1979, foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância, no entanto, somente em 1986, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a EPE foi inserida no sistema educativo formal. A partir deste momento, foi aumentada a oferta de jardins de infância (inicialmente, apenas para crianças com idades compreendidas entre os

quatro e os cinco anos) e, em 1997, foi publicada a Lei-Quadro para a EPE, que define a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Formosinho, 2016). Esta lei veio definir as orientações gerais a que deve resignar-se a EPE, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos (Lei nº 4/97, 1997).

Com estes avanços históricos e ao longo do tempo, a EPE passou a ser, progressivamente, encarada como indispensável, na medida em que favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Formosinho, 2016, p. 87).

Desta forma, com a integração da EPE no ensino formal, enquanto primeiro nível educativo da educação básica, surgiram as OCEPE, que constituem o documento regulamentador e orientador da EPE e integram um conjunto de fundamentos e princípios que devem ser seguidos na pedagogia para a infância. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o primeiro fundamento centra-se no – “(...) desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (p. 8) – defende que as características específicas e próprias de cada criança, assim como o seu património genético, a sua maturação biológica e as experiências vivenciadas influenciam o seu processo de aprendizagem. Destarte, o contexto em que vive podem constituir oportunidades de aprendizagem que, conseqüentemente, favorecerão o seu desenvolvimento. Quanto ao segundo fundamento – “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo” (p. 9) –, este explana que a criança é capaz de se tornar um agente ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que, sendo detentora de uma curiosidade natural, é capaz de atribuir sentido ao mundo que a rodeia e às vivências que experiencia. O penúltimo fundamento – “Exigência de resposta a todas as crianças” (p. 9) – destaca a importância do acesso a uma educação de qualidade por parte de todas as crianças. A educação deverá contemplar os interesses, necessidades, capacidades e individualidades de todas as crianças. Com este fundamento, a diversidade deve ser encarada como um fator privilegiado e enriquecedor e deve ser garantida a inclusão de todas as crianças, através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Por fim, o quarto e último fundamento assenta na importância da “Construção articulada do saber” (p. 10). Este fundamento defende que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento devem acontecer de forma holística, interligando as dimensões cognitiva, social, física e emocional de cada criança. Com este fundamento surge também a importância

atribuída ao brincar, uma vez que este é considerado um meio de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento de diversas competências. Para além disto, é, igualmente, essencial que as diversas áreas de conteúdo sejam abordadas de forma transversal, integrada e globalizante, resultando em processos de aprendizagens significativos.

Agora, tendo em consideração os fundamentos anteriormente abordados, é de fácil percepção a importância que o educador tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como na criação de um ambiente positivo e facilitador deste processo. Nesta linha, emerge a questão: que papel deve assumir, na atualidade, um educador de infância?

Ora, para podermos responder à questão formulada importa retroceder no tempo. Se antigamente o papel de educador cabia, essencialmente, a mulheres e não era encarado como uma função profissional baseada na formação e qualificação, sendo considerado algo instintivo, atualmente, é reconhecido como essencial no apoio à família, na criação de comunidades inclusivas e no estímulo e desenvolvimento físico, intelectual e emocional de cada criança (Brooker, 2010). Segundo define o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), de 30 de agosto, na EPE, cabe ao educador desenvolver o currículo, bem como as atividades e projetos curriculares que irá abordar com o seu grupo de crianças, partindo da observação, planificação e organização do ambiente educativo. Cabe, também, ao educador a gestão flexível e diversificada do tempo, a mobilização e gestão dos recursos educativos, a organização de um ambiente de estimulação comunicativa, o estímulo e desenvolvimento da motricidade global da criança, a promoção do desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, a promoção da autonomia e envolvimento ativo da criança em atividades e projetos, o envolvimento da família e restante comunidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem e a integração e inclusão de todas as crianças no grupo, entre outros. Ou seja, é perceptível que fica ao encargo do profissional de educação infantil, o desenvolvimento pleno e integral de cada criança, devendo, por isso, este agir enquanto facilitador e mobilizador do conhecimento e de competências essenciais ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Para além do já mencionado, cabe, igualmente, ao educador agir enquanto facilitador no processo de transição entre ciclos educativos, proporcionando uma transição pacífica e diminuindo a ansiedade que o processo pode causar às crianças. Não se deve, ainda, esquecer que a EPE possui uma importância acrescida para o percurso que a criança virá a desenvolver no 1º CEB, uma vez que, tal como a investigação comprova, as aprendizagens novas surgem

suportadas por conhecimento anterior, existindo um contínuo experiencial e reflexivo na construção e progressão do mesmo. Deve também ser considerado o facto desta transição englobar não só as crianças, mas também as suas famílias. Trata-se de uma nova adaptação a um contexto diferente, uma vez que a EPE e o 1º CEB constituem duas culturas pedagógicas, institucionais e organizacionais distintas, tornando a transição entre as mesmas complexa (Formosinho, 2016).

Deste modo, é crucial que a transição não ocorra de forma problemática, uma vez que, se assim for, poderá apresentar efeitos significativos e com implicações a longo prazo. Por fim, e ainda sobre a questão da transição entre ciclos, é também importante a forma como a criança é estimulada a desenvolver uma postura ativa, participante e competente a nível comunicacional, ao longo dos anos que frequenta a EPE, pois, desse modo, será capaz de expressar a sua opinião sobre o processo de transição, facilitando o seu entendimento e aceitação mesmo, encarando-o como natural (Monge & Formosinho, 2016).

Ora, mencionada a família e o papel que adota no processo de transição entre os ciclos educativos, é momento de abordar, brevemente, o papel que esta assume no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo S. H. A. Ferreira e Barrera (2010), o clima que a criança experiencia em casa influencia diretamente o seu desempenho escolar. Isto é, crianças que convivem com adultos unidos, cooperantes e cordiais tendem a desenvolver traços de uma personalidade mais confiante e, por isso, a potenciar o seu desempenho escolar. Importa, também, lembrar que, segundo Marturano (1998, como citado em S. H. A. Ferreira & Barrera, 2010), as expectativas que os pais possuem sobre as capacidades dos seus filhos podem, igualmente, influenciar o desempenho dos mesmos, principalmente quando estas expectativas são negativas e desfavoráveis, uma vez que a criança poderá experienciar uma desmotivação para aprender.

Este pressuposto vai ao encontro do que defende Bronfenbrenner na sua teoria ecológica. Nela considera que o desenvolvimento da criança é estritamente condicionado pelos contextos em se insere e, por esse mesmo motivo, considera ser crucial a criação de pontes entre os dois principais contextos de socialização: a escola e a família (S. H. A. Ferreira & Barrera, 2010). Assim, considerando a família como o primeiro e principal meio de socialização de uma criança, configura-se imprescindível na transmissão das crenças, valores

e ideais influenciando, inevitavelmente, a visão que a criança desenvolve acerca do que a rodeia.

Ademais, os laços afetivos que a criança aprende a desenvolver em contexto familiar, podem, se positivos, facilitar a adaptação da mesma a diferentes ambientes. Porém, se negativos, podem dificultar o desenvolvimento da mesma, originando problemas de ajustamento e dificuldade nas interações sociais (Dessen & Polonia, 2007).

Nesta linha, conforme recomendação das OCEPE, cabe ao educador procurar recolher informação sobre a criança e o seu contexto de vida junto das famílias, devendo, para isso, utilizar diversos meios de observação e recolha de informação (como são o caso entrevistas e conversas informais, reuniões frequentes, inclusão dos pais em atividades da sala, entre outros), de modo a perceber a criança na sua plenitude. Com isto, o educador tornar-se-á capaz de desenvolver um processo de documentação pedagógica, que lhe permitirá, depois, apoiar a sua reflexão e fundamentar o seu planeamento e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

Outro aspeto ao qual as OCEPE dão igual relevância e que não deve ser descurado pela essencialidade que apresenta, é o ato de brincar. Importa referir que, em crianças de tão tenra idade (dos três aos seis anos), a brincadeira comprovou ser um recurso potenciador dos chamados processos proximais de desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Isto acontece na medida em que, ao manipular o brinquedo, nomeadamente junto da sua família e dos seus pares, a criança desenvolve a sua capacidade de se relacionar com o outro e, posteriormente, com estruturas interpessoais mais alargadas (Martins & H. Szymanski, 2004).

Para além do mencionado, segundo Rolim et al. (2008), a brincadeira trata-se do lúdico em ação. Assim, se brincar já é importante em todas as fases da vida de um indivíduo, na infância serve como uma aprendizagem. É através da brincadeira que a criança expressa as suas emoções, comunica através de gestos e atitudes e desenvolve a sua afetividade. Frequentemente, a criança recorre ao seu brinquedo para exteriorizar emoções e socorre-se do faz de conta para perceber o funcionamento do mundo, bem como as regras dos adultos, recriando um mundo onde o seu espaço e vontade seja garantido.

Mello e Valle (2005, como citados em Rolim et al., 2008), afirmam que brincar livremente e de forma autónoma origina na criança uma sensação prazerosa, permitindo que seja conduzida “a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz

de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (p. 177).

Pelas potencialidades que apresenta o ato de brincar, é essencial que a escola incentive e reforce esta possibilidade para a criança, devendo, para tal, o educador estar atento aos contextos e ações que esta cria na sua brincadeira. Só assim o educador consegue conhecer e compreender as necessidades de cada criança, bem como o seu nível de desenvolvimento. Desta forma, o educador torna-se capaz de planejar e colocar em prática ações e atividades que façam sentido ao seu grupo, conduzindo-o a novas aprendizagens. O ato de brincar potencia, na criança, a dimensão intelectual, social e física, encorajando-a a crescer e a aprender (Rolim et al., 2008).

Refletindo, ainda, brevemente sobre as potencialidades que o brincar acarreta para Vygostky (1998, como citado em Rolim et al., 2008), é de salientar que o brinquedo cria uma ZDP na criança, uma vez que é através dele que esta se torna capaz de estabelecer uma transição entre a sua ação com objetos concretos e a sua ação com significados. Ou seja, ao pegar, por exemplo, num pau (ou noutra qualquer objeto simples) e imaginar que ele representa, por exemplo, uma boneca ou um carro, a criança torna-se capaz de separar o objeto do seu significado, sem perceber que o fez. Assim, assiste-se a um desenvolvimento mental da criança, de forma espontânea e não intencional. Vygostky defende que esta é uma das principais vantagens da brincadeira: o desenvolvimento autónomo e integral da criança.

Ao falar em brincadeira, de imediato se estabelece uma ponte com o espaço físico em que esta ocorre. Ora, é importante refletir sobre a utilização de espaços que potenciem a livre exploração da criança, como é o caso do espaço exterior. É um facto já conhecido que a redução crescente das oportunidades para a criança brincar e explorar no exterior podem conduzir a um aumento de hábitos de vida sedentários e, assim, estimular o desenvolvimento de algumas doenças, como a obesidade infantil, a hipertensão, entre outros. Desta forma, torna-se essencial que sejam proporcionadas oportunidades para a criança brincar e desenvolver atividades no espaço exterior. Uma vez que as escolas são o contexto educativo onde a criança passa grande parte do seu tempo, é fulcral que sejam estas instituições as principais atuantes na prevenção da alineação das crianças, relativamente ao espaço exterior (Bento & Portugal, 2016).

Neste sentido, as OCEPE destacam a importância da utilização do espaço exterior, mencionando que se deve dar a mesma atenção a este espaço, comparativamente com o espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016). Isto deve-se às características que este espaço possui e que, dificilmente, podem ser reproduzidas no interior, nomeadamente a sua dimensão, o contacto e exposição com elementos da natureza e o maior grau de imprevisibilidade que, associados, transformam o espaço exterior num ambiente pedagógico rico, que merece ser valorizado e incluído no planeamento de atividades. No entanto, para que tal seja possível, é essencial que sejam assegurados (por parte das instituições de ensino) espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados, tendo em vista atender às necessidades e interesses dos seus principais utilizadores, as crianças (Bento & Portugal, 2016).

Portanto, estando garantidas as condições necessárias, brincar e desenvolver atividades no exterior é crucial, pois possibilita a mobilização de todo o corpo, a exploração do meio e das capacidades próprias, além de permitir que se desenvolvam competências sociais, motoras, cognitivas e emocionais e estimular a cooperação entre pares, assim como o trabalho em equipa (Bento & Portugal, 2016).

Refletir sobre a inclusão na EPE, torna-se um imperativo, uma vez que as OCEPE destacam o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, reconhecendo cada criança como agente ativo do seu processo educativo, e enfatizam a necessidade de resposta a todas as crianças, o que poderá surgir através da adaptação do currículo (Lopes da Silva et al., 2016) Assim, e com o intuito de atender a cada criança individualmente e a todo o grupo, é necessário que seja valorizada a diversidade e promovida a cooperação e o trabalho colaborativo (Bento & Portugal, 2016). É essencial não esquecer que, tratando-se a EPE do primeiro nível educativo do ensino formal e tendo, por isso, uma importância acrescida na formação da criança, o educador deve considerar que assumir uma educação inclusiva é contribuir para a criação de uma sociedade também inclusiva e justa. É crucial que a criança perceba e aprenda, desde muito cedo, a importância de respeitar o outro e o valor da ajuda, estabelecendo uma relação de compreensão e colaboração. Para além do disposto, é necessário garantir que todas as crianças, independentemente da sua faixa etária, disponham de oportunidades de aprendizagem significativas dentro da comunidade onde se encontram

inseridas, ao lado dos seus pares e amigos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva – AENEEI, 2015).

Repare-se que a educação inclusiva, segundo a Agência supracitada refere-se à criação de um ambiente em que todas as crianças participem ativamente no seu processo educativo, garantindo que todas tenham as mesmas oportunidades e lhes seja atribuída a mesma importância. Para além disso, devem receber apoio para que consigam progredir com os seus pares, incluindo as que, por algum fator, se tornam mais vulneráveis à exclusão. Tal processo requer que a criança seja vista como um ser idiossincrático. Assim, cada criança passará, independentemente do seu nível de desenvolvimento, a ser valorizada da mesma forma que os seus pares, enquanto participantes ativos no seu grupo, recebendo o apoio que necessitam para progredir (AENEEI, 2017). Destarte, toda e qualquer criança será convidada a utilizar os seus pontos mais fortes, a fazer escolhas e a tomar decisões, a recorrer à sua curiosidade no processo de aprendizagem, a exprimir interesses e objetivos, vendo-os correspondidos, a participar na resolução de problemas que a afetem e a participar em atividades, em interação com o respetivo grupo de pares (AENEEI, 2017).

Importa, agora, refletir sobre o modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante e sobre o modo de trabalho pedagógico subjacente. Portanto, sobre os fundamentos pelos quais se norteou grande parte da PES. Para além da já mencionada MTP, metodologia adotada tanto na EPE, como no 1º CEB, a PES em EPE decorreu sob a alçada de alguns dos princípios e fundamentos do modelo HighScope. Este modelo pedagógico defende, fundamentalmente, a aprendizagem da criança através da ação que esta desenvolve sobre os objetos e elementos da natureza (Hohmann & Weikart, 1997).

Nasce ancorado aos ideais e teorias de Jean Piaget, considerando a criança como um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento através da criação e desenvolvimento de atividades, que ela mesmo planeou, e através da sua reflexão sobre as mesmas. Para além disso, defende uma abordagem aberta, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças, dando igual importância à integração das perspetivas intelectual, social e emocional (Gomes, 2007). O modelo defende, ainda, que o controlo e planeamento da ação não devem estar concentrados na função do educador, tratando-se de um processo conjunto, que sofre influência quer do adulto, quer da criança, com vista a ter significado para ambos (Gomes, 2014).

Refira-se que, segundo este modelo, a motivação intrínseca, ou seja, o ímpeto para aprender, deve surgir da criança, pois serão os seus interesses o ponto de partida para a exploração e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e aprendizagem. É também atribuída uma elevada relevância à reflexão sobre as ações, na medida em que a ação, por si só, não constitui base suficiente para a criação de nova aprendizagem. Esta deve, então, ser acompanhada por reflexões sobre as ações efetuadas, para que seja notório o desenvolvimento do pensamento e da compreensão. De destacar a importância que o modelo atribui à resolução de problemas, na medida em que considera ser a melhor forma de conduzir a criança a um progressivo desenvolvimento e de estimular a sua inteligência. Nesta senda, devemos proporcionar-lhe oportunidades para solucionar problemas que lhe façam sentido e que lhe interessem, ou seja, problemas que surjam de uma necessidade própria. Assim, quando a criança se depara com um problema, uma situação que a impede de avançar em direção ao seu objetivo inicial, esta vê-se obrigada a articular o conhecimento que já possuiu e a criar hipóteses de atuação que, quando originam num resultado positivo, ou seja, quando lhe permitem superar o obstáculo inicialmente encontrado, constituirão uma nova fonte de aprendizagem. Para além do descrito, Hohmann e Weikart (1997) defendem, igualmente, que deve partir da criança a escolha do material a utilizar, bem como a forma que o devem fazer, permitindo a livre exploração e o estímulo da criatividade e independência. Em suma, o modelo defende que as crianças se desenvolvem através da ação, da aprendizagem ativa, bem como refere ser crucial a tomada de iniciativa por parte delas, de modo que o conhecimento que daí advenha seja significativo.

Para além disto, importa abordar ainda, e de forma breve, a importância da exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em contexto da EPE. Face a um mundo em constante mutação, onde os ecrãs fazem parte do quotidiano de cada criança, é frequente o surgimento de curiosidades e interesses na exploração e utilização dos mesmos, tal como se verificou na PES. Utilizar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, quer como dispositivo pedagógico, quer como meio de comunicação entre a família, as crianças e a escola, torna-se essencial. Constituindo a EPE na porta de entrada das crianças no sistema educativo e nas instituições de ensino, surge o dever de potenciar as linguagens e interações que ocorrem através das TICs, ajudando-os a compreender as potencialidades que assumem

para o contexto onde se encontram inseridos e onde essas tecnologias já estão muito presentes (A. F. Lopes et al., 2011).

Para terminar, resta refletir sobre os processos e procedimentos da avaliação neste contexto de EPE. Tal como recomendam as OCEPE, tratando-se a criança do sujeito principal no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário desenvolver momentos de diálogo e análise, nos quais a criança é convidada a descrever as atividades que realizou e com quem as fez, refletindo sobre algumas questões, tais como: como poderia melhorar o que já tinha realizado, ou como poderia fazer de outra forma e, ainda formas de encontrar soluções para ultrapassar possíveis dificuldades. No entanto, numa primeira fase, é essencial que a criança obtenha apoio por parte do educador para que, mais tarde, lhe seja dada a oportunidade de concretizar estes momentos de autoavaliação em cooperação com os pares, surgindo destes diálogos diferentes opiniões e possibilidades para desenvolver a empatia (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto à avaliação que é realizada pelo educador cooperante, e que aconteceu na PES, esta surge de um longo processo de observação e interação com cada criança e com o grupo, bem como na cooperação com as famílias, tendo sempre como principal intuito a melhoria do planeamento e da ação futura. O principal objetivo é provocar e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança e do grupo.

1.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O período de transição que a criança experiêcia aquando da sua entrada no 1º CEB constitui-se um enorme desafio para a mesma, tal como qualquer mudança constitui um desafio na vida de um ser humano. Deste modo, e de acordo com a perspetiva de Sim-Sim (2010), este período de transição implica que a criança se separe de algo que já lhe é familiar, vendo-se obrigada a embarcar e integrar-se num novo contexto que lhe é desconhecido. Esta mudança implica, primeiramente, um afastamento e, de seguida, a conseqüente adaptação a novas rotinas, bem como a adequação do seu comportamento.

De notar que, ao longo de todo o percurso escolar, desde que a criança embarca na EPE, esta encontra-se perante diversas transições que se sucedem quotidianamente. São

exemplos destas as transições do ambiente familiar para o contexto escolar, a transição para as atividades de animação e apoio à família, entre outras. Estas constituem transições horizontais e vão sendo assimiladas naturalmente pela criança. No entanto, no caso da transição entre níveis educativos distintos, que são ditadas pela idade da criança, são as que, frequentemente, causam desconforto e insegurança para a criança, sendo igualmente preocupantes para os pais. Assim, torna-se essencial assegurar a continuidade educativa e apoiar a criança, validando os seus sentimentos e gerando uma visão positiva desta transição, promovendo a confiança nas suas capacidades (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Deste modo, aquando da sua entrada no 1º ano de escolaridade, a criança depara-se com uma nova realidade que, muitas vezes, é por ela mesma associada à entrada formal na linguagem escrita. De notar que, em Portugal, o 1º CEB é parte integrante do sistema educativo e tem uma duração de quatro anos de escolaridade obrigatórios. A faixa etária das crianças que frequentam este ciclo de ensino situa-se entre os seis e os dez anos (Lei nº 46/1986, 1986).

Existem, porém, diversos objetivos associados ao 1º CEB que vão além da aprendizagem formal da leitura e da escrita e que se prendem com o estímulo dos alunos através de experiências que desenvolvam a sua maturidade cívica e sócio afetiva. Ou seja, o estabelecimento de relações positivas de cooperação e colaboração; o estímulo de uma autonomia, tendo em vista a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente ativos; a colaboração e articulação com as famílias e, por fim, o desenvolvimento de noções de educação cívica e moral, visando a promoção do sucesso escolar e educativo (Lei nº 46/1986, 1986, Artigo 7º). Estes objetivos, assumem equivalente importância quando comparados com a aprendizagem formal da escrita ou com os restantes conteúdos curriculares previstos para o 1º CEB, uma vez que o desenvolvimento da criança deve acontecer de forma integral e como um todo, não se devendo descurar as componentes cívica, social e democrática, que, por sua vez, fazem parte da formação global da criança, enquanto futuro cidadão ativo pertencente a uma comunidade. Assim, foi através da importância dada a este pressuposto, que o par pedagógico desenvolveu na PES um projeto que estimulasse o desenvolvimento de todos os conteúdos curriculares previstos,

desenvolvendo, em simultâneo e com a mesma relevância, a responsabilidade cívica e o respeito pelos outros.

Posto isto, é perceptível que este se trate de um ciclo de ensino universal, que visa uma formação holística de todas as crianças, tendo como principal objetivo garantir a equidade na formação de todos os cidadãos portugueses.

Focando, agora, na matriz curricular-base do 1º CEB, é possível verificar que surgem áreas curriculares de frequência obrigatória, como são o caso a Matemática, Estudo do Meio, o Português, a Educação Física e as Artes visuais, para as quais foram elaborados documentos regulamentadores dos conteúdos e competências a desenvolver, dos quais se destacam as AE. Para além destas componentes curriculares, surgem, ainda, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e o Inglês. No total, o aglomerado destas componentes curriculares perfaz as 25 horas semanais previstas. Ademais destas componentes curriculares de carácter obrigatório, surgem, também, áreas transversais, como são o caso a Cidadania e Desenvolvimentos e as TICs e áreas de carácter facultativo, nomeadamente as Atividades de Enriquecimentos Curricular e a Educação Moral e Religiosa Católica. Importa referir que, tal como estabelece o Decreto-Lei nº 55/ 2018 (2018), de 6 de julho, devendo existir uma gestão flexível no processo de ação educativa, a organização desta distribuição horária fica ao critério do professor de 1º CEB. Para além do supramencionado, o decreto estabelece ainda que, tratando-se o docente do gestor do seu próprio currículo, existem alguns critérios que o mesmo deve ter em conta, implementando-os na sua prática educativa, tendo em vista a operacionalização do perfil de competências que é suposto os alunos desenvolverem, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa. São exemplos destes a transdisciplinaridade, a diversificação e adequação dos instrumentos de avaliação e o desenvolvimento da autonomia e do trabalho cooperativo. Assim, o docente poderá socorrer-se de uma maior flexibilidade curricular, implementando a componente da Cidadania e Desenvolvimento com o objetivo de fomentar o exercício de uma cidadania ativa. Pode, igualmente, implementar o Trabalho por Projeto, valorizar o papel do aluno como autor principal do seu processo de aprendizagem, desenvolver competências que conduzam ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e reforço da autoestima, bem como assegurar a igualdade e a não discriminação de todos os seus alunos, garantindo que

todos desenvolvem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei nº 55/ 2018, 2018).

Ainda no que concerne ao desenvolvimento da componente da Cidadania e Desenvolvimento, componente muito valorizada no projeto desenvolvido em contexto de PES, é relevante referir um documento denominado Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Este agrega um conjunto de direitos e deveres que deverão estar consagrados na formação das crianças enquanto futuras cidadãs, com o intuito de, futuramente, promover e privilegiar uma conduta cívica que assegure a igualdade nas relações interpessoais, a aceitação e integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a consideração de valores democráticos. Assim, este documento recomenda o reforço da Educação para a Cidadania desde a EPE, até ao término da escolaridade obrigatória, defendendo que esta componente constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da atitude cívica individual e do relacionamento interpessoal, social e intercultural (Monteiro et al., 2017).

Ainda no que concerne ao papel do professor no 1º. CEB, importa recordar que, neste ciclo de ensino, motivado pela faixa etária dos alunos, desde o primeiro ano se estabelece uma relação entre o professor e a sua turma que vai muito além de uma simples relação pedagógica, implicando uma relação pessoal. Deste modo, compreende-se que o professor assume uma responsabilidade acrescida no que concerne ao desenvolvimento global da criança, devendo englobar não só as suas aprendizagens académicas, mas também as suas competências ao nível afetivo, emocional e moral (C. Silva, 2005).

Para além destas especificidades, neste ciclo, o papel do professor é orientado pelo regime da monodocência. Focando na definição do mesmo, percebe-se que este consiste na atribuição de um grupo de alunos a um só professor. Assim, este tem a possibilidade de se relacionar e conhecer muito bem a sua turma, permitindo-lhe adaptar e adequar o ensino em função das necessidades evidenciadas pelo seu grupo de alunos. No entanto, importa sublinhar que, tal como refere Formosinho (1998, como citado em C. Silva, 2005), para que este regime decorra em pleno é essencial que o mesmo professor acompanhe um mesmo grupo de alunos ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas. Ou seja, é necessário que exista continuidade pedagógica o que, muitas vezes, não se verifica ser possível. Tal facto se verifica pelo facto de muitos professores, nomeadamente aqueles que se encontram no início da sua carreira docente, não se conseguirem efetivar num determinado

estabelecimento de ensino, o que resulta numa sucessividade de distintos professores que acompanham um determinado grupo de crianças, ao longo do seu percurso no 1º CEB. Esta sucessividade de professores não permitirá, igualmente, a continuidade e o desenvolvimento de projetos, uma vez que, assentando a elaboração destes numa metodologia ativa que se efetiva a longo prazo, tal como aconteceu na PES (sendo que cada projeto teve a duração de um semestre), carecem de ser orientados por um determinado docente que, inicialmente, identificou uma curiosidade, necessidade ou dificuldade que evidenciou e justificou a criação do mesmo. Pode-se, então, concluir que, como defende C. Silva (2005), este regime confere ao professor uma polivalência que lhe proporciona a oportunidade de desenvolver a sua ação pedagógica de forma adequada e articulada, o que se justifica pela possibilidade (quando esta existe) de acompanhar a turma ao longo dos quatro anos do 1º CEB.

Partindo deste ponto, é igualmente importante refletir sobre a importância da articulação curricular, uma vez que esta se assume como fundamental de modo a garantir a apropriação de diversos conhecimentos, assim como na atribuição de sentidos às diferentes situações experienciadas, tal como afirma Leite (2012). Segundo o mesmo autor, esta pode ser entendida e definida como uma forma de aquisição de saberes, provenientes de diversos campos de conhecimento, e que tem como principal finalidade facilitar a aquisição de aprendizagens globais. A articulação curricular surge, uma vez que existe a necessidade de relacionar e interligar conteúdos diferenciados, de modo a manter uma continuidade educativa, com vista à promoção de aprendizagens significativas e a uma educação integral da criança. Segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o conceito de aprendizagem significativa consiste no processo através do qual novas informações se relacionam com uma estrutura de conhecimento específica. Ou seja, a aprendizagem significativa acontece quando nova informação interage e se aporta em conhecimento/conceitos pré-existentes (Moreira, 1995).

De salientar que, no 1º CEB, as aprendizagens e conhecimentos que devem ser adquiridos encontram-se presentes nos programas curriculares. No entanto, do que se tratará o currículo? O currículo pode ser definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & S. Almeida, 2018, p.7). Ou seja, concernem ao currículo o conjunto de conhecimentos que os alunos devem desenvolver e adquirir ao longo do seu percurso

académico, consoante o seu nível educativo e ano de escolaridade, sendo este igual para todas as instituições de ensino. No entanto, consoante já foi anteriormente mencionado, cada escola e cada docente têm a autonomia e flexibilidade necessárias para adequar o currículo ao seu contexto e ao grupo de alunos com os quais desenvolvem e exploram o mesmo.

Neste sentido, cabe à escola organizar-se de modo a ajustar e gerir de forma adequada as ofertas às necessidades daquele contexto específico (Roldão & S. Almeida, 2018). Importa referir que a existência destes documentos normativos consiste numa das diferenças que se podem apontar ao 1º CEB, comparativamente com a EPE.

Esta possibilidade de cada escola se organizar e adaptar o currículo ao seu contexto surgiu, em 2017, através do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, que estabelece o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), no qual as escolas passaram a deter, em regime experimental, uma autonomia na gestão de até 25% da carga horária semanal de cada ano de escolaridade, através de domínios de autonomia curricular (Despacho nº 5908/2017, 2017). Mais tarde, em 2018, surge o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), de 6 de julho, que decreta o PAFC e que surge com o intuito de conceber uma maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular, uma vez se ter considerado não ser possível dar continuidade a um mesmo currículo, se este se mostrar imutável quanto aos seus conteúdos e organização. Este Decreto-Lei apresenta, então, como potencialidades a possibilidade da escola e do docente adaptarem o currículo às necessidades e especificidades do seu contexto, concedendo-lhes, para tal, uma maior autonomia e flexibilidade, bem como estabelece o conjunto de diretrizes e estratégias das quais o docente se poderá munir, com o intuito de promover e garantir o interesse e bem-estar das crianças.

Assim, convocando uma interligação entre saberes de áreas distintas, ou seja, a transdisciplinaridade, permite-se que seja realizado um desenvolvimento de conhecimentos mais integrados. Cada escola passa, então, a ser responsável pela sua autonomia curricular, devendo ter em vista ser atenta e flexível e tentando melhorar de forma continuada. Desta forma, esta autonomia e flexibilidade curricular concebidas às escolas permitem promover o sucesso educativo, uma vez que existe espaço para o envolvimento dos alunos em atividades significativas e que constituam desafios intelectuais. Promovem, ainda, o empenho na procura de respostas às suas questões e facilitam o desenvolvimento de experiências educativas diversificadas e enriquecedoras (Cosme, 2018).

Partindo deste pressuposto, de que as atividades devem ser enriquecedoras, importa refletir sobre a relevância destas para os alunos. Ou seja, para que as aprendizagens efetivadas sejam significativas (conceito já analisado anteriormente), não só as atividades e recursos devem ser apelativos, como devem, igualmente, ir ao encontro dos interesses das crianças, já anteriormente referido, bem como ser orientados pelos quatro pilares da aprendizagem, também eles já explorados. Para além disto, importa refletir sobre a forma como o professor incentiva as crianças a encontrarem as suas próprias conclusões. Neste sentido, é essencial que, segundo Oliveira-Formosinho (2019), o professor incentive os alunos a participarem ativamente, tendo como intuito torná-los autónomos, cooperativos, competentes, críticos e reflexivos. De acordo com este pressuposto, existe uma cooperação entre os alunos e o professor, existindo espaço para que os alunos expressem as suas ideias ou inquietações e procurem responder às suas dúvidas através da elaboração de projetos, orientados pelo professor. Para além disto, a voz e participação ativa das crianças devem ser o ponto central do processo de aprendizagem.

Neste sentido, e porque a participação das crianças se assume como essencial, sendo um dos fatores distintivos das metodologias ativas, é necessário abordar brevemente este método de ensino. Segundo Bonwell e Eisen (1991, como citados em Kozanitis, 2017), as pedagogias ativas consistem em estratégias que implicam o pensamento dos estudantes sobre o que estão a fazer, não se limitando à receção de informação proveniente de um docente. Os autores consideram ainda que neste tipo de pedagogias é essencial que os alunos passem por processos de resolução de problemas, investigações, debates e pelo trabalho colaborativo. Já para M. E. B. Almeida (2018), as metodologias ativas caracterizam-se pela relação que estabelecem entre a educação, a cultura, a sociedade e a escola, desenvolvida através de estratégias ativas que colocam o aluno no centro da aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, esta conceção da aprendizagem surgiu com o denominado movimento Escola Nova, defendido por John Dewey, sendo igualmente apoiada por William James e Édouard Claparède. Este movimento, que assentava numa pedagogia marcada pelo aprender através da ação, defendia um processo de aprendizagem demarcado pela iniciativa própria da criança, pela criatividade e cooperação, com vista ao seu desenvolvimento pleno.

Mais tarde, as pedagogias ativas surgiram associadas a metodologias como o Trabalho por Projeto, a sala de aula invertida, a programação, o desenvolvimento do currículo STEAM:

Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, entre outras, nas quais se evidencia a aprendizagem dos alunos através de experiências impulsionadoras da autonomia, bem como do recurso à cultura digital. Assim, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), associadas a uma pedagogia ativa, originam a dissolução das fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico, surgindo uma infinidade de possibilidades, através das quais os alunos se tornam capazes de interagir, aprender e expressar-se (M. E. B. Almeida, 2018).

Ao longo da PES, a participação ativa dos alunos foi um dos pontos aos quais se deu maior importância, tentando facilitar, através do projeto elaborado e de todas as atividades desenvolvidas, a aquisição ativa de conhecimentos, motivo pelo qual se optou por utilizar, como já referido, a MTP, enquanto metodologia ativa. Elegeram-se e desenvolveram-se, igualmente, atividades que conferissem aos alunos a valorização das suas capacidades, partindo do princípio da importância de integração das crianças no seu processo de aprendizagem. Para além do disposto, uma vez que durante um determinado período, a PES se desenvolveu em modalidade de Ensino a Distância (E@D) e, posteriormente, segundo um regime misto (presencial e E@D), a utilização das TDICs foi essencial, proporcionando a interação entre os alunos e a continuidade do processo de aprendizagem.

No entanto, não só estes fatores são importantes, podendo acrescer aos mesmos a relevância das estratégias utilizadas no processo. De facto, uma adaptação e uma diversificação de estratégias, pode ir ao encontro das especificidades de cada criança, permitindo a sua motivação durante todo o processo de aprendizagem (Leite, 2012).

Apesar desta adaptação ser essencial, por si só pode não ser suficiente. Aqui, importa refletir sobre as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, definidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), de 6 de julho. Este vem estabelecer um conjunto de medidas que devem ser adotadas, de modo a ser possível atingir uma aprendizagem inclusiva e que se adeque às necessidades e potencialidades de cada aluno. De acordo com o seu nível de intervenção, estas medidas podem ser universais, seletivas e adicionais, devendo ser mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, consoante as suas necessidades educativas. As medidas universais dirigem-se a todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar. As medidas seletivas destinam-se a alunos que evidenciam necessidade de suporte adicional à aprendizagem e que não foram supridas através da aplicação das medidas

universais. As medidas adicionais aplicam-se a alunos com dificuldades acentuadas ao nível da comunicação, interação e cognição ou da aprendizagem e que, por a aplicação das restantes medidas não se verificar suficiente, necessitam de recursos adicionais significativos (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018).

Na PES, existe um aluno com síndrome de Asperger. No entanto, e pela avaliação efetuada pela equipa pedagógica, este aluno encontra-se perfeitamente integrado na turma, sendo capaz de acompanhar o seu ritmo, pelo que não se verifica a necessidade de recorrer a medidas seletivas ou adicionais, sendo as medidas universais suficientes. Isto é, as acomodações curriculares, de onde se destacam a diferenciação pedagógica e a adaptação das modalidades e instrumentos de avaliação. Neste sentido, a equipa pedagógica opta por promover a participação e avaliação dos conhecimentos do aluno através do estímulo da oralidade, possibilita que este realize diversas atividades com o apoio de um par, ou seja, em tutoria pedagógica, e é valorizado o conteúdo abordado em detrimento da sua correção ortográfica. Estas estratégias de diferenciação pedagógica, presentes no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), de 6 de julho, e adotadas, assumem demarcada relevância, na medida em que, como afirma M. C. S. Lopes (2012), com a promoção de estratégias diversificadas, o docente constitui-se um facilitador e construtor de ambientes de aprendizagem promovedores do desenvolvimento pessoal, cultural e social. Destarte, através da utilização da diferenciação, o professor apoia os alunos num processo de progressão no currículo, respeitando a diferença e proporcionando a todas as crianças uma igualdade de oportunidades. Através desta estratégia, o docente parte do princípio de que todas as crianças são capazes de aprender, respeitando os seus ritmos, características e hábitos intrínsecos.

Refletindo, agora, sobre a importância da diversificação de recursos e estratégias pedagógicas, é relevante abordar a utilização das TDICs. Esta destaca-se pelo facto de, desde muito cedo, as crianças estarem expostas a estas, estando familiarizadas com a sua utilização, motivo pelo qual se irão sentir motivadas pela sua utilização em sala de aula como recurso pedagógico. Segundo Amante (2007), a interação das crianças com tablets e computadores proporciona um estímulo da comunicação verbal e da colaboração entre as mesmas, na medida em que gera situações de conflito sociocognitivo que permitem a emergência de novas aprendizagens. Por este motivo é perceptível que as TDICs constituem, igualmente, uma área que deve ser trabalhada transversalmente a todas as áreas curriculares, tratando-se de

recursos facilitadores de conhecimento e de estratégia. Destarte, ao trabalhar as TDICs, desenvolve-se, sobretudo, a literacia digital e, conseqüentemente, competências digitais. No entanto, o que se verifica atualmente, são professores que, apesar de saberem utilizar os recursos digitais, não se encontram no mesmo nível de exploração e utilização destes que os seus alunos. Ou seja, enquanto os professores são o que Prensky (2001) considera de imigrantes digitais, os alunos constituem os denominados nativos digitais. Assim, torna-se essencial que os docentes evoluam e se tornem capazes de criar metodologias e estratégias que englobem as TDICs para todas as áreas curriculares, tendo em vista a continuidade da motivação e predisposição para aprender por parte dos seus alunos.

No entanto, a utilização da tecnologia não constitui, por si só, um recurso motivante, se for aliado a práticas redutoras e a ações mecânicas e repetitivas. Para que a sua utilização constitua um bom recurso pedagógico, de acordo com Quadros-Flores et al. (2009), é essencial que exista um aproveitamento do potencial das ferramentas tecnológicas, com o intuito de melhorar e beneficiar as práticas educativas. Assim, os mesmos autores defendem que é necessária a intervenção do professor no sentido de orientar os alunos ao longo do processo de aquisição das suas aprendizagens, uma vez que, ao fomentar a utilização das TDICs, este motiva a sua turma e, para além disso, promove o desenvolvimento de competências essenciais, como, por exemplo, a autonomia e a concentração da criança, através da sua participação ativa no decorrer da ação.

Por fim, resta mencionar a última etapa do processo de aprendizagem, que consiste na averiguação dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, surge a necessidade da avaliação que, segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, implica um processo de orientação do percurso escolar de cada aluno e tem como principal finalidade a melhoria das aprendizagens num modelo contínuo e não estanque (artigo 22º) (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Assim, segundo o estabelecido pelo mesmo Decreto-Lei, o processo de avaliação comporta a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. No caso da primeira, o principal objetivo é fundamentar as práticas e integrar os alunos. A segunda tem como finalidade a criação de medidas específicas e adequadas às especificidades dos alunos e das aprendizagens a serem desenvolvidas. A última fica ao encargo dos professores e dos órgãos de gestão da escola.

Ao longo da PES, o processo de avaliação utilizado foi o formativo, através do recurso a grelhas de observação, que tinham como intuito responder aos objetivos das planificações e qualificar os alunos através dos diferentes níveis de desempenho. Para além disso, procedeu-se, ainda, a uma observação contínua e ao estímulo e reforço da oralidade, permitindo aos alunos com mais dificuldades na abordagem escrita que realcem as aprendizagens realizadas. Estes instrumentos de avaliação foram importantes, na medida em que permitiram verificar a eficácia das metodologias e recursos utilizados, possibilitando uma melhoria de práticas posteriores e um reforço das aprendizagens junto dos alunos que evidenciavam tal necessidade. Assim, este processo de avaliação foi o adotado na PES, na medida em que, como refere Grego (2013), permite colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem, envolvendo ativamente os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pelas aprendizagens efetivadas e pela partilha das mesmas com o grande grupo.

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

“O ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos” (Portugal, 1992, p. 36).

Segundo defende Bronfenbrenner (1979), o ambiente exerce a sua influência sobre o desenvolvimento de qualquer sujeito, estabelecendo-se, por isso, um processo de interação mútua e simultânea. Assim, considerando-se qualquer criança como um sujeito dinâmico e em desenvolvimento, entende-se que esta se reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra inserida, sendo, por isso, essencial que seja exposta a diversos contextos. Deste modo, é, igualmente, possível entender que a qualidade das práticas de interação e parceria entre diferentes contextos educativos podem ser uma mais-valia de integração social e sucesso escolar.

Posto isto, o presente capítulo consistirá na descrição e breve análise dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES, bem como na abordagem da metodologia adotada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A PES foi desenvolvida numa instituição de ensino localizada na zona do grande Porto. Este Agrupamento de Escolas resulta de uma agregação de nove instituições de ensino, nomeadamente quatro jardins de infância, quatro escolas básicas e uma escola secundária (escola-sede).

Este agrupamento de escolas assume-se como uma instituição pública de educação e de formação que se considera atenta ao meio onde se encontra inserida, proporcionando não só um serviço de qualidade ao nível da gestão e do funcionamento organizacional como também ao nível da educação e da formação que presta (Plano de Inovação – PI, 2021).

O Projeto Educativo do Agrupamento, denominado por “Plano de Inovação” (PI), coloca a aprendizagem no centro da atividade escolar, procurando desenvolver, de forma integrada e transversal, as competências de comunicação, leitura, escrita, raciocínio e

resolução de problemas, bem como o pensamento crítico e criativo. A implementação de modelos de ensino onde predominam a transversalidade e interdisciplinaridade são essenciais, na medida em que rompem com as culturas tradicionais, onde o aluno é um sujeito passivo na construção do seu conhecimento. Estes modelos, que se apoiam em paradigmas construtivistas nos quais os temas transversais se assumem como um “conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas”, contribuem para a construção de um currículo global escolar (Yus, 1998, como citado em Casagrande et al., 2004, p. 185). Para além disto, o projeto educativo visa articular e interrelacionar três dimensões estratégicas de intervenção: a prevenção do abandono escolar e o sucesso educativo, a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e o estímulo de uma cidadania ativa, responsável e participada (PI, 2021). Segundo refere o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, a criação de documentos e instrumentos de orientação e regulação da prática educativa e pedagógica dos agrupamentos de escolas surgiu com o objetivo de promover a autonomia e flexibilização organizacional e pedagógica das mesmas, sendo estas condições consideradas essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Assim, o aumento da autonomia escolar visa promover e estimular a diferenciação da oferta educativa, reforçar a qualidade pedagógica das escolas e proporcionar um percurso articulado e sequencial a todos os alunos de uma determinada área geográfica, o que, conseqüentemente, proporcionará uma transição adequada entre os diversos níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº 137/2012, 2012). Deste modo, o Agrupamento assume como principal missão a prestação de um serviço educativo de qualidade, que dote todos os seus intervenientes de ferramentas que impulsionem o desenvolvimento de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor (PI, 2021).

O Centro Escolar (CE) onde foi realizada a PES conta com instalações modernas e em ótimo estado de conservação, sendo constituído por dois pisos amplos e por diversos espaços exteriores. Relativamente a estes últimos, destacam-se o campo de jogos de atividades desportivas, os múltiplos espaços verdes, a horta biológica, e o alpendre coberto, destinado à entrada das crianças e famílias no estabelecimento educativo. De destacar que o espaço exterior apresenta diversas potencialidades na sua exploração, na medida em que, tal como referem os princípios orientadores do Programa de Estudo do Meio, através do contacto com

o meio envolvente, as crianças alargam, progressivamente, os seus conhecimentos (Programa de Estudo do Meio, 1991). Segundo defende Bilton (2010, como citado em Libânio & Linhares, 2020), o espaço exterior deve, também, possuir áreas que promovam o jogo imaginativo, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, a descoberta ambiental e científica e o desenvolvimento criativo.

Na entrada do estabelecimento educativo existe, também, um átrio onde se encontram algumas mesas de pequena dimensão, bem como alguns jogos e materiais didáticos que podem ser utilizados pelos alunos em tempos não letivos. Ainda no espaço exterior, nomeadamente no que concerne à EPE, existem alguns materiais disponíveis, como é o caso de um escorrega, embora pouco diversificados. Importa mencionar que, tal como referem as OCEPE, o espaço exterior constitui um espaço educativo merecedor de tanta atenção e importância quanto o espaço interior, na medida em que muitas das atividades planeadas e desenvolvidas no interior podem, facilmente, ocorrer no exterior, possuindo diversas potencialidades promotoras de aprendizagem nas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Verificou-se, no entanto, que, em dias nos quais as condições atmosféricas eram desfavoráveis, as crianças do 1º CEB ficavam sem um local onde pudessem brincar no período destinado ao recreio e ao jogo livre. Esta situação culminava em intervalos dentro de sala de aulas, onde as crianças se limitavam a assistir a filmes, realizavam desenhos livres ou liam obras literárias, uma vez que também não lhes era permitido circular pelos espaços comuns do estabelecimento educativo, devido à falta de recursos humanos para garantir a segurança de todas. Foi possível aferir que esta lacuna de ausência de espaços exteriores cobertos, nestas condições, provocava dificuldades de concentração, motivadas pela energia acumulada, indo ao encontro do que defende A. Ferreira (2015).

O CE encontra-se, no entanto, bem equipado por recursos pedagógicos, sejam eles analógicos (como são exemplos as obras literárias, a diversidade de manuais existentes, os modelos tridimensionais do corpo humano, os MAB, entre outros) ou tecnológicos (como é o caso dos computadores, *tablets*, *BeeBots*, etc.), que, além de diversos, existem em quantidade suficiente. Destaca-se apenas o caso da internet que, tratando-se de um recurso pedagógico tecnológico, não se encontra disponível em todos os espaços do estabelecimento educativo, dependendo da proximidade dos mesmos aos routers existentes.

Existe, ainda, uma sala com diversos recursos didáticos que podem ser utilizados por toda a comunidade escolar, dos quais se destacam inúmeros materiais matemáticos e manipuláveis, alguns robots, livros e obras literárias, mas também tablets ou portáteis em número suficiente para a utilização de todos os elementos de uma determinada turma. Nesta sala, encontram-se, ainda, materiais de apoio às Ciências Naturais, como, por exemplo, microscópios, modelos anatómicos do corpo humano, diversos jogos, livros, entre outros. Tendo por base o que defendem M. Pereira e Sanches (2013), foi possível concluir que a diversidade de recursos referida permitia uma prática pedagógica diversificada a todos os docentes, possibilitando a elaboração de estratégias variadas e adequadas a todas as crianças

De referir, por fim, que, uma vez a PES se ter desenvolvido em situação pandémica, o agrupamento de escolas possuía um Plano de Contingência (PC) do qual se destacam algumas medidas específicas, nomeadamente o condicionamento da entrada de membros da comunidade educativa na escola (como é o caso dos encarregados de educação), a interdição da permanência de alunos nas instalações escolares, à exceção das atividades de índole letivo, e a existência de espaços destinados ao isolamento. Para além destas medidas, destaca-se, ainda, que no caso de um caso positivo confirmado, o mesmo deverá apenas retornar ao estabelecimento de ensino após o cumprimento dos critérios de isolamento determinados pela Autoridade de Saúde (PC, 2022).

2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No segundo semestre, o par pedagógico desenvolveu a PES na sala dois, do Jardim de Infância (JI) do CE, composta por um grupo de 20 crianças, sete do sexo masculino e 13 do feminino. Das 20 crianças que constituem o grupo, quatro possuem três anos, cinco têm quatro anos, nove têm cinco anos e duas têm seis anos. Devido a esta diversidade de faixas etárias, 11 crianças encontram-se a frequentar o último ano de EPE, devendo transitar no próximo ano letivo para o 1º CEB.

O grupo revela um ritmo de trabalho e aprendizagem bastante heterogéneo, o que se justifica pelas distintas idades das crianças, bem como pelas particularidades e interesses de

cada uma. No entanto, a educadora cooperante não considera que se evidenciem dificuldades de aprendizagem significativas, com a exceção de uma criança que, não tendo ainda um diagnóstico definido, evidencia déficit de atenção e concentração, bem como vincada agitação motora e impulsividade, pelo que necessita de monitorização para a execução das atividades propostas. Considerando o referido, a equipa educativa deu continuidade à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), de 6 de julho, nomeadamente, a aplicação cumulativa das medidas universais (artigo 8º, alíneas: a) diferenciação pedagógica, b) acomodações curriculares e c) enriquecimento curricular) e das medidas seletivas (artigo 9º, alíneas: c) o apoio psicopedagógico e d) antecipação e o reforço das aprendizagens). Nesta linha, desde o início do 1º semestre, do corrente ano letivo, a criança possui apoio individualizado, em contexto de sala, com uma docente de Educação Especial, em regime semanal e com uma duração de 50 minutos. Das restantes crianças, destacam-se duas por não estabelecerem comunicação oral com nenhum adulto do estabelecimento de ensino, à exceção do par pedagógico. Ou seja, no caso de apenas uma destas crianças, notou-se, após um mês desde o início da PES, sinais de interesse em comunicar com o par pedagógico, o que, na opinião da educadora cooperante, acontece propositadamente (podendo estar-se perante um caso de mutismo seletivo). Isto, uma vez que se observam diálogos e uma boa interação entre esta e os restantes colegas da turma. A outra criança referida demonstra afastamento do grupo, não estabelecendo comunicação verbal quer com a educadora e assistente operacional, quer com os pares, necessitando de uma avaliação em consulta de desenvolvimento.

Foi, também, possível observar que, o grupo se demonstra muito comunicativo e participativo, revelando um elevado espírito crítico e curiosidade pelos diversos temas cotidianos. De salientar que, dos 20 elementos que constituem o grupo, nove escrevem o seu nome de forma autónoma, três fazem-no através da cópia/imitação e, dos restantes, alguns já identificam e reconhecem as letras do seu nome, apesar de não elaborarem, ainda, o seu grafismo. Ora, estes factos evidenciam preocupação da educadora em desenvolver um trabalho minucioso no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O par pedagógico pôde observar esse trabalho em diversas situações, nomeadamente na hora do conto, no envolvimento das crianças no processo de escrita de mensagens para as famílias e na procura de novas informações e conhecimentos em livros. Deste modo, e como referem Lopes da Silva

et al. (2016), as crianças passam a ser capazes de distinguir a escrita dos desenhos e, desde muito cedo, adquirem o gosto pela escrita, evidenciando vontade de imitar a mesma. O facto de muitas crianças já escreverem o seu nome, segundo os mesmos autores, prende-se com um fator afetivo, e com a potenciação da sua emergência, através da criação de ambientes facilitadores e de uma familiarização com o código escrito. Nesta linha, foi possível constatar que, mesmo quando as crianças realizam tentativas de escrita que não eram bem conseguidas, a educadora as valorizava, permitindo que cada uma passasse pelas diversas etapas inerentes à apropriação do código escrito.

Pelo exposto, torna-se necessário entender que a aquisição e desenvolvimento da linguagem constituem processos complexos que vão muito além de aprender e pronunciar palavras novas. Na realidade, trata-se de processos complexos que a criança estabelece através da interação com os outros e que, por isso, realiza de forma intuitiva, apropriando-se da língua do sistema linguístico da comunidade onde se encontra inserida (Sim-Sim et al., 2008). Assim, no caso das crianças do grupo que contactam com diversos sistemas linguísticos distintos (em casa e na escola), entende-se o agravamento da dificuldade neste processo de desenvolvimento lexical.

De notar, também, que a qualidade do contexto comunicativo onde a criança se encontra inserida influencia os processos anteriormente mencionados (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido, o par pedagógico pôde observar que a educadora se esforça por utilizar vocabulário diversificado, assim como por promover atividades que permitem e estimulam o alargamento lexical, nomeadamente a audição de múltiplas canções, a leitura de diversas obras literárias e a exploração de várias rimas e lengalengas.

No que concerne ao Domínio da Matemática, observou-se que todas as crianças já conheciam e sabiam a sequência numérica (algumas apenas até ao dez) e que a maioria das mais velhas identificavam quantidades através de diferentes formas de representação e solucionavam problemas quotidianos que envolvessem pequenas quantidades. As crianças mais novas, utilizavam a correspondência termo a termo para solucionar pequenos problemas, percebiam que numa contagem a quantidade total corresponde ao último termo que proferiram e eram capazes de efetuar pequenas comparações. Assim, foi possível entender que a educadora trabalhou a apropriação progressiva do sentido de número, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem do grupo. Foi, de igual forma, possível

constatar que muitas já possuíam pensamento espacial e utilizavam corretamente conceitos como longe/perto, dentro/fora, em cima/em baixo, aberto/fechado e entre, conforme recomendam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, muitos dos elementos do grupo já conheciam e representavam diferentes formas geométricas, sendo que todos diferenciavam e nomeavam as mais comuns, ou seja, o círculo, o quadrado e o triângulo. Observou-se, ainda, que esta aprendizagem se efetivava com recurso a estratégias lúdicas. Estratégias estas amplamente utilizadas pela educadora no desenvolvimento, quer de competências e aprendizagens matemáticas, como de competências verbais e de conhecimento da escrita. Sublinha-se que o recurso a estas estratégias é essencial em EPE, uma vez que, como defendem Belo e Scodeler (2013), é através da capacidade que a criança possui de brincar, que ela se torna capaz de, através de contactos com diversas experiências, encontrar novas perspetivas e descobrir soluções criativas para situações que outrora constituíam problemas ou obstáculos.

Relativamente à comunicação verbal e aquisição do léxico, verificaram-se múltiplos níveis de aquisição e desenvolvimento, facto que se justifica pela amplitude de faixas etárias. Porém, destacam-se os casos de duas crianças que foram sinalizadas e encaminhadas para terapia da fala, por falarem, apenas, português do Brasil, sendo que não possuem familiares ou origens brasileiras. Das restantes crianças, várias necessitam de um trabalho metódico ao nível do desenvolvimento da oralidade e alargamento do léxico, o que se justifica pela variedade de idades do grupo, mas também pela diversidade de nacionalidades e descendências (cinco países diferentes: Portugal, Brasil, França, Angola e Cabo Verde).

No que diz respeito aos interesses específicos do grupo, aquando da realização de uma atividade de levantamento dos mesmos, verificou-se que os mais comuns compreendem a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Educação Artística e nos Subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático, bem como o desenvolvimento de atividades culinárias e de atividades experimentais. Para além dos interesses mencionados, outros surgiam espontaneamente em conversas de grande grupo. Num destes, uma criança efetuou um comentário que denotava a perceção da existência de diversas cores de pele e, posteriormente, todo o grupo evidenciou curiosidade em perceber que cores de pele existem. Destarte, surgiu a possibilidade de se dinamizar um projeto que, focando nas áreas aferidas como prediletas pelas crianças, procurasse mediar o grupo num processo de descoberta sobre

os diversos países dos quais algumas crianças eram provenientes, bem como as respetivas culturas e tradições.

Relativamente à metodologia adotada pela educadora, como já foi referido anteriormente, esta centra-se na aprendizagem pela ação, pelo que promove, em diversos momentos, atividades que estimulem a autonomia (como é o caso da rotina de entrada na sala de aula, a distribuição do grupo pelas diversas áreas, a hora da refeição e as idas à casa de banho), bem como a colaboração e cooperação entre os pares. Este último conceito, abordado e largamente explorado pela educadora (o trabalho colaborativo), é essencial na medida em que, tal como diz Sarmiento (2004), as crianças aprendem, acima de tudo, com outras crianças. Uma vez que o mundo da criança é heterogéneo, ou seja, que ela mantém, constantemente, contacto com diversas realidades, é através deste contacto com o meio onde se insere que vai adquirindo e aprendendo valores e estratégias que lhe permitem desenvolver a sua identidade pessoal e social. Para além disso, é a cultura de pares que permite à criança apropriar-se e reproduzir o mundo que a rodeia e, através da concretização de atividades e rotinas, esta torna-se capaz de partilhar ações, representações e emoções, alargando o seu entendimento do mundo.

Até ao momento, estas situações de cooperação são bem visíveis para o par pedagógico, uma vez que, por exemplo, a educadora incentiva a organização das crianças, em pequenos grupos e por faixas etárias variadas, promove a aprendizagem entre os pares, perspetivando as vantagens da ZDP, conceito defendido por Vygotski (1999, como citado em M. Pereira & Sanches, 2013).

Assim, foi possível observar, também, que a base de todo o trabalho é a cooperação. Isto ocorre principalmente entre o grupo, dado que as próprias crianças, quando trabalham em pequeno grupo, recorrem aos colegas para resolver problemas ou situações que surjam. Ainda sobre a metodologia priorizada pela educadora, em conversa com a mesma, mencionou que segue alguns aspetos do modelo HighScope, como é exemplo a aprendizagem pela ação. Esta última, segundo Hohmann e Weikart (1997), é definida como a aprendizagem na qual a criança constrói novos conhecimentos, através da sua ação sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos.

Quanto às relações que se estabelecem entre os vários intervenientes do ambiente educativo e o grupo, destaca-se, uma vez mais, a interação da educadora com as crianças,

adotando esta uma postura carinhosa, afetiva e atenta às necessidades individuais de cada uma, não negligenciando a importância do incentivo à autonomia. O grupo revela, assim, uma relação de proximidade e de total confiança com a educadora, mas também com a assistente operacional. Para além do referido, as crianças demonstravam estabelecer, igualmente, relações de interação saudáveis, porém, evidenciavam-se certas atitudes que revelavam algum egocentrismo, nomeadamente nas crianças que possuem três anos de idade. Segundo defende Piaget, este comportamento é habitual em crianças que pertençam a esta faixa etária, constituindo um comportamento comum que não permite estabelecer fronteiras claras entre o seu ponto de vista e o dos outros (1948, como citado em Fonzar, 1986).

Entre as crianças de faixa etária mais avançada surgem, esporadicamente, alguns conflitos que se relacionam, maioritariamente, com a necessidade de cada criança afirmar a sua individualidade. De sublinhar que a relação que a educadora estabelece com as crianças e o modo como as incentiva são fatores que facilitam, igualmente, a participação, a relação e a cooperação entre elas, na medida em que se assume como regularizadora e mediadora destas relações apenas quando é inequivocamente necessário.

A relação que se estabelece entre a equipa educativa e a família é, igualmente, uma dimensão que merece reflexão, uma vez que, como defendem Flores e Cordeiro (2021), é através do trabalho pedagógico que a interação e articulação entre os dois ambientes deve ter como princípio o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Para além disso, é essencial que exista esta interação, pois uma parte completa a outra, considerando-se, assim, os dois contextos primordiais da vida da criança. Tratando-se, então, a escola e a família de duas instituições sociais presentes na vida da criança, é crucial que ambas estabeleçam uma relação de parceria, considerando-se, claro, o pressuposto de que a participação da família na escola possibilita e fomenta um melhor desempenho escolar da criança.

Neste sentido, foi possível observar no contexto de PES uma forte ligação e articulação entre estas duas instituições sociais. A educadora promove, sempre que surge essa possibilidade, a ida dos pais ao espaço educativo, a realização de atividades em que ambas são intervenientes, bem como mantém uma relação de proximidade e diálogo com cada um deles, facilitando a partilha de testemunhos e de situações ocorridas com cada criança.

A sala, enquanto espaço educativo, detém diversas características benéficas ao processo de aprendizagem do grupo, nomeadamente a quantidade de luz natural (que surge

de uma parede repleta de janelas em todo o comprimento), a presença de ponto de água e a existência quer de um projetor, como de um computador com acesso à *internet* (através de um *hotspot* portátil fornecido pelo agrupamento à educadora). De acordo com Hohmann & Weikart (1997), todos estes elementos são essenciais, na concretização de um espaço propício ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

A sala está organizada em cinco áreas de interesse bem definidas – casinha, jogos, construções, biblioteca e artes – e, apesar de ser um espaço de reduzidas dimensões, considera-se que está bem aproveitado. Segundo o modelo HighScope, de acordo com Hohmann e Weikart (1997), esta divisão é importante de modo que todas as áreas fiquem perceptíveis e acessíveis às crianças durante o tempo destinado à sua exploração, possibilitando a sua livre movimentação e locomoção sempre que os interesses das crianças nas atividades se modifiquem. Para além do referido, a organização apresenta-se de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sofrendo alterações ao longo do ano letivo, consoante se evidencia essa necessidade por parte do grupo. Dentro da área de interesse que cada criança escolhe para explorar, possui toda a liberdade para brincar, construir e criar com os materiais lá disponíveis. Apesar de nem todas as áreas serem visualmente distintas, ou seja, apesar de não existirem separações físicas entre as mesmas, as crianças distribuem-se pelas diversas áreas sem demonstrarem qualquer transtorno ou incómodo. É, ainda, um espaço estimulante, com paredes amarelas, cinzentas e brancas e estores (telas) cinzentos, estando bem equipado com uma grande variedade de materiais (jogos, brinquedos e livros). De referir que todas as paredes estão preenchidas com trabalhos realizados pelo grupo e as mesmas vão sofrendo alterações de acordo com os projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Segundo refere Lopes da Silva et al. (2016), as paredes e sua organização assumem um papel significativo, uma vez que constituem um veículo de comunicação. Ou seja, o que nelas se encontra exposto representa o trabalho desenvolvido pelas crianças, bem como os conhecimentos e aprendizagens que vão sendo realizadas, tornando-se estas visíveis também para o grupo, proporcionando um sentimento de pertença.

No que concerne ao espaço de reunião em grande grupo, este encontra-se situado logo à entrada da sala e nele acontece a rotina matinal dos bons dias. Para além disso, sempre que surge um novo interesse evidenciado pelo grupo, é neste espaço que se reúnem as crianças e se definem estratégias e atividades a desenvolver, que satisfaçam tal interesse ou

necessidade. Segundo o modelo HighScope, a existência de um espaço destinado a estes momentos é importante, na medida em que fomenta o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o grupo e também proporciona a possibilidade de momentos de reflexão (Hohmann & Weikart, 1997). Considera-se, também, que se trata de um espaço seguro (não existem esquinas vivas) e limpo. O mobiliário é adaptado às crianças, à exceção das sanitas, que se revelam um pouco grandes para as crianças com três e quatro anos. Relativamente à temperatura dentro da sala de atividades, por vezes, esta encontra-se baixa, dado que não existe sistema de aquecimento. No entanto, nesses dias, as crianças não demonstram evidente desconforto relativamente à temperatura que se sente no ambiente educativo e permanecem felizes e satisfeitas, quando se encontram no interior da sala de atividades.

Por fim, relativamente à organização do tempo, este está organizado de forma flexível, diversificada e estruturada, existindo uma rotina diária e semanal que se mantém aberta a alterações conforme necessidades ou sugestões que o grupo evidencia, ou conforme variações da dinâmica diária. De referir que o grupo possui total conhecimento da rotina existente, sabe em que momento do dia pode aceder às diferentes áreas e, quando surge a possibilidade de uma nova atividade, é informado e questionado sobre o seu interesse. Para além do mencionado, a educadora respeita o facto de cada criança possuir o seu ritmo e interesse próprio, sendo estes valorizados. Para Lopes da Silva et al. (2016), esta organização do tempo revela-se fundamental para que a criança experiencie e vivencie diferentes unidades de tempo, permitindo que a mesma se vá apropriando de referências temporais que proporcionarão uma sensação de segurança e facilitarão a sua compreensão do tempo presente, passado e futuro.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO

A PES decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade composta por 22 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 10 do feminino, cujas idades estão compreendidas entre os sete e os nove anos. Nesta turma, existem duas crianças de nacionalidade estrangeira: uma de

nacionalidade brasileira e outra lituana. Existe, também, uma outra criança que, apesar da sua nacionalidade ser portuguesa, é descendente de uma família chinesa.

Através da observação participante foi possível conhecer com maior profundidade a turma, especialmente os seus interesses e motivações, que se revelaram maioritariamente relacionados com o estudo das diversas dimensões que constituem o corpo humano, assim como com os fenómenos que sucedem no seu quotidiano (ex.: fenómenos migratórios), e também as características específicas e dificuldades evidenciadas por cada criança. Assim, a turma apresentava especial interesse pelo cálculo mental, pela oralidade, pela Educação Literária, pela audição e composição musical, pelo estudo de fenómenos e situações que os rodeiam, nomeadamente dentro do Domínio do Estudo do Meio e pelas TICs. Esta caracterização do grupo foi o que impulsionou o tema do projeto desenvolvido, uma vez que, através da construção de uma teia de conhecimentos, a turma evidenciou especial interesse e curiosidade em explorar as componentes já referidas através de processos de aprendizagem ativa que tiveram como principal objetivo promover uma aprendizagem significativa.

De referir que, segundo Moreira (1995), a aprendizagem significativa define-se como um processo em que existe interação entre a nova informação e a estrutura de conhecimento já possuída pela criança. O autor refere ainda que, para a existência de uma aprendizagem significativa, é necessário que o aluno esteja disposto a aprender de forma substantiva e não-arbitrária, ou seja, que o aluno esteja recetivo ou, caso contrário, a aprendizagem será de cariz mecânico. Por outro lado, é necessário que o conteúdo a ser adquirido seja potencialmente significativo e surja de uma necessidade ou curiosidade de aprendizagem da criança.

A escolha da MTP surgiu, igualmente, como uma opção óbvia, tendo em consideração o caráter participativo, crítico e reflexivo da turma. Deste modo, faz todo o sentido edificar uma prática pedagógica que assenta na aprendizagem pela ação e que vê o aluno como o construtor do seu próprio conhecimento (Vasconcelos et al., 2011).

Ademais é um grupo muito interessado por várias temáticas sobretudo no Domínio da Cidadania, com um elevado espírito crítico e especial interesse em debates, expressando e justificando, sem muita dificuldade, as suas opiniões e pontos de vista. Tudo isto deve-se ao trabalho realizado desde o 1º ano de escolaridade, por parte da docente titular de turma, no qual, através da interdisciplinaridade, sempre procurou desenvolver competências inerentes a uma cidadania democrática e ativa, o que permite, segundo Libâneo (2004), criar ambientes

de reflexão e argumentação potenciadores de alunos pensantes e críticos, capazes de lidar facilmente com a realidade, enfrentar obstáculos, formular estratégias e tomar decisões.

Através da observação decorrida na PES, foi, igualmente, possível observar algumas das dificuldades da turma. Estas centram-se, fundamentalmente, na gestão de conflitos e na tolerância e respeito entre opiniões divergentes em momentos de discussão em grande grupo. Foi, precisamente, a partir de uma destas situações de conflito que surgiu o projeto “Quem sou eu?!”, explanado nos capítulos seguintes. O mesmo nasceu como uma forma de explorar valores éticos e de cidadania, com o intuito de complementar a ação da professora titular de turma, que já mantinha regularmente práticas que aglutinassem, entre outros, a gestão de conflitos, usando estratégias baseadas na escuta, diálogos e reflexão em pequeno e grande grupo. Por se ter observado e depreendido que estas estratégias resultavam e edificavam transformações de comportamento nas crianças, optou-se, no projeto, por perpetuar as mesmas através das diversas atividades planeadas e desenvolvidas.

No que concerne ao ritmo de aprendizagem da turma, este é bastante idêntico entre os alunos, sendo que todas as crianças acompanham o ritmo das atividades realizadas, havendo, apenas, um aluno que necessita de diferenciação pedagógica em algumas das atividades a desenvolver. Este beneficia de medidas seletivas: antecipação e reforço das aprendizagens, presente no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), de 6 de julho, tendo em consideração que é uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo. Assim, nos momentos de dinamização das atividades, o par pedagógico procurava permanecer sempre perto desta criança, apoiando-a quando necessário, procurava promover, sempre que a mesma demonstrava interesse e à vontade, a sua participação oral e incentivava a ajuda fundamental que o seu colega de mesa lhe fornecia, atuando como um andaime na chegada à sua ZDP. Para além do referido, sempre que se evidenciava necessidade e possibilidade, o par pedagógico realizava a antecipação e reforço das aprendizagens, conforme o referido no Decreto-Lei 54/2018 (2018), de 6 de julho.

Ainda assim, considera-se, pela observação e discussão com a professora cooperante, esta criança bastante autónoma, sendo que, apesar de possuir uma Perturbação do Espectro do Autismo, de grau leve, não foram observados quaisquer problemas no desenvolvimento das interações sociais ou comunicativas. Esta criança é, também, bastante afetuosa e revela um rápido raciocínio, conseguindo completar as tarefas com bastante facilidade, apesar de se

distrair com alguma frequência. Para além do disposto, participa ativamente em todas as atividades e tarefas propostas.

Relativamente à gestão do tempo, a rotina encontra-se dividida por áreas curriculares, respeitando a carga horária definida pelo Decreto-Lei 55/2018 (2018), anexo I, de 6 de julho, nomeadamente para o Português, para o Estudo do Meio, para a Matemática e para as Expressões. De notar que a professora procura atender aos interesses, dificuldades e necessidades do grupo, nomeadamente ao gosto que os alunos nutrem pela leitura de obras literárias e pela audição de músicas, bem como procura encontrar estratégias motivantes para as crianças que demonstram mais dificuldades ao nível da composição e decomposição de números por classes e ordens, ou da escrita dos numerais por extenso. Uma das estratégias a que recorre é a articulação do tema que estavam a abordar, dentro de cada componente curricular, com as Expressões, nomeadamente as Artes Visuais e a Expressão Musical, uma vez que o grupo revela acrescido interesse pela exploração das mesmas. Ao longo dos dias, os conteúdos de cada componente curricular, à exceção das Expressões, são lecionados existindo, quando possível, interdisciplinaridade, mas não muito frequentemente, transdisciplinaridade.

Importa, também, referir que, apesar de existirem alguns momentos da rotina diária bem definidos e que a turma já conhece, a mesma é de carácter dinâmico e flexível, podendo ser ajustada sempre que se evidenciar necessário. Esta flexibilidade atribuída à rotina é essencial de forma a dar resposta a todas as necessidades das crianças e a permitir que no tempo determinado para a aprendizagem haja espaço para a exploração de atividades e projetos que respondam às curiosidades e necessidades do grupo. Assim, o professor é capaz de definir metas a atingir em cada dia, visando o desenvolvimento integral da criança (Pires & Moreno, s.d.). Há, ainda, dois momentos que a professora titular assume como preponderantes para a rotina dos alunos, nomeadamente o de relaxamento (que ocorrem sempre após os recreios) e o de diálogo em grande grupo, onde existe a partilha dos momentos mais marcantes do fim de semana.

Relativamente à organização do ambiente educativo, a sala é composta por distintas mesas e cadeiras adequadas ao tamanho e à idade dos alunos da turma. Embora a disposição das mesas sofresse alterações sempre que se justificasse, a docente titular de turma pedagogicamente optou pela disposição em «U», com duas filas de mesas no seu interior,

proporcionando um ambiente de cooperação, facilitando o trabalho em grande grupo (Teixeira & Reis, 2012). Além do mais, note-se que foi considerada a estratégia de se colocarem juntas as crianças que, entre si, nutriam uma maior afinidade, de modo que tal não prejudicasse o processo de ensino-aprendizagem. Veja-se o caso da criança referenciada com Necessidades Adicionais de Suporte, que trabalha cooperativamente com o seu amigo. Há, portanto, uma relação de trabalho entre pares que evidencia não só a preocupação com uma acomodação curricular, em que os alunos assumem um papel de tutoria para com colegas (M. Pereira & Sanches, 2013), como também proporciona valores como a interajuda, o compromisso e o respeito pelo outro, bem como auxilia a que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento.

Para além do já referido, a sala possui uma abundante iluminação natural, proveniente de uma parede repleta de janelas em todo o seu comprimento, beneficiando, assim, os alunos, pelo clima ameno e conforto que proporciona. Na sala de aula existe, ainda, um ponto de água acessível a todas as crianças que satisfaz as suas necessidades e facilita o processo de higienização, sempre que regressam do espaço exterior. Segundo Hohmann e Weikart (1997), o aglomerado destes fatores constitui um conjunto de condições muito favoráveis ao desenvolvimento de cada criança, agindo como facilitadores para a aprendizagem.

Visto que a PES se realizou ainda em contexto de pandemia da Covid-19, existia, também, na sala um dispensador de álcool gel, para que as crianças realizassem a desinfecção das suas mãos sempre que pegavam em algum objeto, alimento ou mesmo antes de manusearem o computador da sala ou tablets.

No que concerne à organização dos recursos didáticos, a sala de aulas possui vários recursos inerentes às distintas áreas, possuindo diversos livros, os quais permitem a fomentação de hábitos de leitura livre, bem como servem para que os alunos se ocupem nos dias em que as condições atmosféricas se encontram adversas e têm, por isso, que permanecer na sala durante o período destinado ao intervalo, diferentes materiais de desenho, pintura e recorte, fundamentalmente utilizados para a exploração das artes visuais e para a criação de desenho livre, vários jogos didáticos, que apoiam quer a prática educativa, como os intervalos passados no interior, entre outros. Ainda no que diz respeito aos materiais, destaca-se a existência de um computador fixo com acesso à *internet*, proveniente de um amplificador de *wi-fi* adquirido pela professora.

Por fim, relativamente às interações pedagógicas, foi possível observar o cumprimento das regras de sala de aula previamente estabelecidas, nomeadamente as que concernem à intervenção oral ordenada, à forma de locomoção dentro do espaço da sala (os alunos não podem correr dentro da mesma por questões de segurança), entre outras, do mesmo modo que se observou o respeito mútuo entre alunos e a preocupação constante com as necessidades de cada um, por parte da professora. Esta observação logra grande destaque, pois constitui um dos pilares basilares da educação, uma vez que se afere que prevalece, entre a turma, um clima de entajuda e de co construção de conhecimentos, sendo privilegiadas, em diversos momentos, discussões em grande grupo, nas quais é sempre apelado o respeito pela opinião do outro.

Este hábito de resolução de conflitos em grande grupo e num momento próximo à ocorrência dos mesmos, permite criar um ambiente seguro, e rico em aprendizagens e valores, para todas as crianças e, no qual, as mesmas possuem uma voz ativa (D. Santos et al., 2014).

Ao longo de todo o período de observação, a professora demonstrou-se sempre muito atenta e preocupada com as necessidades de cada criança, assumindo um papel de mediadora de conflitos e confortando as crianças sempre que se verificasse essa necessidade. A constatação destas práticas foi essencial, pois permitiu entender a postura que uma docente do 1º CEB deve adotar, garantindo uma relação de respeito, mas de grande proximidade com as crianças.

Relativamente à interação escola-família, é possível considerar-se constante, na medida em que a professora incentiva os pais e encarregados de educação a contactarem-na frequentemente por *e-mail*, chamada telefónica ou por mensagem. A professora optou, igualmente, por criar um *Padlet* para a turma, bem como uma conta na aplicação *ClassDojo*, plataformas nas quais as professoras estagiárias entrevistaram com regularidade, de modo a facilitar a partilha de trabalhos elaborados e a troca de informações com as famílias. Com base no descrito, é possível concluir que existe uma boa articulação da escola com a família, que, segundo Hohmann e Weikart (1997) e o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), de 30 de agosto, é essencial ao processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, uma outra vertente englobada pela PES foi o acompanhamento da professora cooperante no Apoio Educativo que a mesma facultava a dois alunos com dificuldades a nível

da leitura e escrita e da oralidade. Importa referir que, segundo Wiederterholt e Chamberlain (1989, como citados em Vieira, 2000) a definição de apoio educativo se prende com a “responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar” (p. 110). Segundo Sanches (1996), o conceito de apoio educativo alude ao conjunto de procedimentos que um professor deve adotar junto de determinados alunos, que tem em vista proporcionar as mesmas oportunidades de ingresso no ensino regular e, conseqüentemente, proporcionar de forma igualitária o sucesso escolar.

Na instituição onde decorreu o estágio, o Apoio Educativo comporta duas horas semanais, dispersas por dois dias da semana (uma hora + uma hora). Nesse horário, os alunos acompanham a professora cooperante para uma sala polivalente e, habitualmente, realizam exercícios que a professora titular de turma previamente estabelece e disponibiliza. Uma vez se ter verificado que os alunos demonstravam, em algumas situações, certo desinteresse e desmotivação pelas atividades a realizar, desenvolveu-se um projeto para ser concretizado nestas duas horas semanais, que fosse ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças. O mesmo será explanado no capítulo três do presente relatório.

Refletindo, brevemente, sobre as potencialidades deste apoio, é de notar que pelas suas características, que permitem a existência de um professor completamente focado no trabalho a desenvolver com apenas estas duas crianças, foi possível desenvolver um trabalho diferenciado que, apesar de não ter sido concluído, revelou melhorias notórias no processo de aprendizagem e desenvolvimento destes alunos.

Em suma, as diversas dimensões que constituem o ambiente educativo interligam-se com o intuito de criarem um ambiente favorável e propício à aprendizagem de todos os alunos da turma.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da PES, foram adotados diversos métodos de observação, investigação, participação e reflexão, que se enquadraram na metodologia utilizada, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA).

A MIA, pode ser definida como “um processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca,

2012, p. 18). Esta metodologia surge, fundamentalmente, com o objetivo de conduzir o docente num processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica, incitando a procura de informação através de processos de investigação que possibilitem uma melhoria da sua prática (Alarcão, 2005; Elliott, 2005). A IA assume algumas características próprias e distintivas, nomeadamente: a natureza participativa e colaborativa, na medida em que a prática trabalha articulada com a investigação para alcançar um objetivo comum; a natureza situacional, já que esta metodologia se concentra na identificação e resolução de um problema num determinado contexto, procurando resolvê-lo nesse mesmo contexto específico; a natureza auto avaliativa, pois as adaptações que são concretizadas na prática encontram-se em constante monitorização, garantindo a flexibilidade e adaptabilidade a práticas futuras; e, por fim, a natureza cíclica, uma vez que engloba um conjunto de ciclos que se sucedem e nos quais as descobertas que vão sendo realizadas geram possibilidade de adaptações em ciclos ou fases seguintes (Castro, 2012). Estes ciclos, característicos da IA, são constituídos por um conjunto de seis fases, segundo o modelo de Kurt Lewin (Fonseca, 2012), integrando a observação, a planificação, a ação, a reflexão, a avaliação e a reformulação. O objetivo primordial desta metodologia é, então, “produzir mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Fonseca, 2012, p. 21).

Abordando, brevemente, algumas destas fases – aquelas que se consideram mais importantes, tendo em conta o processo de investigação-ação –, importa referir que, relativamente à observação, esta se caracteriza pelo processo que permite a recolha de informações, sendo fundamental para o planeamento e desenvolvimento da ação futura. A observação trata-se, então, de um processo que fornece ao docente a possibilidade de avançar no processo de tomada de decisão, baseando-se num primeiro momento de recolha de dados (Lessard-Hébert et al., 2012).

Relativamente à observação desenvolvida em contexto da PES, pode-se afirmar que a mesma se tratou de um processo de observação participante, na qual o docente, que se assume como o investigador, é o principal objeto da observação (Lessard-Hébert et al., 2012). Esta fase fornece ao docente a possibilidade de conhecer a sua turma, bem como o contexto em que se encontra inserido, permitindo-lhe adequar a sua ação (Elliott, 2005). Na PES, foi este processo de observação que permitiu ao par pedagógico conhecer e entender as necessidades, dificuldades e interesses de cada aluno da turma, possibilitando o

desenvolvimento de um projeto que procurou dar resposta às mesmas. Para além do mencionado, permitiu, também, adequar as estratégias de intervenção e motivação ao contexto concreto onde se inseriu a prática, ou seja, à turma. Considera-se relevante referir que, na PES, esta fase foi acompanhada pela utilização de diversos instrumentos de observação, dos quais se destacam as grelhas de observação e as notas de campo, constituindo uma estratégia de observação participante e sistemática (Diogo, 2010).

Analisando, agora, a fase da planificação, é de salientar que esta prevê e utiliza “um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egg, 1989, citado por Diogo, 2010, p. 64).

Segundo Zabalza (1992), a planificação trata-se de uma “previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). No entanto, ainda segundo o mesmo autor, este plano traçado previamente, não deve ser encarado como uma receita a seguir. Deve, sim, ser flexível e sujeito a alterações consoante o desenvolvimento da aula e verificando-se tal necessidade, ajustando-se a uma diversa imprevisibilidade de situações que possam surgir e tendo em vista a melhoria da qualidade do processo educativo.

Ao longo da PES, esta flexibilidade que a planificação deve assumir foi essencial, na medida em que muitas atividades planeadas surgiram previstas para um determinado período temporal e, muitas vezes, o mesmo tinha de ser alargado devido ao interesse que a turma ia apresentando em explorar determinado conteúdo ou tema. Por outro lado, em diversas situações, acabavam por surgir dúvidas ou dificuldades que evidenciavam a necessidade de ser exploradas naquele preciso momento, motivo pelo qual a planificação elaborada era alterada, tendo sempre como intuito principal a melhoria da prática educativa e conseqüente melhoria do processo de aprendizagem.

Por fim, destacando o papel da ação, é possível entender que surge em função das duas primeiras fases abordadas, assumindo um carácter intencional, reflexivo e flexível. Importa destacar que a ação, além de depender diretamente das duas fases anteriores, está,

também, associada ao momento do seu desenvolvimento, devendo ser adaptada sempre que se verificar essa necessidade (Fonseca, 2012).

Esta metodologia foi a adotada na PES, por se tratar da metodologia que promove uma maior proximidade com o ambiente e o meio educativo e porque concerne ao docente o papel de investigador (Lessard-Hébert et al., 2012). Assim, este investigador auferiu vantagem na medida em que, ao vivenciar as mesmas experiências e problemas que os alunos, se torna capaz de aceder às suas perspectivas, já que a interação que se estabelece entre observador e observado se encontra ao serviço da observação (Lessard-Hébert et al., 2012). Permite, ainda, atuar na construção de uma prática de qualidade, já que se baseia na reflexão que o docente faz da e na prática, numa procura constante pelo aperfeiçoamento da sua ação (Alarcão, 2005).

Refletindo, brevemente, sobre conceito de prática, importa referir que o que distingue uma prática de uma *praxis* é a existência de uma reflexão sobre aquilo que se concretiza. Assim, enquanto, na prática, não existe reflexão, a *praxis* resulta numa prática reflexiva, na qual existirá adaptação e articulação entre a teoria e a prática. Ou seja, onde será permanentemente realizada uma triangulação interativa e constante entre as teorias, as crenças e as ações (Giaretton & M. L. S. Szymanski, 2013). Desta forma, torna-se de fácil perceção a importância da reflexão no processo educativo, já que a mesma “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29). Deste modo, é significativo refletir sobre a ação (Schön, 1987, como citado em Oliveira & Serrazina, 2002) para procurar reformular o nosso pensamento, e, como refere Alarcão (2005), tentar conceber uma análise da ação através de uma retrospectiva da mesma. Pode-se, então, concluir que, na MIA, estamos perante uma práxis, realizada pelo docente, e não perante uma simples prática. Em contexto da PES, os momentos de reflexão que surgiram foram diversos, tratando-se de momentos de reflexão sobre, na e após a ação, e resultaram, quase sempre, numa adaptação das atividades previamente planeadas, com o intuito de ir ao encontro das necessidades específicas da turma, que cada tema poderia suscitar. Estes momentos foram, também, importantes, na medida em que permitiram entender que alguns ideais previamente construídos necessitam de transformação e em que possibilitaram um enorme crescimento pessoal e académico enquanto futura docente do 1º CEB.

Relativamente aos objetos de planificação, reflexão e observação adotados, estes focaram-se, essencialmente, em guiões de observação, discursos com a professora cooperante e com a professora supervisora (em horários não letivos) e na elaboração de documentos de planificação. Refletindo, brevemente, sobre as três narrativas elaboradas ao longo do primeiro semestre da PES, bem como sobre os incontáveis diálogos que o par pedagógico estabeleceu tanto entre si, como com ambas as professoras, cooperante e institucional, é de notar que todos estes momentos apresentaram elevada importância, uma vez que foram eles os incitadores da capacidade de pensar e de construir conhecimento a partir da reflexão, fosse ela autónoma ou conjunta. Permitiram, também, o acesso a uma vasta gama de novos conhecimentos, aos quais não existia ainda acesso, devido à inexperiência com que foi iniciado o estágio e ao desconhecimento da turma com a qual a PES foi desenvolvida. Assim, através dos inúmeros momentos de reflexão, foi possível questionar o conhecimento que se pensava estar adquirido, permitindo desconstruir e reconstruir conceitos e significados, planear e avaliar atividades que se pensava serem adequadas e, conseqüentemente, impulsionar o conhecimento de métodos e estratégias, bem como uma mais correta e fundamentada atuação.

As planificações elaboradas partiram sempre dos interesses e motivações dos alunos, não discriminando a adequação e continuidade dos diversos conteúdos abordados, e tendo em conta as possibilidades de avaliação de cada conteúdo. Foram, também, pensadas e elaboradas sempre em diáde, atendendo, essencialmente, aos conhecimentos prévios e interesses da turma, a partir dos quais se formulavam os objetivos a atingir.

Em suma, a MIA permitiu que fossem desenvolvidos diversos momentos de reflexão na, sobre e após a ação, culminando numa *práxis* contextualizada, que teve em vista a intencionalidade e adequação pedagógica. Deste modo, foi possível perceber que é a prática educativa quem faz emergir os problemas que carecem de resolução, as questões que necessitam de resposta e as oportunidades que merecem reflexão (Coutinho et al., 2009). Foi através desta prática munida de reflexão que surgiram os projetos desenvolvidos, que de outra forma não teriam nascido. Foi, através da utilização desta metodologia, que se tornou possível detetar as dificuldades, necessidades, problemas, interesses e curiosidades que aqueles dois grupos de crianças possuíam e, desse modo, fomentou uma atuação que, em

ambos os projetos desenvolvidos, teve em vista a aceitação do próximo, a promoção da empatia e de valores cívicos e o respeito pelas diversas culturas.

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

“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, s.p.).

Chegando, por fim, ao terceiro capítulo do presente relatório, que consistirá numa descrição das atividades e projetos desenvolvidos em contexto da PES, conclui-se que foi com base em todos os conhecimentos teóricos e legais adquiridos ao longo da formação inicial, do estudo dos contextos, bem como através das breves experiências decorridas em contextos educacionais reais, que se foi capaz de mobilizar conhecimentos que permitem promover a construção do saber. De relembrar, também, que todas as ações desenvolvidas decorreram assentes na MIA e com recurso MTP, com o intuito de criar processos de aprendizagem significativos para todas as crianças.

Assim, o presente capítulo, que tem, por um lado, a sua sustentação teórica e legal no Capítulo I e, por outro, a caracterização dos contextos onde decorreu a intervenção no Capítulo II, encontrar-se-á organizado em dois subcapítulos, os quais refletirão a prática desenvolvida na EPE e, posteriormente, no 1º CEB.

3.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O projeto de intervenção desenvolvido em contexto de 1º CEB surgiu de um momento de conflito entre três alunos da turma. Este último relacionado com questões de identidade de género e estereótipos. Num determinado dia, momentos antes da ida para o recreio no exterior, dois alunos dirigiram-se a um terceiro e proferiram as seguintes palavras: “Pareces uma menina! O.V. é uma menina! Com esse cabelo és mesmo uma menina!”. Perante este incidente, verificou-se que o aluno V. se sentiu muito desconfortável, uma vez que, por escolha própria

e dos seus pais, detinha cabelo cumprido. Num momento posterior, em que os alunos já estariam no recreio e em conversa com a professora cooperante, foi possível perceber que esta situação não seria um acontecimento isolado, visto que, por diversas vezes, alguns alunos do sexo masculino proferiam este tipo de comentários direcionados ao V., ou a um outro aluno, o X., que praticava *ballet* nos seus tempos livres. Partindo deste incidente, que decorreu do processo de observação direta e participante, e após uma conversa sobre o assunto com a professora cooperante, verificou-se a relevância de iniciar um projeto que abordasse os estereótipos de género e as diversas dimensões do corpo e do ser humano. Este surgiu de uma procura por desmistificar o papel do homem e da mulher na sociedade atual que, para algumas crianças, se demonstrava, ainda, muito assente nas perspetivas antiquadas. Isto é, determinados comportamentos não eram dignos de um dos géneros, como é o caso de diversas brincadeiras, utilização de cores e nomeadamente cortes de cabelo, bem como outros se deviam conferir apenas a um deles, como, por exemplo, as tarefas domésticas (apontadas por alguns alunos como responsabilidade apenas da mãe). Neste sentido, segundo defende Blanco (2002), reconhecer que é importante reconstruir e desmistificar as relações entre homens e mulheres é um assunto deveras importante e que deve ser abordado desde a escola. Neste sentido, o autor defende que serão os professores quem mudará a existência destas distinções de género, pois o ensino é uma arte e são eles que convertem o simples processo de aprendizagem numa aventura que engloba toda a educação da criança.

Assim, e considerando a premissa evidenciada, deu-se início ao projeto com a leitura e a exploração da obra *literária A História de Júlia e da sua Sombra de Menino*, de Christian Briel. Escolheu-se esta história, visto que nela são abordados os estereótipos de género e, desta forma, consegue-se um bom recurso, provocatório de discussão sobre o tema. Para além do disposto, recorreu-se à leitura e exploração de uma obra literária, uma vez que se partilha a perspetiva defendida por Mendes (2019), na qual o aluno, que se assume como uma entidade ativa e dinâmica, após a audição ou leitura de uma determinada obra, se apropria do texto lido e relaciona-o com as suas experiências vivenciadas, sejam estas sensoriais ou culturais. Deste modo, o par pedagógico pretendeu que os alunos relacionassem o conteúdo da obra com a sua realidade pessoal, percebendo que o corte de cabelo, a cor do vestuário e o tipo de brincadeiras que preferem não se relacionam com o seu género, mas sim com a sua personalidade e interesses pessoais. Assim, considera-se que o intuito de iniciar o projeto

com base na leitura de uma obra, através da qual os alunos reconhecessem similitudes entre o seu quotidiano e o enunciado escutado, sendo capazes de, futuramente, partirem dele para realizarem uma reflexão e um diálogo em grande grupo, foi alcançado. Após a audição da leitura da obra, seguiu-se, então, uma discussão. Importa referir que a obra literária foi lida e interpretada pelas professoras estagiárias com recurso a uma apresentação *PowerPoint* que continha as ilustrações da mesma. De acordo com Mendes (2019), cada ilustração presente em determinada obra literária é tão ou mais sugestiva que o próprio enunciado escrito. Deste modo, segundo o autor, a educação através do olhar deve ser tão explorada quanto a educação literária. Foi partindo destes referenciais, que se optou por recorrer à apresentação das ilustrações da obra, permitindo que a turma fosse acompanhando a leitura da mesma com a visualização destas, fomentando a educação e interpretação através do olhar. Neste sentido, ainda antes de iniciar a leitura da obra, o par pedagógico projetou uma das ilustrações do livro, instigando uma discussão sobre as mesmas, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

No momento de diálogo e discussão que se seguiu, diversos alunos pronunciaram-se defendendo a igualdade entre os géneros e, por isso, surgiram alguns comentários como: “Pois, porque nós sermos meninos ou meninas não quer dizer nada, podemos fazer na mesma o que quisermos”, “E eu sou menino e gosto de dançar e de fazer coisas que, às vezes, outros meninos dizem que são de meninas, mas não são! É tudo igual!”, “Sim, nós crianças temos o direito de brincar e fazer o que quisermos!”. De notar que estes momentos de diálogo e debate em grande grupo foram uma estratégia à qual o par pedagógico recorreu frequentemente, por considerar constituírem uma boa estratégia de incentivo e desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico, da reflexão e da capacidade de argumentação de cada aluno. Para além disto, e uma vez que todo o projeto procurou abordar a componente da Cidadania e Desenvolvimento, constituíram, também, uma estratégia para fomentar o respeito pelo outro, por pontos de vista divergentes do seu e os princípios de cortesia em diálogos. Com base nos comentários das crianças, que surgiram ao longo deste momento em grande grupo, percebeu-se que a temática dos direitos das mesmas seria um assunto que se deveria, igualmente, englobar no projeto. Isto, porque a turma tinha, recentemente, lido e analisado, com a professora cooperante, a obra de Malala Yousafzai, *O Lápis Mágico de Malala*, estando, desse modo, muito sensibilizada para o tema.

Assim, e com o objetivo de perceber quais seriam os principais interesses e necessidades do grupo, aos quais o projeto a desenvolver deveria dar resposta, elaborou-se uma teia de conhecimentos, com recurso à plataforma *Venngage*. Com base no mapa construído, foi possível perceber que a turma evidenciou um grande interesse pelo estudo do corpo humano, nomeadamente pelo funcionamento dos diversos sistemas que o constituem. A figura seguinte representa a teia de conhecimentos elaborada pelo grupo.

Figura 1

Teia de conhecimentos construída pelo grupo do 3º ano de escolaridade



Após a análise da teia de ideias construída pelas crianças conseguiu-se anteciper uma linha geral, ou seja, um fio condutor que acabaria por conduzir o desenvolvimento de todo o restante projeto, apoiando a planificação das intervenções e semanas seguintes. Chegou-se, ainda, à conclusão de que este último se deveria focar nas diversas dimensões do ser humano, evidenciando, as diferenças de género, os direitos de cada criança e o funcionamento dos diferentes sistemas do corpo humano. Ressaltar, ainda, que estes foram conteúdos abordados não só por constituírem conteúdos curriculares, mas também pelo facto de o par pedagógico considerar que se assumem como temáticas essenciais ao desenvolvimento de qualquer indivíduo integrante de uma sociedade contemporânea e que, por essa mesmo

imprescindibilidade, cabe à escola e ao docente responsável pela turma abordá-las, garantindo a formação de uma opinião crítica e as agnições sobre as mesmas.

Estando definidas, em linhas gerais, as temáticas a abordar, ainda no mesmo dia de intervenção, o grupo foi confrontado com diversas imagens que ilustravam, de forma clara, as diferenças que se estabelecem entre o sexo masculino e o feminino, quando relativas a tarefas e acontecimentos do cotidiano. Com base nestas imagens, estabeleceu-se um diálogo onde, através de diversos comentários elaborados pelas crianças, foi possível aferir que, para as crianças, estas assimetrias não deveriam existir. Aproveitando um comentário de um dos alunos da turma, partiu-se para um momento em que as crianças foram conduzidas a uma introspeção, sendo convidadas a refletir sobre a ajuda que prestam nas tarefas quotidianas, independentemente do seu género, e sendo sensibilizadas para esse mesmo efeito. Deste modo, é evidente que o par pedagógico teve sempre em consideração as opiniões e diálogos dos alunos para avançar e direcionar a ação futura. Ou seja, o projeto partiu sempre das concepções dos alunos e foi igualmente deles que partiram os motes para que o mesmo crescesse. Partiram-se destes princípios, apoiando a PES nos referenciais teóricos estudados, fundamentalmente na MTP e MIA (cf. Capítulos I e II), procurando emancipar a aprendizagem ativa das crianças.

Nas duas intervenções seguintes, dando continuidade à exploração de todas as dimensões do corpo humano e articulando a Cidadania e a Filosofia para crianças com o Estudo do Meio (entre eles as ciências experimentais com a construção), realizaram-se diversas atividades que levaram à distinção e à definição dos conceitos de emoção e sensação, destacando-se uma atividade experimental, realizada a pares. Nesta, cada criança, ciente do conceito de sensação, teve a oportunidade de colocar a sua mão em três recipientes com água a diferentes temperaturas. Assim, enquanto um elemento do par colocava a sua mão no recipiente com água quente, o colega colocava a mão num recipiente que continha água com gelo. De seguida, e em simultâneo, ambos colocavam as mãos num recipiente com água à temperatura ambiente e refletiam sobre o que sentiam, dialogando sobre a sensação que experienciavam. No final da experiência, cada criança foi convidada a refletir, realizando um paralelo com situações do seu quotidiano e relacionando as suas experiências com o tema do projeto: sobre como as sensações experienciadas podem ser distintas, mesmo tratando-se da mesma situação e a forma como se deve respeitar o ponto de vista dos outros, pois podem

estar a vivenciar situações ou sensações distintas. De salientar que, segundo Cachapuz et al., (2000), o ensino experimental adquire relevância na medida em que possibilita a redução das dificuldades de aprendizagem existentes, além de fomentar a experimentação, a discussão e o confronto de ideias entre os alunos. Assim, o par pedagógico utilizou o mesmo enquanto propulsor do pensamento crítico e do diálogo, bem como da aprendizagem pela ação.

Na intervenção que se seguiu, na qual se recorreu, igualmente, ao ensino experimental, foi explorado o sistema respiratório, aprofundando um dos conhecimentos que as crianças tinham evidenciado possuir na construção do mapa conceptual inicialmente construído: “os pulmões servem para respirar”. Deste modo, numa primeira fase, os alunos foram convidados a realizar a medição do seu perímetro torácico em situação de inspiração e, depois, de expiração. De seguida, em grande grupo, discutiram-se os resultados obtidos e verificou-se que, na inspiração, o perímetro aumentava. No entanto, sendo que esta seria apenas a situação desencadeadora da aula, não se ficou por aqui e, com recurso a um modelo físico 3D do corpo humano e à sua manipulação, o grupo foi capaz de descobrir os diferentes constituintes do sistema respiratório, bem como a função de cada um. A utilização desta estratégia de experimentação, presente na manipulação do modelo físico 3D e na medição do perímetro torácico de cada criança, surgiu, uma vez que se procurou, ao longo de todo o projeto, basear as aprendizagens realizadas pelos alunos na sua própria ação, ao invés de se adotar uma estratégia de mera transmissão de conhecimentos. De seguida, a turma foi desafiada a construir, em pequenos grupos, um modelo físico e funcional do sistema respiratório. A construção deste modelo permitiu que as crianças verificassem, com os seus próprios olhos, como ocorre o processo de inspiração e de expiração e, portanto, que se apropriassem desta nova aprendizagem, através da visualização e própria experimentação. Uma vez mais, esta atividade contraria a simples transmissão de conhecimentos, permitindo à criança que construa novo conhecimento através da sua ação sobre os objetos e da acomodação de novas informações, articulando-as com saberes pré-existentes (cf. Capítulo I). As figuras que se seguem retratam, então, o processo de construção do sistema respiratório.

Figuras 2 e 3

Processo de construção e Modelos Tridimensionais do Sistema Respiratório



Assim, esta manhã de intervenção revelou-se muito prazerosa, tanto para as crianças, como para o par pedagógico, na medida em que este último sentiu ter sido capaz de guiar os alunos num processo de descoberta pela ação e através da utilização de pedagogias ativas (cf. Capítulo I), contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Do mesmo modo, esta intervenção permitiu ao par pedagógico refletir sobre os métodos e estratégias de ensino, conduzindo-o à conclusão de que o papel de professor se deve ficar pelo mero orientador no processo de ensino-aprendizagem, facilitando, apenas, e apoiando as crianças nos seus processos de descoberta autónoma e de desenvolvimento.

Numa intervenção posterior, e procurando, uma vez mais, responder à curiosidade evidenciada pela turma sobre os sistemas constituintes do corpo humano, nomeadamente o sistema circulatório, bem como assentando a prática no ensino experimental, os alunos começaram por escutar o batimento cardíaco de um colega em situação de atividade normal, ou seja, enquanto estavam sentados no seu lugar, na sala de aula. De seguida, a turma dirigiu-se ao exterior e os alunos foram convidados a correr durante uns breves minutos, realizando uma atividade física vigorosa, para que, quando terminassem, voltassem a escutar os batimentos cardíacos dos colegas. Com esta atividade, pretendeu-se, através da ação e experimentação própria, que os alunos entendessem que o ritmo do seu batimento cardíaco se altera, dependendo das atividades que estão a ser desenvolvidas. Isto é, pretendeu-se

estimular, novamente, a aprendizagem pela descoberta, como defende Bruner (2001). No final da aula, em pares, os alunos criaram, então, um poema sobre o coração, tendo-o escrito numa cartolina recortada com a forma convencional do mesmo. Depois, todos estes registos, que constituem, também, um dos produtos finais do projeto, foram expostos num espaço comum da escola. A construção, ao longo de todo o projeto, de diversos produtos finais, a sua posterior afixação e a partilha com a comunidade educativa, enquadram-se na quarta fase da MTP (cf. Capítulo I) – a divulgação e socialização do saber – e constituem fatores importantes para que as crianças se sintam seguras e orgulhosas do trabalho que desenvolveram. A construção destes produtos foi igualmente importante para o par pedagógico, na medida em que permitiu ir realizando uma avaliação contínua de todo o trabalho que vinha a ser desenvolvido com o decorrer do projeto, bem como permitia perceber as dificuldades individuais de cada criança.

No seguimento da exploração do corpo humano, a turma foi desafiada a realizar diversas caracterizações físicas e psicológicas. Num primeiro momento, organizados, uma vez mais e estrategicamente em pares, os alunos foram desafiados a olhar para o seu parceiro e a realizar uma descrição das características físicas do mesmo. Em grande grupo, cada criança partilhou a descrição que realizou e, devido a um comentário depreciativo enunciado por um dos alunos sobre o seu colega, surgiu um novo diálogo sobre os sentimentos de cada um. Este momento foi aproveitado pelo par pedagógico para que os alunos entendessem, através de uma situação real, a força que as palavras podem adquirir, podendo ferir os colegas e sendo geradoras, muitas vezes, de conflitos. No final da atividade, em jeito de conclusão, o X. afirmou: “Temos que ter cuidado com o que dizemos, porque os nossos amigos podem ficar tristes, mesmo que seja só uma brincadeira!”. Outra colega, a I.B., mencionou, ainda, o seguinte: “Temos o direito de dizer o que quisermos, desde que não magoemos os outros, porque eles também têm direito a não ser magoados!”. Estes comentários, proferidos pelas crianças, permitiram ao par pedagógico entender que, de um modo geral, os conceitos de cidadania que tentava promover no grupo estavam a ser eficazmente apropriados pelas crianças, encontrando-se sensibilizados pela temática a desenvolver. De seguida, cada criança foi desafiada a criar um cartão de identificação próprio, que ressaltasse as suas características físicas e psicológicas, não devendo colocar o seu nome nele. Posteriormente, os cartões foram colocados numa caixa opaca e baralhados. Então, seguiu-se um jogo didático em que cada aluno, à vez, se dirigia até

à caixa e tentava adivinhar de que colega era o cartão de identificação que retirou aleatoriamente. Esta atividade surgiu com o intuito de promover uma nova aprendizagem, a capacidade de descrição física e psicológica, através da utilização do jogo didático e do lúdico. Tal como já foi mencionado (cf. Capítulo I) e segundo Sobrinha e J. Santos (2016), com a utilização destas estratégias, as aulas tornam-se mais prazerosas para as crianças, já que o brincar é parte integrante do seu mundo, e, através do lúdico, os alunos desenvolvem o seu processo de socialização. A utilização do lúdico surgiu, também, por se considerar uma estratégia motivacional, através da qual as crianças constroem um novo conhecimento e, na qual, o docente concerne o papel principal na construção do conhecimento à própria criança.

Numa intervenção subsequente, dando início a uma abordagem mais aprofundada sobre as migrações e entrando na temática dos refugiados e dos seus direitos, ocorreu a visualização de um vídeo que retrata o testemunho de uma menina síria, refugiada, cuja idade se aproxima da idade da maioria dos alunos da turma. Com base num diálogo e brainstorming, procurou-se que a turma chegasse à definição de refugiado, partindo do conceito de migrante e de migração forçada e, por fim, existiu um momento de reflexão sobre as consequências da guerra e formas de a evitar. O recurso, em diversos momentos do decorrer do projeto, a teias de conhecimentos prévios das crianças, ou a *brainstormings* com o mesmo efeito, teve como intencionalidade educativa promover novas aprendizagens com significado e sentido, partindo e valorizando o conhecimento já possuído pela criança. Este diálogo, bem como a abordagem da temática dos refugiados, que se estendeu ao longo de mais aulas, teve e tem, na opinião do par pedagógico, acrescido interesse e importância. Porquê? Uma vez que, contactando as crianças, diariamente, com notícias, através dos *media*, sobre esta realidade, é importante que a melhor a entendam, ficando sensibilizados para a mesma e, claro, evitando o choque ou a traumatização. Ora, partindo dos direitos e deveres dos refugiados, realizou-se uma ponte para a Convenção dos Direitos das Crianças, tendo sido explorado cada um dos 10 direitos fundamentais que nela vêm estipulados, sendo que a principal preocupação do par pedagógico foi garantir que todos os alunos conhecessem e entendessem cada um dos seus direitos, considerando-se esta uma temática essencial no que concerne à Cidadania e Desenvolvimento. Por fim, antecipando a vinda de uma médica voluntária no campo de refugiados de Samos, em pares, os alunos deslocaram-se até ao mapa mundo fixado na parede da sala e procuraram encontrar, num primeiro momento a Síria e, de seguida, a ilha grega de

Samos, verificando e apontando com o seu dedo o caminho marítimo que liga os dois locais. Optou-se uma vez mais, por permitir que fossem as crianças a localizar geograficamente os locais, ao contrário de lhes ser apresentado um mapa já com os mesmos destacados. Esta opção deu-se no sentido de promover, novamente, a construção ativa do próprio conhecimento, visto ser este o processo que se acredita ser mais benéfico, conduzindo as crianças a uma aprendizagem significativa e invertendo os papéis entre o professor e o aluno, como defendem Graça et al. (2020). Para além disso, os mesmos autores defendem que, quando se dá espaço ao aluno para construir estas aprendizagens pela própria ação, a informação recolhida é verdadeiramente compreendida e interiorizada, dando-se um processo de assimilação. Por sua vez, este permite que a informação seja mobilizada para os mais diversos acontecimentos do quotidiano.

A intervenção seguinte, que inicialmente estava planificada para ensino presencial, sofreu algumas alterações, dado que alguns alunos da turma testaram positivo à Covid-19 e, por esse mesmo motivo, passou-se para E@D. Esta mudança que surgiu de forma súbita causou, inicialmente, alguma preocupação ao par pedagógico, na medida em que, estando a aula planificada para ensino presencial, existiu um conjunto de alterações às quais se tiveram de proceder, de modo a garantir o pleno desenvolvimento da intervenção e, conseqüentemente, do projeto e dos alunos. Deste modo, e de forma a articular e integrar a família no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que o seu envolvimento contribui para que a escola seja capaz de cumprir melhor o seu papel (A. R. Silva et al., 2018), foi pedido aos pais de alguns alunos com descendência estrangeira, que, por serem imigrantes, partilhassem o seu testemunho com a restante turma. Para além disso, importa, ainda, destacar que segundo Mussem (1970, como citado em A. R. Silva et al., 2018), o envolvimento da família é essencial para o desenvolvimento emocional da criança, além de outras vantagens que já foram, anteriormente, mencionadas (cf. Capítulo I), tendo sido um fator muito valorizado ao longo da evolução deste projeto. De seguida, continuando com a preparação da vinda da médica à turma e tendo em consideração que a sua proposta passaria por ler e analisar a obra literária *Esraa's Stories*, de Helen Patuck, as respetivas ilustrações foram partilhadas com o grupo que, em conjunto, criou, com base nas mesmas, uma história coletiva que retratava a realidade de uma menina refugiada. A criação deste texto coletivo ocorre, uma vez mais, no âmbito do trabalho colaborativo, pelo facto do par considerar esta

uma estratégia fundamental, tendo em conta os diversos referenciais teóricos estudados. Importa, também, referir que esta história foi, posteriormente, convertida num *e-book*, através da plataforma *StoryJumper*, e constituiu mais um dos vários produtos finais do projeto desenvolvido. No mesmo dia, como trabalho assíncrono, os alunos foram desafiados a escrever uma carta para uma criança residente no campo de refugiados de Samos, permitindo que, num momento posterior, se estabelecesse um intercâmbio entre a turma e as crianças residentes no campo. Refletindo sobre esta aula, é de considerar que teve uma relevância acentuada, na medida em que, através dos contributos fornecidos por cada aluno e tendo em consideração a história final construída, foi possível perceber até que ponto estava a turma a compreender a temática e a realidade dos refugiados. Neste sentido, os alunos, de uma forma geral, demonstraram uma elevada sensibilidade e empatia pelos mesmos. Foi, igualmente, importante entender que a turma se sentia motivada pela temática, validando todo o trabalho que vinha a ser desenvolvido, pois, como defendem E. J. Ribeiro e Felizardo (2017), a motivação é a característica fundamental da MTP e está diretamente relacionada com a concretização de aprendizagens significativas.

A aula que se seguiu, consistiu na resolução de um conjunto de desafios matemáticos, que foram apresentados aos alunos de forma didática. Assim, num primeiro momento, foi apresentado, à turma, um vídeo de uma personagem que, ficticiamente, pertenceria a uma organização de recolha de bens para indivíduos refugiados. De seguida, os alunos foram divididos em pares, ou, quando necessário, em trios, e enviados para salas simultâneas da plataforma *Zoom*. É relevante indicar que, tal como já foi mencionado (cf. Capítulo I), esta organização teve por base a teoria de Vygotsky e o princípio da ZDP (Araújo et al., 2010). Isto é, a organização dos alunos pelos pares foi estrategicamente realizada pelo par pedagógico, com o objetivo de equilibrar possíveis dificuldades que pudessem surgir. Posteriormente, e com recurso à plataforma *Padlet*, foi apresentado, a cada par, um desafio matemático. A utilização do *Padlet* no desenvolvimento da atividade foi, também, estratégica, na medida em que os desafios a resolver e as atividades a desenvolver surgiam automaticamente a cada par, sempre que submetiam a resposta ao problema anterior, permitindo que se sentissem no controlo da sua aprendizagem, adotando o docente um papel secundário ao longo de todo o processo. Para além disso, de acordo com B. D. Silva et al. (2019), quando se recorre ao desenvolvimento de uma aprendizagem baseada no jogo didático, ademais de incentivar a

motivação dos alunos, permite-se que estes se mantenham emocionalmente envolvidos, numa atmosfera de espontaneidade e criatividade, e estimula-se a autonomia, bem como o trabalho cooperativo. Terminada esta primeira fase da atividade, com recurso a *BeeBots online* e a um tapete alfabético, os grupos resolveram uma nova série de desafios, o que lhes permitiu descobrir o título da campanha fictícia. Esta atividade teve, na opinião do par pedagógico, uma pertinência acrescida, pois permitiu trabalhar a matemática interligada aos problemas quotidianos dos alunos e através do recurso ao lúdico que, tal como refere Sobrinha e J. Santos (2016), facilita a compreensão da mesma para os alunos, aprendendo estes através de processos que facilitam o entendimento dos conteúdos e compreensão das regras estabelecidas. Para além disto, “a inclusão de jogos e brincadeiras nas aulas de matemática possibilita diminuir os bloqueios apresentados por muitas de nossas crianças que temem a matemática e se sentem incapacitados para aprender, possibilitando uma aprendizagem significativa e prazerosa” (Sobrinha & J. Santos, 2016, s.p.).

A intervenção que se seguiu e que merece uma reflexão, iniciou-se com uma breve introdução e explicação do funcionamento da plataforma *Scratch* e com a exploração de um guião para o uso da mesma. Este foi criado de modo que todos os alunos, mesmo os que não se sentiam tão confortáveis com a utilização da plataforma, fossem capazes de seguir todos os passos descritos e chegar a um produto final. O guião surgiu, então, como um recurso que permitiu uma aprendizagem inclusiva (cf. Capítulo I), na medida em que se adequou às necessidades e potencialidades de cada aluno, independentemente do seu nível de conhecimento e à vontade com a plataforma. O produto final referido consistiria na animação de uma das ilustrações da obra *Esraa's Stories*. De salientar, relativamente a todas as aulas que decorreram na modalidade de E@D, que, segundo Preti (1996), como citado em Rurato e Gouveia (2004), a presença física de um professor na sala de aula não é indispensável para que exista aprendizagem, podendo esta acontecer virtualmente. Do mesmo modo, o autor defende que a utilização de recursos técnicos de comunicação possibilita o rompimento de entraves associados à modalidade de E@D. O par pedagógico procurou basear-se, assim, nestes referenciais teóricos para a reestruturação da sua planificação, uma vez que ambas as intervenções teriam, inicialmente, sido planificadas para ensino presencial. Rurato e Gouveia (2004) referem, ainda, que “o ensino a distância democratiza o acesso à educação, permitindo que alunos dispersos geograficamente, (...) tenham acesso à mesma educação” (p. 90).

Também o recurso a ferramentas que desenvolvam o pensamento computacional nas crianças, como é o caso da plataforma *Scratch*, é essencial, pois, como já referido (cf. Capítulo I), estas permitem que os alunos desenvolvam competências essenciais, como o pensamento abstrato, a utilização de diversos métodos de programação e o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

De notar que, ao longo da PES, a utilização das TICs foi frequente nas intervenções realizadas, pois observou-se que a turma evidenciava elevado interesse no recurso às mesmas. Para além do disposto, nas duas penúltimas semanas de prática educativa, como já mencionado, as aulas foram lecionadas em modalidade de E@D e, por este mesmo motivo, procurou-se utilizar as TICs como recurso motivador e facilitador da aprendizagem, recorrendo a diversas plataformas pedagógicas interativas. Na última intervenção, as TICs foram englobadas através do recurso ao *Scratch*, com o intuito de promover o desenvolvimento do pensamento computacional nos alunos. Segundo E. Schuhmacher et al. (2016), a utilização da plataforma *Scratch* permite a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento computacional através de um ambiente lúdico, transmitindo, progressivamente, a compreensão de algoritmos e da programação às crianças. Ainda segundo os mesmos autores, o pensamento computacional permite que os alunos desenvolvam competências essenciais como o pensamento abstrato, a utilização de diversos métodos de programação, a criatividade e o pensamento crítico. Além do referido, “proporciona ao ser humano a compreensão do ambiente em que este está inserido, além de dar meios para que ele interfira neste ambiente” (s.p.).

Aproximando-se o término da PES e, conseqüentemente, do projeto, a sessão que se seguiu consistiu na visita da médica voluntária no campo de refugiados de Samos à turma e, nesse sentido, pode-se, desde já, afirmar que se evidenciou, além de extremamente motivante, essencial, para que a turma entendesse esta realidade que, inicialmente, parecia tão distante. Assim, de modo a recordar a questão dos direitos das crianças, já abordados numa aula anterior, e com o propósito de uma vez mais, introduzir o lúdico na aprendizagem, os alunos organizaram-se em grupos e, com recurso a um jogo de tabuleiro disponibilizado no *site* da Associação Europeia Anti-Pobreza, de Portugal, reviram os direitos previstos na Convenção dos Direitos das Crianças. Importa referir que neste momento, visto que alguns alunos ainda se encontravam em isolamento profilático, a atividade se realizou em regime

misto. Ou seja, para que os alunos que se encontravam em casa tivessem a oportunidade de participar, os grupos elaborados continham sempre um aluno em situação de isolamento profilático, estando os restantes em regime presencial. Este momento consistiu num desafio para o par pedagógico, uma vez que foi obrigado a direcionar a sua atenção para ambas as modalidades em simultâneo. No entanto, considera-se que foi um desafio superado, tendo resultado numa prática significativa para todas os alunos da turma, independentemente do regime em que se encontravam. Terminado este momento, foi vez de a Doutora chegar à sala e iniciar o diálogo com a turma. A atividade desenvolvida de seguida consistiu na audição e exploração da verdadeira história da obra *Esraa's Stories*, de Helen Patuck. Os alunos ficaram muito entusiasmados com este momento, uma vez que afirmavam querer comparar a história verdadeira, que até ao momento desconheciam, com a história criada por eles com base nas ilustrações. No final da leitura, surgiram alguns comentários que demonstraram que os alunos estiveram atentos e tinham realizado uma boa interpretação da história ouvida: “Afinal aquilo que estava na árvore não era um figo!”, “No início os meninos foram muito maus para a Esraa, mas ainda bem que depois se arrependeram e lhe pediram desculpa. É que nós não podemos ser maus e magoar os outros, pois não? É um direito nosso não ser magado!”. Este último comentário, em particular, foi muito importante, pois demonstrou que o aluno tinha tido a capacidade de refletir e articular este momento de análise da obra com as temáticas previamente estudadas, nomeadamente a dos direitos das crianças e proporcionou ao par pedagógico um sentimento de dever cumprido.

Em suma, o projeto desenvolvido ao longo da PES, que teve como principais objetivos: aprofundar o conhecimento sobre o ser humano e a relação deste com o mundo que o rodeia; aprofundar o conhecimento sobre a identidade e as diferentes dimensões do ser humano (pessoal, social e cultural); sensibilizar e informar os alunos para os direitos humanos e as migrações; consciencializar os alunos para a existência de refugiados e campos de refugiados, promovendo a compreensão do contexto em que estes vivem; desenvolver valores de justiça, liberdade e de responsabilidade cívica, teve a sua conclusão nesta intervenção. O par pedagógico, após uma reflexão, considerou que estes objetivos foram alcançados e que o grupo de crianças passou, por um lado, a estar mais informado e sensibilizado para a realidade das migrações forçadas e, por outro, a conhecer com uma maior profundidade as diversas dimensões que constituem o ser humano.

Concluída a PES e, conseqüentemente, o projeto educativo, destacam-se como produtos finais: modelo físico do sistema respiratório; boneco articulado e texto com a caracterização física e psicológica de cada aluno; livro de bolso com expressões idiomáticas sobre o corpo humano; poema sobre o coração e respetiva exposição artística; história coletiva criada na plataforma *StoryJumper*; mapa sonoro criado na plataforma *ThingLink*. Importa, também, lembrar que, uma vez que a PES foi desenvolvida em contexto de pandemia, não permitindo a entrada dos pais, ou de outros elementos da comunidade educativa, no espaço escolar, a divulgação do projeto e dos diversos produtos finais, correspondente à última fase da MTP (cf. Capítulo I), foi realizada com recurso a plataformas digitais, nomeadamente o *Padlet* e a *ClassDojo*. Como partilha para a comunidade escolar, foram expostos alguns dos trabalhos realizados em espaços comuns da escola. Terminado o projeto desenvolvido e a PES, resta, ainda, refletir sobre o que a mesma acarretou para a construção do perfil de docentes, do par pedagógico. Na verdade, o período em que decorreu a prática foi repleto de aprendizagens, tendo estas sido transmitidas tanto pela professora cooperante, como pelas crianças. Foi possível observar e aprender sobre a importância do trabalho colaborativo, sobre o papel da criança no processo de construção de conhecimentos, percecionando e colocando em prática referenciais que, até ao momento, apenas tinham sido estudados teoricamente e que conferem o papel principal ao aluno e foi perceptível que o papel adotado pelo docente se deve centrar num mero orientador, permitindo que seja a criança a explorar todos os aspetos do seu contexto, conduzindo a processos de aprendizagem significativos.

Por fim, resta apenas mencionar um outro projeto que foi desenvolvido na PES e cuja sua implementação se sucedeu paralelamente a esta, tendo em consideração que, também, foram acompanhadas, ao longo de todo o estágio, duas crianças que frequentavam o Apoio Educativo (este era assegurado pela professora cooperante e pelo par pedagógico). Considera-se, igualmente, pertinente referir que, apesar de todo este projeto ter sido previamente pensado e planificado tendo em vista as necessidades e interesses das duas crianças, nem todas as atividades foram possíveis de desenvolver, uma vez que a assiduidade destes alunos não era contínua, por diversos fatores. Contudo, a frequência do Apoio Educativo foi uma mais-valia para a formação académica e profissional, permitindo delinear e planificar estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente a antecipação e reforço

das aprendizagens constituindo, assim, um fator potenciador da formação profissional do par pedagógico, uma vez que o retirou da sua zona de conforto, obrigando-o a pensar mais além.

Frequentando estes alunos o 4º ano de escolaridade, mas sendo que, em termos de conteúdos programáticos e devido à necessidade que se evidenciou de se efetuar adaptação curricular, a aluna E. estudava os conteúdos programáticos relativos ao 1º ano de escolaridade e o aluno A. necessitava de um maior apoio na competência da oralidade, o par pedagógico foi motivado e desafiado a desenvolver atividades no âmbito de três anos de escolaridade distintos, o 1º, o 3º e o 4º anos do ensino básico, que colmatassem as dificuldades que estas crianças apresentavam. Para além disto, procurou-se, ainda, que o tema transversal do projeto desenvolvido no Apoio Educativo fosse ao encontro do projeto com a turma em que era realizado o estágio, uma vez que manter a temática, devido às especificidades destas duas crianças, fazia sentido. A E., apesar de ter dificuldades na leitura e na escrita, mostrou possuir sonhos e uma grande motivação pela educação. Assim, considerou-se oportuno focar o projeto numa exploração do seu “eu”. Por sua vez, o A. era um aluno com alguns comportamentos mais agressivos, que levavam a que outras crianças o receassem. De um modo geral, fez, então, sentido, que através da oralidade, as crianças se envolvessem numa exploração da sua vertente pessoal. Assim, o projeto, que foi inicialmente pensado e planificado para quatro semanas, ou seja, para oito intervenções, teve início com a exploração de costumes próprios de cada criança e sua família. As crianças acompanhadas eram de etnia cigana e, por isso, foi interessante, no âmbito do projeto “Quem sou eu?!”, explorar a dimensão cultural de cada uma. No entanto, relativamente à A., o que se verificou é que esta demonstrava, alguma dificuldade em associar os fonemas aos grafemas correspondentes e, por vezes, em distinguir diferentes sons. Naturalmente, este fator impossibilitava-a de escrever de forma ortograficamente correta e, para ultrapassar esta dificuldade, o par pedagógico elaborou, para a intervenção seguinte, um silabário com imagens claras e ilustrativas, que constituiu uma estratégia e um recurso de adaptação pedagógica. Este verificou-se muito eficaz no apoio à expressão escrita, uma vez que, sempre que a aluna sentia dificuldade em escrever determinada palavra, esta procurava um som semelhante numa outra que estivesse presente no silabário.

Para terminar, refletindo sobre todo o trabalho e projetos desenvolvidos ao longo da PES, conclui-se que existiu uma boa articulação entre as estratégias metodológicas adotadas

e os conteúdos programáticos previstos no currículo abordados. Esta articulação permitiu, por sua vez, desenvolver aprendizagens integradas, contextualizadas e significativas. Importa, também, referir que, no que concerne à avaliação, que teve como finalidade a verificação da aprendizagem das crianças e da possível necessidade de adaptação da ação futura, se recorreu à utilização de grelhas de observação para cada uma das intervenções, cujo preenchimento se baseava numa observação naturalista e nos trabalhos que iam sendo desenvolvidos pelos alunos.

Sintetizando, considera-se que o projeto desenvolvido ao longo da PES se sustentou numa premissa de trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, resultando na realização de práticas articuladas e contextualizadas que, claramente, contribuíram para a construção de uma identidade profissional.

3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PERCURSO VIVENCIADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo reflete a prática educativa desenvolvida em contexto real, que, como já mencionado, assentou na MIA, que, tal como já foi referido no capítulo precedente, tem como principal objetivo “produzir mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Fonseca, 2012, p. 21) (cf. Capítulo II). Tendo sido esta mudança e a melhoria de resultados um objetivo essencial a atingir na prática desenvolvida, justificou-se a realização da mesma através da MTP. Nesse sentido, importa refletir que, como referem Cortesão et al. (2002), o conceito de projeto relaciona-se diretamente com um trabalho elaborado em conjunto e surge de diversas contribuições, originando atividades muito diversificadas. Segundo os mesmos autores, esta metodologia de trabalho aparece associada a conceções de formação e educação que se distinguem da uniformização e pura acumulação de conhecimentos. Deste modo, defendem que o início do Trabalho por Projeto pode surgir de distintos pretextos, sendo que este nascimento se dá quando as crianças, em conjunto com o educador, detetam ou enfrentam uma situação problemática.

Relativamente ao projeto principal desenvolvido na EPE, este surgiu num momento de diálogo em grande grupo, quando uma criança proferiu um comentário que denotava a

percepção da existência de diversas cores de pele. Este comentário surgiu no seguimento de um diálogo sobre o Dia do Pai e, posteriormente, todo o grupo evidenciou curiosidade em identificar que cores de pele existem, bem como conhecer os fatores que diferenciam o tom de pele de cada criança e os países de origem de alguns elementos do grupo. Como resposta a estes interesses e curiosidades, surgiu a hipótese de se dinamizar um projeto que incidiu, fundamentalmente, na multiculturalidade, baseando-se, por sua vez, em metodologias ativas que colocam a criança no centro da sua aprendizagem. Para a elaboração e desenvolvimento deste projeto, foram, então, traçados três objetivos primordiais: promover o desenvolvimento do respeito por diversas culturas; potenciar o conhecimento sobre os diferentes países de origem dos elementos do grupo (Portugal, Angola, França, Brasil e Cabo Verde) e promover a aquisição da consciência sobre si a nível físico, reconhecendo a existência de diferentes cores de pele. Nesta linha foram trabalhados conteúdos das diversas áreas de conteúdo, das quais se destacam a Área de Formação Social e Pessoal, a Área do Conhecimento do Mundo e os diversos domínios da Área de Expressão e Comunicação, conforme se evidenciará ao longo da descrição.

Assim, num primeiro momento, objetivando perceber os interesses que o grupo possuía, foi desenvolvida uma atividade que articulou o Domínio da Matemática com Área de Formação Pessoal, mobilizando diferentes conteúdos, nomeadamente a criação de um contexto democrático, no qual se fomentou o envolvimento e participação ativa de todas as crianças, bem como se procurou desenvolver a autonomia das mesmas na tomada de decisões e escolhas (Lopes da Silva et al., 2016). Nela, as crianças, através de uma votação, tiveram a oportunidade de evidenciar as suas áreas/atividades prediletas. Para tal, após terem sido disponibilizadas três cartolinas, onde, em cada uma delas, constavam imagens ilustrativas de atividades/áreas de interesse (nomeadamente: dramatização, culinária, cultura geral, música/dança, artes visuais, articulação com a família, entre outras), cada criança, através da utilização da sua fotografia, votou na área que mais interesse lhe suscitava. Terminado este momento, o par pedagógico identificou algumas áreas de interesse do grupo, nomeadamente a exploração das artes visuais, a culinária, a dramatização e a articulação escola-família. Deste modo, ao longo da PES, procurou-se proporcionar atividades que satisfizessem estes interesses evidenciados, bem como permitissem responder à questão inicial (diferentes cores da pele) que impulsionou todo o projeto.

Importa refletir, brevemente, sobre esta primeira atividade contrastando-a com referenciais teóricos, nomeadamente com a Metodologia HighScope. Tal como é defendido por Hohmann e Weikart (1997), a motivação intrínseca da criança é fundamental no seu processo de aprendizagem. Ou seja, é crucial que o ímpeto para a aprendizagem surja da criança e parta dos seus interesses, curiosidades e questões pessoais, de modo que, a experimentação e construção de novos saberes ocorra com sentido. Foi, segundo esta perspetiva, que atividade surgiu com o intuito de perceber que interesses e áreas deveriam ser mais estimuladas ao longo do decorrer de todo o projeto.

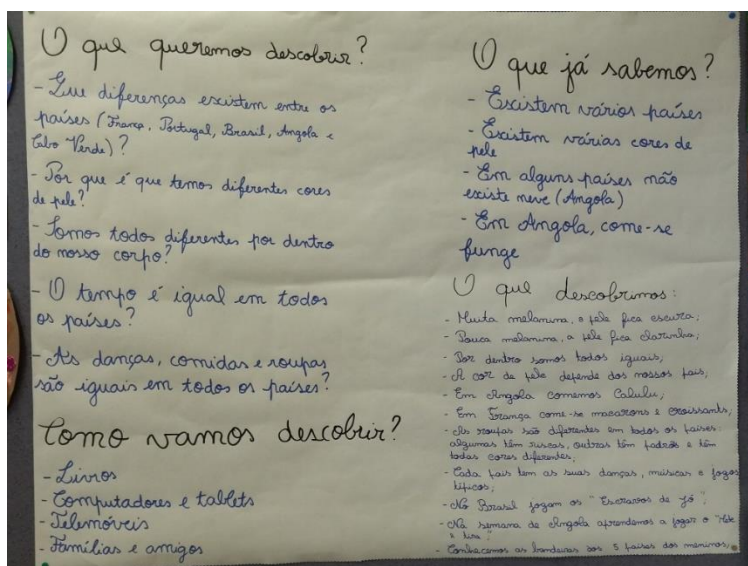
Assim, e estando já a questão inicial definida, bem como os interesses do grupo apurados, partiu-se para a fase que coincide com a primeira da MTP. Contruiu-se, então, uma teia inicial de conhecimentos, que, mais tarde, seria ampliada. No entanto, de modo a contextualizar novamente a temática, uma vez que já se tinham passado alguns dias desde a conversa em grande grupo, na qual surgiu a questão-problema a investigar, o par pedagógico considerou pertinente iniciar a atividade de construção da teia de conhecimentos, com a leitura e exploração da obra literária *Meninos de Todas as Cores*, de Luísa Ducla Soares. Esta decisão foi tomada, também, na medida em que se considerou pertinente promover um contacto precoce e contínuo com livros de qualidade literária, pois, segundo Mendes (2019), é um caminho para promover o prazer pela leitura e contribuir para a atribuição de sentidos à narrativa verbal, de modo a estimular, não só a sua sensibilidade artística, como também a compreensão pré-leitora.

Após a leitura da obra dinamizada pelo par pedagógico, bem como a análise e exploração das respetivas ilustrações, foi possível perceber que o objetivo da atividade tinha sido alcançado. Naturalmente, criou-se um momento de diálogo em grande grupo, onde as crianças proferiram comentários como: “Pois, nós temos cores de pele todas diferentes!”, “A Z. tem a pele castanha como o chocolate e a A. tem a pele clarinha como o leite achocolatado”, “Mas então, a cor da pele é diferente, mas depois nós somos iguais?”, “Eu não percebo porque é que temos cores de pele diferentes!”. Aproveitando os comentários e todas as dúvidas enunciadas pelo grupo, o par pedagógico promoveu, portanto, o momento da criação da teia de conhecimentos, no qual, com a ajuda de todo o grupo, se definiram as questões que pretendiam ver respondidas, os meios/recursos que seriam utilizados para a procura e recolha

de informações e os conhecimentos prévios, tal como pode ser observado na figura que se segue. Mais tarde, seria completada com os conhecimentos que teriam adquirido.

Figura 4

Teia de conhecimentos elaborada pelo grupo de EPE



Terminada esta primeira fase da MTP, o grupo, no dia seguinte, voltou a reunir e, coincidindo com a segunda fase da metodologia, em grande grupo, estabeleceram-se as metas a atingir com a realização do projeto e definiram-se as estratégias que permitiriam chegar às mesmas. Ora, num primeiro momento, as crianças decidiram que queriam investigar sobre os fatores que influenciam a cor da pele, bem como descobrir mais sobre os países de origem dos colegas, mobilizando conteúdos fundamentais da Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente o contacto com diversas manifestações de cultura, o reconhecimento e a aceitação de características individuais, e da Área do Conhecimento do Mundo, da qual se destacam o conhecimento dos seus contextos mais próximos e o conhecimento e respeito por diversas culturas (Lopes da Silva et al., 2016).

Após este momento inicial, o par pedagógico desafiou o grupo a analisar o mapa de interesses construído inicialmente e, em conjunto, através de contagens e comparações, recordaram que dois dos interesses mais votados consistiam na dramatização e na exploração das artes visuais. Deste modo, questionou-se as crianças sobre a hipótese de criarem um

teatro que surgisse de uma adaptação da obra literária já explorada e, tendo todos os elementos do grupo demonstrado interesse na elaboração do mesmo, definiu-se um conjunto de atividades que se viriam a realizar todas as semanas e serviriam de fio condutor para o projeto, nomeadamente, para a construção de novos conhecimentos (nomeadamente sobre as roupas típicas, cultura gastronómica e jogos/músicas tradicionais) sobre cada um dos cinco países.

Importa, além disto, referir que, apesar de se terem delineado um conjunto de estratégias que seriam utilizadas nas semanas seguintes, a planificação destas permitiu sempre que existisse espaço para a exploração de novos conhecimentos e curiosidades que pudessem surgir ao longo de cada semana. Ou seja, o par pedagógico teve especial cuidado para não negligenciar a importância da “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” e para contrariar a tendência de “uni direccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos et al., p. 15).

Um exemplo desta flexibilidade, que permaneceu ao longo de toda a PES, foi quando, na sexta semana de intervenção, durante uma atividade de pintura (de bonecos construídos em massa de modelagem – atividade descrita de seguida), duas crianças comentaram que gostariam de ter mais cores disponíveis para escolha. Um dos elementos do par pedagógico, entendendo a situação como um possível ponto de partida para novas aprendizagens, abriu espaço para a exploração de novos conteúdos e desafiou a capacidade de resolução de problemas da criança, questionando-a sobre como tal poderia ser possível. Perante este desafio, e uma vez que a criança demonstrou alguma dificuldade em encontrar uma solução para o mesmo, foi convocado o trabalho cooperativo. Assim, quando, no final do dia, o grupo voltou a reunir, a criança foi convidada a partilhar a sua questão com os colegas para que, juntos, pudessem encontrar uma solução, indo ao encontro do já evidenciado trabalho colaborativo defendido por Sarmiento (2004). Ao longo deste momento de discussão, algumas crianças (de faixa etária mais avançada) sugeriram misturar cores já existentes. No entanto, verificou-se que para algumas crianças esta resposta não parecia perceptível. Estas últimas aparentavam ter dificuldade em perceber como é que juntando cores já existentes se conseguiria uma nova. Assim, no dia seguinte, construíram-se duas tabelas de dupla entrada, com o intuito de articular o interesse e curiosidade das crianças com o desenvolvimento de competências matemáticas. A primeira tabela constituiu uma tabela de previsões, já a

segunda, de resultados. Para tal, num primeiro momento em grande grupo, as crianças foram desafiadas a partilhar com os colegas possíveis combinações de cores, bem como a cor que pensavam obter no final e, posteriormente, efetuaram-se as misturas e observaram-se as cores obtidas na realidade. Deste modo, procurou-se desenvolver conhecimentos que se enquadram na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente na Abordagem às Ciências, sendo, claramente, articuladas outras áreas de conteúdo, das quais se destacam o Domínio da Matemática e o Subdomínio das Artes Visuais, inseridos na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016). Para explicar às crianças a utilização e a leitura de uma tabela de dupla entrada, o elemento do par pedagógico responsável pela atividade incentivou cada criança a acompanhar a mesma com os seus dedos indicadores, de modo a ser capaz de perceber o local onde deveria pintar um círculo com a cor obtida. A acrescentar ao referido, com esta atividade, o par pedagógico pretendeu estimular a capacidade de orientação espacial das crianças, através do desenvolvimento da visualização espacial. As figuras que se seguem são um registo das tabelas construídas e preenchidas pelo grupo.

Figuras 5 e 6

Tabelas de dupla entrada: Experiência de mistura de cores



Retornando ao projeto principal desenvolvido na PES em contexto de EPE, a seguinte atividade dinamizada surgiu de um momento de diálogo sobre a leitura da obra literária já

descrita. Com o objetivo de corresponder ao interesse das crianças na exploração das artes visuais, efetuou-se uma estreita relação entre este e o Domínio da Matemática, nomeadamente a capacidade de perceção de quantidades, através do seguimento de uma receita, no âmbito da culinária, interesse igualmente evidenciado pelo grupo. O par pedagógico sugeriu, então, iniciar o dia com uma breve pesquisa acerca dos diversos fatores que podem influenciar e determinar o tom de pele de cada indivíduo. Posteriormente, e como modo de consolidação do trabalho de pesquisa, sugeriu-se que as crianças confeccionassem massa de modelagem e criassem figuras humanas que, mais tarde, poderiam ser pintadas com as diversas cores da pele que descobriram existir, ficando a escolha da mesma ao critério de cada uma.

Tendo o grupo revelado imenso interesse na atividade, iniciou-se a mesma com a visualização e uma breve exploração da receita da massa de modelagem. Esta foi criada pelo par pedagógico e disponibilizada em dois formatos, de modo a se adaptar às diferentes faixas etárias do grupo. Desta forma, a receita facultada às crianças de idade mais avançada foi registada em linguagem simbólica, recorrendo-se a numerais para ilustrar as quantidades necessárias de cada ingrediente, e a receita facultada às crianças mais novas foi escrita com uma linguagem mais concreta e pictográfica, recorrendo-se a uma repetição da imagem de uma chávena, por exemplo, para ilustrar a quantidade necessária de cada componente. Esta adaptação da receita, que consistiu numa estratégia de adaptação pedagógica (cf. Capítulo I), revelou-se essencial, uma vez que, desta forma, todas as crianças foram capazes de a interpretar e criar a sua própria base para a massa, para além de mobilizarem conteúdos no Domínio da Matemática, dos quais se destaca, nomeadamente, a capacidade de identificar quantidades através de diferentes formas de representação (Lopes da Silva et al., 2016).

De notar que, ao longo da realização da atividade, as crianças estiveram organizadas em pequenos grupos, estimulando-se o trabalho de grupo e, posteriormente, em pares, promovendo-se o trabalho cooperativo (cf. Capítulo I). Assim, as crianças desenvolveram, também, estratégias de partilha, já que tinham de cooperar com um colega, e a capacidade de esperar pela sua vez, para colocar os ingredientes necessários no recipiente e, mais tarde, amassar a massa.

Para além do já referido, é de destacar que a atividade, como se pode entender pelo relatado acima, se desenvolveu com foco na aprendizagem pela ação. A estagiária responsável

assumiu a postura de mera mediadora no processo de construção de conhecimento, agindo enquanto facilitadora do saber e permitindo que fossem as crianças a interpretar e confeccionar a receita (à exceção da colocação de água quente, pelo risco que o momento poderia apresentar às crianças), bem como a manipular a massa e a esculpir os bonecos. Estando a massa de modelagem pronta, e antes de se avançar para a fase final da atividade, a estagiária explicou às crianças que teriam tempo para explorar livremente as potencialidades e as texturas dos diversos componentes, estando ciente da importância da brincadeira e da exploração livre dos materiais no processo de aquisição e acomodação de novos conhecimentos (cf. Capítulo I). Para esta exploração, a massa confeccionada, por cada par, foi dividida em duas partes aproximadamente iguais e, de forma individual, cada criança pode manipulá-la, efetuando diversas criações que ia partilhando quer com o par pedagógico e orientadora cooperante, como com o restante grupo.

Por fim, cada criança foi desafiada a criar a sua representação da figura humana para que, depois de seca, na semana seguinte, a pudesse colorir (com recurso a guaches), ilustrando as diversas cores de pele que descobriram existir.

No seguimento desta atividade, e uma vez que algumas crianças demonstraram alguma confusão na perceção do seu país de origem, bem como evidenciaram conhecimentos sobre a bandeira e localização geográfica do Brasil (país pelo qual grande parte das crianças nutria distinto interesse e curiosidade), num outro momento, o par de estágio considerou pertinente descobrir e explorar as bandeiras e a localização geográfica dos cinco países de origem das crianças do grupo. Assim, com o recurso a um mapa-mundo (material obtido na sala de recursos do estabelecimento de ensino), o grupo foi organizado em formato circular em torno do mesmo e, sucessivamente, cada uma das crianças foi desafiada a mostrar, apontando com o dedo, onde pensava se situar cada um dos países. No final, depois de todas as crianças terem obtido a possibilidade de demonstrar os seus conhecimentos prévios, foram apresentadas ao grupo as cinco bandeiras respetivas aos países em estudo. Novamente, o grupo foi desafiado a relacionar cada uma das bandeiras com o país a que pertenciam e, depois de cada criança ter verbalizado a sua opinião, foram facultadas as respostas corretas. Tendo o par pedagógico antecipado que algumas crianças, se não praticamente todas, poderiam ter dificuldade em recordar-se da localização geográfica de cada país e vendo que esta era, como já referido, uma curiosidade comum ao grupo, foram disponibilizadas cinco

bandeiras em tamanho pequeno para que, de forma colaborativa, o grupo as sobrepusesse sobre os países a que correspondiam. Deste modo, sempre que, ao longo do desenvolvimento do restante projeto, eram mencionados os países (uma vez que em cada semana se optou por explorar um país diferente), uma criança fazia questão de se dirigir ao mapa e apontar a sua localização, bem como de identificar a sua bandeira. Como finalização desta atividade, tendo sido facultada uma cartolina com as cinco bandeiras coladas, cada criança teve a oportunidade de escrever (através da sua própria forma de representação) o seu nome em frente à bandeira do país onde tinha nascido. Assim, no final, o par pedagógico observou que cada uma das crianças se passou a identificar com a bandeira do seu país de origem, bem como com a bandeira de Portugal, no caso das crianças oriundas de um dos restantes quatro países. Portanto, é possível afirmar que os conteúdos e objetivos inicialmente – proporcionar conhecimentos sobre elementos centrais da sua comunidade e do seu país e promover a apropriação da sua identidade social – foram alcançados. Para além do disposto, uma vez mais, o grupo trabalhou de forma colaborativa, o que contribuiu para a construção do sentido de pertença a um grupo, bem como para o conhecimento e respeito pela diferença, tratando-se, neste caso, de uma diferença cultural. Por fim, para finalizar esta atividade de apropriação e conhecimento sobre a identidade cultural, e procurando corresponder ao interesse do grupo na exploração das artes visuais, cada criança foi convidada a, através da exploração livre de diversos materiais de desenho, pintura, recorte e colagem, criar a bandeira correspondente ao seu país de origem.

Para além disto, e antes de avançar para a restante descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, importa referir que o fio condutor mencionado acima (conjunto de atividades previamente pensadas) surgiu com o objetivo de ajudar o grupo a apropriar-se da rotina diária e semanal que seria seguida ao longo da exploração do mesmo. Para tal, em conjunto com as crianças e num diálogo em grande grupo, ficou definido que em cada semana se procuraria corresponder aos interesses que o grupo evidenciou na atividade de recolha de dados inicial e que, para além disso, em cada uma delas se optaria por explorar um dos cinco países. Assim, uma vez que a PES é composta por duas semanas de observação e cooperação e por nove semanas de intervenção (sendo que algumas eram compostas por apenas dois ou três dias de intervenção do par pedagógico), optou-se por destinar: duas semanas à definição do tema do projeto e planeamento das atividades a

serem desenvolvidas ao longo do mesmo, correspondentes à primeira e segunda fases da MTP; cinco semanas à exploração de cada um dos países, análogas com a terceira fase da metodologia em questão; duas semanas à partilha e divulgação dos conhecimentos e aprendizagens construídas, momento coincidente com a quarta e última fase da MTP (Vasconcelos et al., 2011). Deste modo, ao longo das cinco semanas em que se explorariam cada um dos cinco países, existiria um dia dedicado à pesquisa de informação sobre a cultura e tradições desse determinado país, um dia dedicado à confeção, através da exploração de diversas técnicas e materiais, de trajes típicos que, mais tarde, seriam utilizados na apresentação do teatro final, um dia dedicado à aprendizagem e experimentação de jogos ou danças típicas desse país e, por fim, um dia dedicado à receção de pais oriundos do país a explorar, que viriam partilhar testemunhos e curiosidades sobre o seu país de origem com o grupo. De ressaltar que esta estrutura definida sofreu alterações sempre que se verificou necessário, havendo, portanto, flexibilidade, como, aliás, já foi explicado e exemplificado. Contudo, esta organização permitiu ao grupo estruturar e acomodar as aprendizagens que ia construindo, conforme recomenda Cosme (2018).

Focando, agora, a articulação que existiu entre o trabalho desenvolvido na sala de atividades com o grupo, no âmbito do projeto “Multiculturalidade: Todos diferentes, mas todos iguais!”, e a participação contínua e ativa dos pais no mesmo, é de salientar que o par pedagógico desenvolveu diversas iniciativas que proporcionassem e estimulassem esta colaboração entre o JI e as famílias das crianças, por reconhecer a importância que esta articulação acarreta para o processo de desenvolvimento individual de cada uma (cf. Capítulo I). Neste sentido, e uma vez que esta articulação fez, também, parte dos interesses evidenciados pelo grupo, foi essencial incentivar a participação dos pais e familiares no processo educativo, na medida em que, de acordo com Mata e Pedro (2021), o estabelecimento de relações de confiança e parceria entre os docentes/educadores e os pais possibilita que ambos tenham um conhecimento mais aprofundado sobre a criança, nomeadamente sobre as suas dificuldades, capacidades, interesses e motivações, permitindo que se construam estratégias educativas adequadas e comuns, conferindo segurança à criança.

Para além disto, ainda segundo Mata e Pedro (2021), o envolvimento da família nas atividades desenvolvidas em contexto de EPE assume um carácter multidimensional. Das

dimensões nas quais este envolvimento se pode concretizar, no âmbito do projeto desenvolvido na PES, importa destacar três: a dimensão comportamental; a dimensão de disponibilidade pessoal; a dimensão de envolvimento cultural. De facto, estas dimensões foram amplamente exploradas com o desenvolvimento do projeto, pois o facto de existir uma procura constante da participação dos pais e da deslocação dos mesmos ao JI permitiu que estes participassem com entusiasmo nas atividades propostas, levando a que as crianças fossem percecionando e compreendendo, progressivamente, o espaço educativo como um espaço de elevada importância. Para além do referido, a participação dos pais, tal como defendem os mesmos autores, permitiu que as crianças fossem desenvolvendo sentimentos positivos face ao contexto educativo, na medida em que permitiu que as crianças e os pais desenvolvessem atividades em conjunto (partilhas de testemunhos, confeção de receitas típicas do seu país de origem, envolvimento em jogos tradicionais, entre outras) e partilhassem brincadeiras. Por fim, focando a terceira das três dimensões referidas – o envolvimento cultural –, esta foi, de certa forma, a mais trabalhada com o projeto desenvolvido. Esta dimensão curricular do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016) foi imensamente estimulada, na medida em que existiram diversas oportunidades para partilha de experiências e tradições culturais entre as crianças e os pais, quer através de visitas físicas ao JI, como através de informações e testemunhos disponibilizados no *Padlet* que o par pedagógico criou e no qual eram realizadas partilhas consecutivas sobre as diversas atividades desenvolvidas. Para além deste recurso ter servido como plataforma de partilha, serviu igualmente como facilitador da interação escola-família, dado que, para cada uma das semanas, foi criada uma coluna, na qual os pais podiam participar e partilhar expressões típicas do país a ser explorado, bem como o respetivo significado. Assim, o *Padlet* serviu como uma plataforma de partilha e articulação não só entre a escola e os pais, mas igualmente entre os diversos pais do grupo, ao longo de todo o período em que decorreu a PES. De referir esta pertinência da utilização das TICs que, de acordo com as OCEPE, devem ser consideradas como um recurso de aprendizagem, na medida em que facilitam o contacto com outros valores e cultura e o conhecimento do mundo próximo e distante (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, ainda no que concerne à colaboração dos pais no projeto elaborado, é de referir que, no final do mesmo, existiu uma atividade que consistiu num lanche multicultural. A realização deste lanche foi extremamente gratificante, uma vez que, com a colaboração de

alguns pais que enviaram comida/sobremesa típica do seu país, o grupo teve a oportunidade de experienciar sabores típicos distintos dos que estão habituados a consumir, o que permitiu, por sua vez, concretizar algumas das aprendizagens adquiridas ao longo das pesquisas realizadas pelas crianças sobre cada um dos cinco países abordados. Mobilizaram-se, deste modo conteúdos referentes às Áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, desenvolvendo-se, ao longo de todo o projeto, atividades que estimulassem conhecimentos no âmbito de cada um dos domínios da Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

Ora, é de destacar, ainda, que ao longo da PES desenvolvida em EPE foram criadas diversas atividades de articulação com a turma de 3º ano do 1º CEB, na qual decorreu a PES no 1º semestre. Estas oportunidades de colaboração entre as crianças de faixas etárias distintas ocorreram com o intuito de promover momentos de partilha entre os dois níveis educativos que, segundo defende Portugal (2009), é fundamental para que seja organizada uma boa transição das crianças da EPE para o 1º CEB. Assim, ao longo das diversas semanas de desenvolvimento do projeto, as crianças do grupo tiveram a oportunidade de colaborar com o 3º ano de escolaridade em atividades como a construção de *puzzles*, a confeção de *croissants*, a partilha de novos saberes, nomeadamente no lanche multicultural, e de costumes/jogos ou danças típicas, das quais se destaca a dança do “Malhão”. Além disso, as crianças da EPE foram, ainda, convidadas a apresentar o seu teatro final aos colegas mais velhos.

Ora, ao longo da semana destinada à descoberta de Portugal, uma das atividades que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar e que está enquadrada no Domínio da Expressão Musical foi a aprendizagem de uma dança típica portuguesa: o “Malhão, Malhão”. Esta atividade surgiu no projeto no âmbito da descoberta de costumes típicos de cada país, neste caso de Portugal, e teve como intuito o desenvolvimento da coordenação motora, do sentido de ritmo, da escuta ativa e do trabalho colaborativo, uma vez que a dança foi realizada em pares. Para além do disposto, pretendeu-se, com a atividade, desenvolver competências que se enquadram no Subdomínio da Música, nomeadamente, ouvir e conhecer músicas de diversos géneros musicais, realizar atividades de audição ativa e valorizar a música enquanto fator de identidade social e cultural (Lopes da Silva et al., 2016). Num primeiro momento, quando a música foi reproduzida, o par pedagógico conseguiu perceber que muitas

crianças já se encontravam familiarizadas com a mesma. No entanto, tendo-se optado pela exploração da versão musical realizada por Amália Rodrigues, foi importante analisar a letra da canção, verso a verso, de modo a garantir que todas as crianças a compreendessem. De seguida, o grupo foi organizado em pares, segundo o critério de alturas semelhantes, e as crianças foram desafiadas a reproduzir uma sequência de passos simples – caminhar para a frente e bater três palmas, caminhar para trás e bater três palmas, entrelaçar os braços com o colega e saltitar dando voltas –, previamente explicados. Neste momento da atividade, verificou-se que a organização dos pares não estava equilibrada. Ou seja, apesar das crianças terem sido organizadas por alturas, esta organização dificultava a realização da dança para alguns pares. Então, após um breve momento de reflexão na ação (cf. Capítulo I), procedeu-se a uma reorganização das crianças, juntando as crianças que tiveram mais facilidade em aprender a dança, com as que tiveram mais dificuldade, permitindo, assim, que o par mais competente auxiliasse o menos competente e atuasse na sua ZDP (cf. Capítulo I). Após este ajuste, reproduziu-se novamente a música e todas as crianças acompanharam a mesma já com a coreografia aprendida. Uma vez que ao longo do desenvolvimento da atividade o grupo demonstrou bastante interesse e motivação, solicitando inclusive para atrasar a ida para o refeitório (já que a atividade decorreu no período imediatamente anterior ao almoço), fatores não previstos pelo par pedagógico, foi sugerido que, numa parte da tarde, os alunos do 3º ano fossem convidados para que juntos pudessem partilhar um momento de dança e diversão.

Tendo, então, esta sugestão sido aceite com entusiasmo pelas crianças, após o almoço, o 3º ano dirigiu-se à sala do JI e juntos dirigiram-se para o exterior, onde decorreu a atividade. Assim, num primeiro momento, à semelhança do que aconteceu na parte da manhã, foi reproduzida a canção uma vez e, de seguida, foi explicada a sua letra. No entanto, nesta segunda parte da atividade, quem explicou a letra e o seu significado aos alunos mais velhos foram as crianças do grupo da EPE. Estratégia esta, igualmente, utilizada para a explicação da coreografia. Por fim, cada criança do JI formou par com uma outra do 1º CEB e, em conjunto, dançaram ao som do “Malhão, Malhão”, tendo a canção sido reproduzida diversas vezes, de acordo com o entusiasmo, interesse e envolvimento das crianças.

Uma outra atividade realizada, também, no âmbito do desenvolvimento de competências motoras e musicais e igualmente inserida na descoberta da cultura dos diversos países, nomeadamente do Brasil, consistiu no jogo típico “Escravos de Jó”. Ao contrário do

que aconteceu na atividade anteriormente descrita, e tendo em consideração que esta exigia um maior nível de concentração, escuta e coordenação motora, as crianças foram organizadas em pequenos grupos de quatro ou cinco elementos que, à vez, iam participando.

Desta forma, num momento inicial em grande grupo, foi solicitado que se voluntariassem cinco crianças, de faixas etárias distintas, para iniciarem o jogo. Estando o primeiro grupo já definido, foi entregue um copo de plástico a cada criança e a estagiária responsável começou por explicar, de forma calma e ainda sem seguir o ritmo, a letra da canção. De seguida, foi exemplificado o movimento que acompanhava a canção no jogo e as crianças foram convidadas a experimentá-lo. Nesta altura, verificou-se que algumas crianças estavam com dificuldade em perceber e realizar a pega do copo e a respetiva largada em frente ao colega do lado e, por isso, a estagiária pediu autorização a cada uma para que pudesse ajudá-las. Ou seja, à vez, colocando a sua mão por cima das delas e explicando o movimento que era esperado, a estagiária foi capaz de auxiliar quem mais precisava com respeito e sem qualquer invasão. De seguida, estando a letra da canção, o ritmo da mesma e os gestos percebidos, todas as crianças foram convidadas a realizar o jogo, cantado ao mesmo tempo que realizavam os movimentos. Este processo foi repetido com diversos grupos, estando sempre uma das estagiárias responsável por acompanhar cada um, de modo que todas as crianças tivessem a oportunidade de o experimentar. Mais tarde, no decorrer de um momento de reflexão, o par pedagógico percebeu que algumas crianças, independentemente da sua faixa etária, tinham evidenciado alguma dificuldade no acompanhamento do ritmo e respetiva coordenação com os movimentos a efetuar. Decidiu-se, assim, que da parte da tarde as crianças que evidenciassem interesse e motivação, teriam a oportunidade de realizar o jogo em pares, decisão pensada tendo em consideração as necessidades das crianças e de modo a facilitar a concretização do mesmo. Para tal, inicialmente, cada uma das estagiárias se sentou numa das mesas da sala de atividades e foi repetindo o processo da manhã com apenas uma criança de cada vez. No final da tarde, pôde-se concluir que já todas as crianças tinham entendido o jogo e já eram capazes de o realizar autonomamente (ou seja, sem o apoio do par pedagógico).

Este momento de reflexão e consequente adaptação do método a ser utilizado (Schön, 1987, como citado em Oliveira & Serrazina, 2002) consistiu numa estratégia de adaptação pedagógica e reforço das aprendizagens e foi extremamente importante para o par

pedagógico concluir que, independentemente da faixa etária da criança, esta pode estar em distintas fases de desenvolvimento cognitivo e motor, devendo, por isso, existir espaço para que todas tenham a capacidade de evoluir. No final do dia, todas as crianças se demonstraram contentes por terem aprendido e executado este jogo típico do país de alguns colegas, que o foram repetindo ao longo das semanas seguintes nos momentos de brincadeira livre, no interior e exterior da sala de atividades.

Mencionando, por fim, o espaço exterior, é de notar a importância que este assume no processo de desenvolvimento da criança, bem como no processo do estabelecimento e criação de relações sociais com os pares (cf. Capítulo I). Assim, é de destacar que muitas das atividades que foram realizadas ao longo do projeto decorram neste espaço (nomeadamente jogos tradicionais de diversos países, como a Petanca – França, e o Mete e Tira – Cabo Verde, atividades de articulação com os pais e o 1º CEB, entre outras, não mencionadas no presente relatório), sendo-lhe atribuída a mesma importância que o espaço interior. Neste sentido, através do processo de observação realizado, o par pedagógico percebeu que, de uma forma geral, do grupo procurava brincar numa zona onde a relva se tinha desgastado, existindo apenas terra, o que era frequentemente impedido pelas responsáveis da supervisão do espaço exterior. Assim, através de um momento de diálogo entre crianças, ao qual o par pedagógico assistiu, foi possível perceber-se que estas gostavam de possuir um espaço que lhes permitisse fazer construções, tal como acontecia quando iam à praia. Pretendendo fazer uma surpresa ao grupo, as estagiárias construíram uma caixa de areia que, posteriormente, foi apresentada ao grupo, tendo este a possibilidade de a decorar (base e tampa) a seu gosto.

Deste modo, na penúltima semana da PES, a caixa (ainda sem areia) foi levada para a sala de atividades e o interesse do grupo foi tão notório, que algumas crianças pediram para a colocar no espaço exterior exatamente como se encontrava. No entanto, questionou-se o grupo sobre a possibilidade de a decorarem, sendo a resposta muito positiva, de modo que esta passasse a ser um objeto apropriado pelo grupo, cultivando-se um sentido de pertença. Assim, da parte da tarde, foram disponibilizados diversos pincéis, esponjas, e guaches e cada uma das crianças teve a oportunidade de desenhar algo na caixa, deixando o seu contributo para este que seria um novo recurso do JI. De seguida, seguem-se duas figuras ilustrativas da caixa de areia construída pelo grupo.

Figuras 7 e 8

Decoração da caixa de areia elaborada pelo grupo



Terminada a caixa de areia, a mesma foi colocada no espaço exterior, no recinto coberto, e todas as crianças do JI puderam explorar as suas potencialidades e usufruir da mesma. Este consistiu, então, no projeto de exterior do par pedagógico. De destacar que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), tanto a exploração do espaço exterior, como de diversos materiais naturais, nos quais se encontra inserida a areia, revelam constituir fatores privilegiados no que concerne à livre exploração e experimentação, bem como ao desenvolvimento de diversas formas de contacto social. Ademais, a brincadeira livre com diversos materiais, como a areia, promovem o envolvimento e capacidade de resolução de problemas nas crianças, podendo fortalecer o pensamento e raciocínio matemáticos.

Tendo-se dado por concluído o projeto com a apresentação do teatro final à turma de 3º ano, com o lanche multicultural e a inauguração da caixa de areia, chegou o momento de avaliar o mesmo junto dos seus principais intervenientes: as crianças.

Deste modo, no último dia de intervenção, o grupo foi reunido no tapete e cada criança teve a oportunidade de referir que atividades tinham sido as suas preferidas, quais gostavam de repetir, de que momentos gostaram menos, havendo, ainda, espaço para deixarem sugestões de atividades que podiam vir a desenvolver no futuro, com a educadora cooperante. Alguns dos comentários que as crianças proferiram denotaram que os momentos preferidos se tinham prendido com a preparação (criação das roupas através da exploração de diversos materiais e técnicas), realização e apresentação do espetáculo aos colegas do 1º CEB. Muitas crianças também demonstraram particular preferência pelo lanche e pelos sabores

novos que experimentaram, nomeadamente os brigadeiros de coco e chocolate. Duas crianças referiram como atividade preferida a confeção de um bolo de cenoura (atividade não mencionada no relatório, mas que pertenceu à exploração da cultura tradicional portuguesa – confeção de um doce típico articulada com a exploração e o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, nomeadamente as noções de quantidade e medida). Em conclusão, as crianças afirmaram que gostaram de conhecer os países dos colegas e que, quando crescessem, gostariam de os visitar, sem exceção.

Assim, a quarta e última fase da MTP surgiu através da dinamização de várias atividades, conforme recomendam Vasconcelos et al. (2011) e Rangel & Gonçalves, (2010): término do preenchimento da teia de conhecimentos inicial; apresentação do teatro final que consistiu, muito abreviadamente, na partilha de saberes adquiridos sobre cada um dos cinco países (cultura gastronómica/jogos ou danças típicas/ vestuário tradicional); partilha oral, em grande grupo, das aprendizagens adquiridas; atividades desenvolvidas em articulação com os pais e os alunos do 3º ano, enquanto elementos da comunidade educativa.

Em suma, considera-se que o projeto desenvolvido no âmbito da PES proporcionou a mobilização dos diversos conteúdos e aprendizagens subjacentes às diversas áreas de conteúdo, conforme se tem vindo a evidenciar ao longo do capítulo, promovendo a aprendizagem pela ação. Ou seja, também o par pedagógico, percebeu ser possível praticar metodologias de aprendizagem ativas, onde a criança é a principal propulsora e atora na construção do seu conhecimento, sendo conduzidas à construção de aprendizagens significativas.

Para além disso, o trabalho colaborativo, que tantas vezes foi mencionado ao longo do presente relatório, estabeleceu-se não só entre o grupo, mas igualmente entre os elementos dos par pedagógico e entre o par pedagógico e a educadora cooperante, considerando-se que se desenvolveu um verdadeiro trabalho colaborativo, conforme recomenda a MIA (Elliott, 2005), através do qual as crianças foram significativamente beneficiadas e, a partir do qual, o par pedagógico obteve a oportunidade de alargar vastamente o seu repertório de conhecimentos quer a nível pessoal, como, principalmente, a nível profissional e académico.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão surge após a conclusão da PES e representa uma reflexão sobre todo o percurso vivenciado ao longo deste último e tão importante ano de formação académica e profissional. Saliente-se que este percurso abrangeu diversas aprendizagens realizadas, mas também algumas dificuldades, como as adaptações necessárias sempre que, por algum motivo relacionado com a Covid-19, as planificações tinham de sofrer alterações, ou o receio sentido, inicialmente, de não ser capaz de facilitar o processo de desenvolvimento das crianças enquanto docente e, ainda, a adaptação necessária que teve de existir, aquando da transição entre os dois níveis educativos distintos. Terminada PES, considera-se que as mesmas foram ultrapassadas e delas nasceram aprendizagens essenciais que ficarão para o futuro. Este processo de desenvolvimento pessoal e profissional advém desde a formação inicial, com a Licenciatura em Educação Básica, também ela realizada na atual instituição de ensino superior, e estende-se até ao presente, com a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, mantém-se a certeza de que a aprendizagem é uma constante que se irá suceder ao longo de toda a vida e, por esse mesmo motivo, será necessário investigar e refletir sistematicamente sobre a prática, mantendo um contínuo acompanhamento da evolução dos paradigmas educacionais.

O facto deste mestrado possibilitar uma formação de perfil duplo de docência, e assim, ofertar a realização da PES em contextos educacionais que englobam a colaboração com grupos de crianças que frequentam a EPE e o 1º CEB, proporcionou, consoante os objetivos definidos pela ficha da unidade curricular, a construção da identidade profissional que a docência acarta, bem como o conhecimento e desenvolvimento de práticas conscientes, que implicam processos contínuos de observação, investigação, planificação, avaliação e reflexão, seguindo a MIA. Para além do disposto, foram mobilizados diversos referenciais teóricos e legais, que foram sendo mencionados e refletidos ao longo do presente relatório, tentando-se privilegiar uma aprendizagem pela ação, na qual os interesses e motivações das crianças foram os principais impulsionadores das atividades e dos projetos desenvolvidos. Foram, igualmente, ao longo de toda a PES, consideradas as especificidades de cada grupo de crianças e do contexto educacional, com o intuito de fomentar, tanto quanto possível, a participação e o envolvimento ativo de todos os intervenientes.

Assim, se por um lado, ambos os projetos desenvolvidos partiram de situações-problema, provenientes do cotidiano das crianças, por outro, as estagiárias assumiram o papel de mediadoras e facilitadoras do processo de construção das aprendizagens, fomentando o desenvolvimento de um sentido de pertença, por parte das crianças, por todo o trabalho desenvolvido. Esta postura assumida surgiu com o intuito de basear a prática numa educação transformadora, partindo do princípio de que é necessário aprender constantemente, assim como investigar e assumindo que o conhecimento não é estanque, devendo-se, então, fomentar práticas pedagógicas contextualizadas e suportadas pela utilização de recursos diferenciados, atendendo-se às singularidades de cada criança (Freire, 1996).

É de salientar, ainda, a importância do percurso pedagógico e didático desenvolvido na PES, este que possibilitou a aquisição e o desenvolvimento de saberes essenciais para a construção do perfil duplo de docência e proporcionou a aprendizagem sobre a importância da implementação de atividades educativas facilitadoras do processo de transição das crianças, uma vez que este, como já referido ao longo do presente relatório, pode, por vezes, ser motivo de receios e ansiedades. Neste sentido, a formação para o perfil duplo de docência torna-se essencial, na medida em que permitiu compreender de que forma se pode promover uma continuidade ao longo do percurso educativo, assegurando o desenvolvimento integral de cada criança e promovendo uma articulação, e uma não sobreposição, das aprendizagens próprias de cada nível educativo.

Por fim, resta refletir brevemente sobre a metodologia adotada em ambos os níveis educativos, a MTP. Esta parte dos interesses, motivações e necessidades das crianças, proporcionando um trabalho onde são estimuladas competências como a ajuda mútua, a colaboração, a autonomia, a criatividade, entre muitas outras.

Aqui, importa destacar, uma vez mais, uma das aprendizagens mais importantes, ou talvez a mais, realizadas ao longo de toda a PES: a colocação da criança no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Destarte, através do trabalho desenvolvido, entendeu-se ser essencial que a criança comunique e expresse o que está a sentir em todos os momentos, dado que o contexto e todo o meio envolvente podem afetar, quer positiva, quer negativamente, o desenvolvimento integral da mesma. Posto isto, também se concluiu que é um dever do docente estar inteiramente atento a tudo o que sucede ao redor da criança,

e aqui surge, uma vez mais, a importância da IA, tendo em vista garantir o aproveitamento de todos os momentos e situações para o alargamento e construção de novas aprendizagens.

Ora, atendendo a todos estes fatores, através da PES desenvolvida em ambos os contextos educativos, procurou-se proporcionar o supremo bem-estar das crianças ao longo de todo o processo. Inicialmente, este aspeto consistiu num dos principais receios, uma vez que, atendendo à inexperiência profissional com que se iniciou a PES, existia a possibilidade de não se estar à altura de todos os desafios. Contudo, terminada, agora, esta fase, considera-se que todo o processo da PES desencadeou uma espiral de autoconhecimento e autocrescimento, tanto a nível pessoal como a nível profissional, restando, atualmente, apenas a certeza da resiliência possuída. Termina-se este percurso com a certeza de que serão desenvolvidas, futuramente, práticas assentes em pedagogias ativas, que valorizam e promovem o construtivismo e que, sobretudo, se focam no bem-estar das crianças, permitindo-lhes que guiem o seu processo de descoberta e aprendizagem.

Para terminar, destaca-se ainda o trabalho colaborativo desenvolvido entre todos os intervenientes deste processo de aprendizagem e de crescimento, que, por sua vez, estiveram sempre disponíveis para apoiar durante o processo e permitiram o alcance e a superação de todos os objetivos delineados inicialmente. Aqui, evidencia-se a cooperação entre os elementos do par pedagógico e o apoio mútuo que existiu ao longo de todo o processo, fatores estes que contribuíram não só, para uma partilha e construção de saberes constante, mas também para uma motivação recíproca. Salienta-se, igualmente, a ajuda e o apoio providenciado pelas docentes cooperantes e supervisoras institucionais, através dos diversos momentos de partilha e construção de conhecimentos, essenciais no desenvolvimento de uma identidade profissional e na orientação de inúmeros momentos de reflexão.

Assim, termina-se este percurso com o foco em implementar, futuramente, práticas conscientes e diferenciadas, assumindo-se com orgulho e muita determinação um dos papéis mais difíceis, mas essenciais, de uma sociedade: educar os cidadãos que criarão e decidirão o amanhã. É da resiliência, da capacidade reflexiva e adaptativa e de muita confiança que o papel de um educador e/ou professor deve emergir.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2015). *Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-PT.pdf>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2017. *Educação Pré-Escolar Inclusiva: Novas Perspetivas e Ferramentas – Relatório Síntese Final*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné e F. Bellour, ed.). Odense, Dinamarca. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-pt_0.pdf
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, M. E. B. (2018). Apresentação. In L. Bacich, & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (s.p.). Penso Editora Ltda.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação*, (3), 51-64. http://www.letstry-ict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf_ncia__motivos_e_factores_para_a_sua_integra____o.pdf
- Araújo, S. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Araújo, S., Barros, S., Pessanha, M., Sampaio, R., Serrão, C., & Veiga, S. (2010). *Psicologia da Educação*. Plural Editores.
- Belo, F., & Scodeler, K. (2013). A importância do brincar em Winnicott e Schiller. *Tempo Psicanalítico*, 45(1), 91-109. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v45n1/v45n1a07.pdf>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <http://hdl.handle.net/10773/22172>
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. In M. L. Abad, A. Arias, N. Blanco, M. Cumellas, M. P. Jiménez, F. Padró, P. Perales, R. A. Ruiz, C. Sierra, N. Solsona, R. Subías,

- M. Subirats, A. Tomé, & P. Tudela, *Género y educación. La escuela coeducativa* (pp. 37-46). Editorial Laboratorio Educativo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2010). Modificando o panorama da infância inicial. In J. Moyles, *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio* (pp. 18-34). Artmed.
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2000). Reflexões em torno de perspectivas de ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular – ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, 9(1), 69-79. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1612013/mod_resource/content/4/EPP.pdf
- Calleja, J. M. R. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>
- Casagrande, E., Santos, R. S., & Morelli, S. M. D. (2004). Transversalidade na escola. *Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 12(3), 185-186. <https://core.ac.uk/download/pdf/235578086.pdf>
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da investigação-ação. *Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

- Crepaldi, E. (2017). *A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno* [Paper presentation]. XIII Congresso Nacional de Educação, Prado Velho Curitiba, Brasil. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf
- Delors, J., Al-Mufti, I., 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. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto Editora.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* [Unpublished doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), 462-472. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686>
- Flores, S. N., & Cordeiro, R. S. (2021). A importância da articulação família e escola na formação do aluno em uma perspectiva da educação do campo. *Research, Society and Development*, 10(4), 1-22. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13905>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Fonzar, J. (1986). Piaget: do egocentrismo (história de um conceito). *Educar*, (5), 81-103. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.059>
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho (Org.), G. Monge (Org.), J. Oliveira-Formosinho (Org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.
- Giaretton, F. L., & Szymanski, M. L. S. (2013, setembro 23-26). *Atividade: conceito chave da práxis pedagógica* [Paper presentation]. XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543_5188.pdf
- Gomes, M. H. (2007). O modelo High/Scope em Portugal. *A página da educação*, (137), (s.p.). <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2&fbclid=IwAR1DtSCL-se1DBPSeY0-oF-V-GS1v4LVaBTJNQSHYpemhLO7vdGNUcpg9AY>
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopy.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º ciclo do ensino básico: o método experimental e a realidade aumentada. In F. J. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cébrian-de-la-Serna, & P. Hernández-Hernández, *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 223-232). Colección Gtea.
- Grego, S. M. D. (2013). *A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos*. UNESP. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>
- Kozanitis, A. (2017). Pedagogias de aprendizagem ativa e uso de TIC na educação superior: uma combinação possível? *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 479-502. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS08>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lessard- Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 5-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>
- Libânio, S., & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1º CEB. In M. J. Cardona, & E. Linhares (Eds.), *Da prática de ensino supervisionada à investigação na educação pré-escolar e no ensino básico* (pp.

- 90-112). Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESE.
<http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Lopes, A. F., Santos, E. M. B. R., Ferreira, P. J. S., & Brito, P. V. G. (2011). O desafio do uso das TIC na educação infantil. *Revista Pandora Brasil*, (34), 170-184.
http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf
- Lopes, M. C. S. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1296-1307). ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/5462>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (1), 63-77.
<http://dx.doi.org/10.12957/epp.2004.11111>
- Mendes, T. L. F. (2019). Educação literária no contexto pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: da teoria às práticas. *Revista Textura*, 21(45), 30-50.
<http://dx.doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4827>
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho (Org.), G. Monge (Org.), J. Oliveira-Formosinho (Org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto Editora.
- Moreira, M. A. (1995). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In M. A. Moreira, *Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos* (pp. 151-165). Editora Moraes.
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 23-40). Edições Pedagogo.
- Neto, A. O. S., Ávila, É. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
<http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). APM. https://www.academia.edu/21700427/A_reflex%C3%A3o_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). As pedagogias participativas - instituindo os direitos das crianças. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 2-3. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (20), 224-233. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.159>
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 118-139. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>
- Pires, A. R. S., & Moreno, G. L. (s.d.). *A formação do professor de educação infantil: um estudo sobre a importância da rotina na educação infantil* [Paper presentation]. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: “Desafios atuais para a educação”, Brasil. <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DE%20EDUCACAO%20INFANTIL%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20IMPORTANCIA%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24. <http://exedra.esec.pt/docs/01/9-24.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009,). *A tecnologia ao Serviço da Educação: Práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Paper presentation]. VI Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>
- Rego, A. M. X. (2018). Educação: concepções e modalidades. *Scientia cum Industria*, 6(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. J., & Felizardo, S. A. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), (s.p.). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Horizontes Pedagógicos.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Revista Interações*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 23(2), 176-180. https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, (1), 85-91. <http://hdl.handle.net/10284/563>
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto Editora.
- Santos, D., Prestes, A., & Freitas, L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação*

- Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182740>
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In A. B. Cerisara, & J. Sarmiento (Eds.), *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). <https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf>
- Schuhmacher, E., Ropelato, D., & Schuhmacher, V. (2016, fevereiro 28). *O desenvolvimento do pensamento computacional no ensino médio por meio de ambientes de programação* [Paper presentation]. XIV International Conference on Engineering and Technology Education, Salvador, Brazil. <https://doi.org/10.14684/INTERTECH.24.2016.239-243>
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. Cengage Learning Edições Ltda.
- Silva, A. R., Santos, J. B., Littig, L. M. S., & Boone M. B. (2018). *A participação da família no processo de ensino-aprendizagem*. Multivix. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-participacao-da-familia-no-processo-de-ensino-aprendizagem.pdf>
- Silva, B. D., Lencastre, J. A., Bento, M., & Osório, A. J. (2019). Conhecimentos e experiências dos professores sobre aprendizagem baseada em jogos de gamificação: estudo em três países europeus. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial* (pp. 17-31). Universidade do Minho. Centro de Competência.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, (1), 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Sobrinha, T., & Santos, J. (2016). O lúdico na aprendizagem: promovendo a educação matemática. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 6(1), 50-57. <https://doi.org/10.18378/rebes.v6i1.4124>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>

- VideoEducadora. (2013, junho 11). *Documento Histórico: Paulo Freire numa das últimas atividades em SP (Parte 1)* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=l1U8lGOqopw>
- Vieira, M. T. L. (2000). Apoios educativos num quadro de mudança da escola: dos conceitos à prática. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 1, 91-124. <http://hdl.handle.net/10400.21/657>
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, nº 126. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série, n.º 201. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série, n.º 201. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 159. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 79/2014 da Assembleia da República. (2014). Diário da República: I Série, n.º 245. <https://data.dre.pt/eli/lei/79/2014/12/19/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Concelho Ministros. (2018). Diário da República: I Série, nº 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho nº 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II Série, nº 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei nº 4/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série, nº 34. <https://data.dre.pt/eli/lei/4/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Lei nº 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, nº 237. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia*

nacional de educação para a cidadania. República Portuguesa.
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, & Bureau Internacional de Educação. (2016). *Glossário de terminologia curricular.* UNESCO-IBE.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf

PC (2022). Plano de Contingência.

PI (2021). Plano de Inovação.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância.* Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias.* Ministério da Educação e Ciência-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

